



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

PEDAGOGICKÝ MODEL INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH

PRINED - PRojekt INkluzívnej EDukácie

METODICKÁ PRÍRUČKA

Štefan Porubský, Peter Strážik, Katarína Vančíková, Rastislav Rosinský

PREŠOV

2014

PEDAGOGICKÝ MODEL INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH

METODICKÁ PRÍRUČKA

Odborní garanti

doc. PaedDr. Vladimír Klein, PhD.
PhDr. Viera Šilonová

Autori

doc. PaedDr. Štefan Porubský, PhD.
doc. PaedDr. Katarína Vančíková, PhD.
doc. PhDr. Rastislav Rosinský, PhD.
Mgr. Peter Strážik

Oponenti

prof. PhDr. Milan Portik, PhD.
Ing. Ján Hero

Vydavateľ: METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM V PREŠOVE

Vydanie: prvé

Rok: 2014

Počet strán: 68

ISBN 978-80-565-0373-7

Publikácia neprešla jazykovou úpravou

1. Inkluzívna škola, inkluzívny trieda, inkluzívna výchova a vzdelávanie

1. 1 Prečo inklúzia

Prečo inklúzia? Je to len móda, ktorá bude čoskoro nahradená niečím iným, alebo je to skutočne reálna možnosť ako urobiť naše školy lepšie fungujúcimi inštitúciami? Túto otázku si kladie určite veľa učiteľov, pedagogických pracovníkov i rodičov, ktorým sa možnosť inklúzie ponúka ako liek na ich problémy, ktoré majú súvis so vzdelávaním a školou. Slovo **inklúzia** sa stalo u nás v ostatných rokoch naozaj módnym termínom a to hlavne v oblasti vzdelávania detí a žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Stalo sa bežným javom, že sa už zavedené školské praktiky proste nazvali novým pomenovaním, čím sa chce dať najavo, že tá ktorá škola ide s dobou. V takomto prípade skutočne ide iba o módu, ktorá bude zanedlho nahradená nejakým iným módnym termínom, aby všetko mohlo zasa ísť „po starom“. V skutočnosti ale nejde o módu. Ide o znovuoobjavenie starých pedagogických ideí, ktoré boli formulované už J. A. Komenským, že škola má byť dielňou ľudskosti a výučba má prebiehať z pohľadu žiaka akoby hrou. Tieto myšlienky nadobúdajú v každej historickej dobe inú podobu. V súčasnosti majú podobu nazvanú inklúzia. Podľa nej (bez ohľadu na to, či to tak volajú alebo nie) fungujú školské systémy vyspelého sveta.

Inklúzia nie je pojem, ktorý je rýdzo pedagogický. Jeho domovom sú prírodné vedy. Ak chce napríklad biológ vyjadriť, že sa nejaký tkanivový útvar objavil v inom tkanive, ktoré ho v sebe uzavrelo, použije na označenie tohto javu pojem inklúzia. Jav uzavretia (inklúzie) jedného útvaru druhým tak, že uzavretý útvar sa stáva integrálnou súčasťou útvaru uzatvárajúceho a tým určuje jeho kvalitu, inšpiroval k myšlienke inkluzívneho vzdelávania, ktoré dokáže vyhovieť (poňať do seba) všetkých. Ide o to, že „bežné školy by mali prijímať a vzdelávať všetkých žiakov bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, emocionálne, sociálne, jazykové alebo iné podmienky“ (Slalamanka statement..., 1994, s. 6). Teda nejde o to, ako sa to často u nás deje, že sa termín inkluzívne vzdelávanie používa v akejkoľvek súvislosti, ktorá sa týka hlavne školovania rómskych detí a žiakov pochádzajúcich z marginalizovaných komunít, bez ohľadu na to, či sú atribúty inkluzivity vôbec brané do úvahy. Preto ak chceme hovoriť o vzdelávaní v **inkluzívnej škole a triede**, musí nám byť jasné, čo pod tým máme rozumieť.

Na úvod si položíme otázku, kedy môžeme považovať školu za inkluzívnu? Ak budú naše úvahy pri hľadaní odpovede na otázku vychádzať z pozornosti, ktorú chceme venovať rómskym žiakom z marginalizovaných komunít, tak by mohla vzniknúť odpoveď, že vtedy, ak sú v nej napríklad rómski a nerómski žiaci. Nie je to celkom tak. Označenie inkluzívna škola ani tak nesúvisí s tým, akí sú tam žiaci, ale s tým, ako sú títo žiaci ako individuality v procese vzdelávania rešpektovaní. To znamená, že my môžeme hovoriť o inkluzívnej škole aj vtedy, ak je napríklad etnicky, jazykovo, či kultúrne vcelku homogénna. Ide totiž o to, do akej miery učitelia vo výchovno-vzdelávacom procese uplatňujú **princípy individuálneho prístupu** vzhľadom k rozvojovým potrebám konkrétnych žiakov. Teda tu nejde o to, či sú do školy začlenení – integrovaní napr. rómski žiaci z marginalizovaných komunít, ale o to, ako sa s týmito žiakmi v škole pedagogicky zaobchádza. Ide tu o to, akú podobu má ich účasť na školskom výchovno-vzdelávacom procese, teda či je to exklúzia alebo inklúzia.

- a) **Exklúzia** – títo žiaci sú segregovaní (separovaní), teda oddelení od bežnej populácie v osobitných triedach či školách, prípadne sú síce integrovaní (prítomní) v bežných školách a triedach, ale ich individuálne a skupinové špecifiká sa v procese vzdelávania neberú do úvahy.
- b) **Inklúzia** – títo žiaci sú integrovaní do bežných škôl a tried, kde sú považovaní za ich prirodzenú súčasť a preto sa aj v procese vzdelávania vychádza v ústrety k ich **individuálnym**

a skupinovými potrebami tak, ako je to aj v prípade ostatných žiakov, ktorí sa od nich v tomto smere odlišujú. Teda nie sú vnímaní ako tí, ktorí sa od ostatných odlišujú nejakými špeciálnymi vzdelávacími potrebami, lebo tie má v tomto zmysle každý žiak (bližšie Lechta a kol. 2010).

Byť integrovaný, začlenený, prítomný, ešte neznamená inklúziu. Inklúzia nie je stav. Je to **spôsob uskutočňovania výchovno-vzdelávacieho procesu**, v ktorom učiteľ neustále uvažuje nad tým, ako vyhovieť rozvojovým potrebám jeho žiakov v sústavne sa meniacich podmienkach tak, aby predchádzal zlyhaniu týchto žiakov a aby zároveň zabezpečil ich plnohodnotný rozvoj v rámci ich individuálnych možností, ktoré sú u každého žiaka odlišné. Sú podmienené jednak osobnostnými charakteristikami žiakov a v nemalej miere aj sociálnym a kultúrnym vplyvom ich rodinného prostredia. Takže ak uvažujeme vo vzťahu k rómskym žiakom zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia marginalizovaných komunít o inkluzívnej škole a triede s inkluzívnym výchovno-vzdelávacím pôsobením, tak podstatné je uvedomiť si, že inklúzia nezačína ich zaradením do školy či triedy, ale je **podmienkou ich začlenenia**. Inkluzívne prostredie školy a triedy nevzniká tým, že sem začlenením týchto žiakov, toto prostredie tu na nich už čaká.

Čo treba k vytvoreniu inkluzívneho prostredia v škole? Existuje nespočetné množstvo komponentov, ktoré podmieňujú kvalitu takéhoto prostredia. Mohli by sme ich zhrnúť do niekoľkých oblastí:

1. **Inkluzívna kultúra školy.** Ide o to, že všetci pedagogickí i nepedagogickí zamestnanci školy zdieľajú presvedčenie, že škola je inštitúcia, ktorej úlohou je rozvíjať všetkých žiakov, bez ohľadu na ich individuálne predpoklady, sociálny a etnický pôvod, či kultúru, ktorú si so sebou z domu prinášajú. Učitelia považujú odlišnosti medzi žiakmi, ktorí sú im zverení do pedagogickej starostlivosti, nie za prekážku ich profesijného pôsobenia, ale za jeho predpoklad. Ak v škole existujú jedna-dve ukážkové inkluzívne triedy, môžeme to síce považovať za prvý krok k premene školy, ale o skutočnej inklúzii možno hovoriť až vtedy, ak sa žiaci týchto „ukážkových tried“ stretnú s rovnakým prístupom ako vo svojej triede bez ohľadu na to, či sú v telocvični, jedálni, na ihrisku či na chodbe školy.
2. **Pôsobenie inkluzívneho tímu.** V tradíciách nášho školstva nie je veľa miesta pre myšlienky inkluzívnej výchovy a vzdelávania. Je preto prirodzené, že na zavedenie koncepcie inkluzívnej výchovy a vzdelávania je potrebné vytvoriť primerané organizačné podmienky. V škole, ktorá sa rozhodla ísť cestou inkluzívnej výchovy a vzdelávania vzniká tím pedagogických a nepedagogických pracovníkov – inkluzívny tím, ktorý plánuje organizačné a procesuálne kroky zavádzania princípov inklúzie v škole. Jeho členmi sú učitelia, vychovávatelia, asistenti učiteľa, výchovný a kariérny poradca, špeciálny pedagóg, školský psychológ, sociálny pedagóg, terénny sociálny pracovník a ďalší odborníci v závislosti od konkrétneho lokálneho prostredia školy. Inkluzívny tím nevytvára len potrebné organizačné podmienky pre inkluzívnu výchovu a vzdelávania v škole, ale na tomto procese sa aktívne podieľa.
3. **Súlad pedagogických a odborných postupov,** ktoré sa v škole uplatňujú na základe odporúčaní a názorného príkladu členov inkluzívneho tímu. To znamená, že všetci odborne zainteresovaní zamestnanci školy sú oboznámení s metodikou práce svojich kolegov pedagógov i nepedagógov a svoje odborné pôsobenie realizujú tak, aby ich postupy boli vo vzťahu k postupom kolegov komplementárne, teda aby sa navzájom dopĺňovali. Aby sa to mohlo dosiahnuť, konajú sa pravidelné pracovné stretnutia, na ktorých si kolegovia predstavujú navzájom svoje pracovné a pedagogické postupy, hľadajú spoločné a vzájomne sa dopĺňujúce komponenty, hovoria o problémoch a ich možných riešeniach. Odovzdávajú si skúsenosti „dobrej praxe“ a informácie o svojich žiakoch a ich špecifikách, ktoré je potrebné zohľadňovať. Vzájomné hospitácie sú prirodzenou súčasťou nie len ich autoevalvačnej práce

(pozri 4. kapitolu), ale aj ako prostriedok vzájomného zosúlad'ovania ich pedagogického a odborného pôsobenia.

4. **Koncepcia výučby** ako spôsob uplatňovania princípov inkluzívnej výchovy a vzdelávania v reálnom prostredí školy. Táto oblasť tvorí jadro a dáva zmysel inkluzívnej výchove a vzdelávaniu. Škola môže plniť všetky organizačné ukazovatele a uplatňovania inklúzie v škole. Kým sa ale tieto ukazovatele nepremietnu do procesov, ktoré prebiehajú v školských triedach, nemôžeme hovoriť o dosiahnutí cieľov. Je to oblasť, na ktorej v tomto smere mimoriadne záleží, ale dosiahnuť reálnu zmenu smerom k inklúzii je tu najnáročnejšie. Inkluzívna koncepcia výučby podstatne mení zakorenené tradície frontálneho vyučovania¹ smerom k postupom rešpektujúcim princípy individuálneho prístupu. Keďže ide o jadro problému zavádzanie inkluzívnej výchovy a vzdelávania do škôl, venujem mu osobitnú pozornosť.

1. 2 Žiak v inkluzívnej triede

Ako sme už zdôraznili, **inklúzia nie je stav, ale proces**. V tomto procese má ústrednú funkciu uvažovanie učiteľa. Tradične sa úvahy učiteľa o procese výučby sústreďujú hlavne na to, ako „odovzdá“ nové učivo. V inkluzívnej škole sa úvahy učiteľa točia hlavne okolo problému, ako vyhovieť rozvojovým potrebám svojich žiakov. Čo sú to rozvojové potreby žiakov?

Americký psychológ Abraham Maslow (Drapela, 1997) prišiel v sedemdesiatych rokoch 20. storočia s myšlienkou, že základným motivačným činiteľom ľudského snaženia je jeho úsilie o uspokojovanie svojich všeobecných ľudských potrieb. Tieto potreby rozdelil do dvoch kategórií. Prvú kategóriu tvoria tzv. deficitné (nedostatkové) potreby, lebo ich človek pociťuje vtedy, keď ich nemá dostatočne uspokojené. Sú to:

1. **fyziologické potreby** - týkajúce sa hlavne hladu, smädu, únavy, vylučovania a pod. Pri ich úplnom nedostatku sa v podstate všetky kapacity organizmu dávajú do služieb ich uspokojenia. Napr. hladného človeka prestane zaujímať sloboda, láska, cit spoločenstva, dôstojnosť ... Myslí si, že ak by mal do konca života zabezpečené jedlo, bude dokonale šťastný. V skutočnosti však už po čiastočnom ukojení hladu začína myslieť na uspokojenie ďalších potrieb.

2. **potreba bezpečia** - znamená potrebu istoty, stability, ochrany, poriadku, práva, stanovených limitov ... V živote detí je to veľmi dôležité. Zdá sa, že sa im najlepšie darí vtedy, keď ich život má nejakú organizáciu. To znamená, že deti potrebujú mať jasné pravidlá a limity. Deti vyrastajúce v láskyplnom prostredí potom nereagujú panicky voči náhlemu, neočakávanému ohrozeniu, resp. pocitu ohrozenia.

3. **potreba spolupatričnosti a lásky** - dostatočným uspokojením fyziologických potrieb v bezpečnom prostredí sa človek začína usilovať o vytváranie pozitívnych, láskyplných vzťahov s ľuďmi, ktorí sú mu najbližšie. Ľudia potrebujú mať pocit, že niekam patria. Chcú byť súčasťou rodiny, okruhu priateľov, susedov a pod. Nikto nie je rád nováčikom. Potreba stádivosti, zhlukovania sa je v nás geneticky daná. Niektoré prejavy agresivity môžu byť zapríčinené práve pocitom neuspokojenia tejto potreby, a to hlavne vtedy, ak sa niekto cíti byť vylučovaný (exklúzia) z určitej sociálnej skupiny.

4. **potreba ocenenia**. A. Maslow hovorí o dvoch druhoch ocenenia. Prvý druh ocenenia vyplýva z našej potreby zvládnuť určité veci, mať ich pod kontrolou, jednoducho byť kompetentný, mať náležitú sebadôveru a nezávislosť. Druhý druh ocenenia vzniká z potreby prestíže, z rešpektu, ktorý nám poskytujú druhí ľudia. Sem patrí potreba byť slávny, dôležitý,

¹ Používame termín výučba, čím myslíme koordinovanú činnosť učiteľa, ktorý učí – vyučuje a žiaka, ktorý sa učí. Ak hovoríme o vyučovaní (napr. frontálne vyučovanie), myslíme tým na činnosť, ktorú vykonáva učiteľ, keď učí niečomu svojich žiakov. Používaním termínu výučba chceme zdôrazniť aktívnu rolu žiaka v procese učenia sa.

dominantný. Tento druhý typ by sa mal odvodzovať od prvého. Tak potom vzniká stabilné a zdravé sebaocenenie, založené na zaslúženej úcte od iných ľudí a nie na vonkajšej sláve a pochlebovaní. Zvládnutie vecí, kompetentnosť a zdravá sebadôvera sú základom pre schopnosť človeka vyjadriť ocenenie druhých ľudí. (Učiteľ, ktorý má pocit menejcennosti, s minimálnymi možnosťami nezávislého a kompetentného profesionálneho konania iba ťažko môže mať osvojený efektívny systém hodnotenia svojich žiakov. Zmeniť systém hodnotenia v škole je možné iba prostredníctvom pozitívneho rozvoja osobnosti učiteľa). Teda to, čo človek potrebuje je pocit, že zvláda veci dobre a zároveň aj vyjadrenie úcty od iných ľudí.

Uspokojenie nižšie postavených deficitných potrieb je podmienkou vzniku vyšších potrieb. Kým človek nemá tieto potreby dostatočne uspokojené, venuje im prevažnú časť svojej pozornosti a úsilia na ich uspokojenie. Až keď sú všetky jeho deficitné potreby v dostatočnej miere uspokojené, objavuje sa vyššia kategória jeho potrieb, ktoré A. Maslow nazval rozvojovými alebo rastovými potrebami. Sú to potreby, ktoré sú výrazom túžby človeka sledovať nejaké ciele, tieto prekračovať, stávať sa lepším a v tomto smere ďalej pokračovať. V tomto zmysle A. Maslow hovorí o potrebe **sebaaktualizácie** (sebarealizácie). Potreba sebaaktualizácie je taká potreba, ktorá uspokojuje túžbu človeka naplňovať svoju existenciu činmi a tak osobnostne rásť, rozvíjať sa. Deficitné potreby umožňujú, aby človek mohol existovať. Uspokojenie potreby sebaaktualizácie umožňuje človeku aktívne si osvojovať (učiť sa) nové vedomosti, zručnosti, schopnosti, skúsenosti a hodnoty a vďaka nim pozitívne pretvárať seba a okolitý svet. Potreba sebaaktualizácie je vnútorný nepokoj vyplývajúci z toho, že človek by chcel robiť to, na čo sa hodí, k čomu má predpoklady, vnútornú motiváciu. Jednoducho ľudia chcú byť tým, čím byť môžu – hudobník chce mať možnosť hrať, spisovateľ písať, roľník obrábať pôdu... Ak sa to človeku podarí, má vytvorené podmienky na sebaaktualizáciu, osvojuje si tým zároveň i určité **hodnoty bytia**, ktoré A. Maslow nazval metapotrebami. Tieto sa prejavujú v oblasti poznania, napr. potreba pravdy, spravodlivosti ... , ako i v oblasti vnímania, potreby krásy, usporiadania a pod. Jednoducho môžeme povedať, že metapotreby vznikajú ako prirodzený nárok človeka na pravdu, krásu a dobro.

A. Maslow sa venoval primárne psychológii, ale v niektorých svojich dielach písal o tom, ako môže škola podporiť sebaaktualizáciu osobnosti detí a študentov. Vyslovil myšlienku, že typickým cieľom tradičnej školy je naučiť žiaka, ako má potešiť učiteľa. Namiesto toho však v prvom rade treba žiakom pomáhať nájsť vlastnú identitu, objaviť to, na čo majú a odvodiť si svoj vlastný systém hodnôt. Škola by mala dať deťom pocítiť úspech. Ten sa však môže dostaviť len vtedy, ak škola jednak vytvorí podmienky na uspokojovanie všeobecných ľudských potrieb svojich žiakov a na druhej strane ich naučí, ako si tieto svoje potreby uspokojovať tak, aby boli v súlade s potrebami spoločnosti v ktorej žijú.

Sústavné uvažovanie učiteľa o tom, ako vyhovieť rozvojovým potrebám žiakov v inkluzívnej triede by malo prebiehať na dvoch úrovniach. Jednu úroveň predstavujú tie kategórie, ktoré odkazujú na **individuálny profil žiaka vo vzťahu k jeho učeniu sa**. Druhú úroveň predstavujú kategórie, ktoré sú určované jeho **socio-kultúrnym zázemím**, z ktorého konkrétny žiak pochádza.

Individuálny profil žiaka vo vzťahu k učeniu sa je iba v menšej miere určovaný sociálnym prostredím, z ktorého žiak pochádza. Je v prevažne podmienený dedične, aj keď vplyv jeho rodinného zázemia, hlavne v období jeho raného detstva, nie je celkom zanedbateľný. Ide o také charakteristiky, ktoré podmieňujú vzťah k učeniu sa, spôsoby učenia sa a výsledky procesov učenia sa. Z. Helus (2004) sem radí **schopnosti, temperament a charakter**.

Schopnosti umožňujú človeku vykonávať nejaké činnosti a naučiť sa tieto činnosti vykonávať. Vychádzajúc z toho, môžeme hovoriť aj o schopnostiach žiaka učiť sa a vzdelávať sa. Túto schopnosť človeka spravidla označujeme pojmom **inteligencia**. Aj keď pôvodne prevládala

predstava, že inteligencia je vrodená a nemenná intelektová schopnosť, v súčasnosti sa presadzuje skôr tzv. **inkrementálny prístup** (Helus, 2004), založený na predpoklade, že prostredie a činnosti človeka v priebehu jeho života môžu jeho inteligenciu modifikovať. Zároveň sa s inkrementálnym prístupom presadzuje tendencia v posudzovaní inteligencie, ktorá je v rozpore tzv. jej štandardnou psychometrickou interpretáciou, založenou na meraniach

VŠEOBECNÉ ĽUDSKÉ POTREBY	NIEKTORÉ PRÍKLADY ICH USPOKOJOVANIA V TRIEDE
FYZIOLOGICKÉ POTREBY	- usporiadanie učebne a zariadenia v ňom tak, aby ich žiaci považovali za „svoj“ priestor - pitný režim - možnosť odpočinku – striedanie činností a aktivít rôzneho charakteru počas výučby (nie pasívny odpočinok)
POTREBA BEZPEČIA	- logicky a pre žiaka zrozumiteľne usporiadané zariadenie triedy, ktoré je mu prístupné - predmety a práce ku ktorým má žiak osobný vzťah v triede – napr. jeho vystavené práce na stene ... - jasne stanovené pravidlá života a postupy v triede
POTREBA SPOLUPATRIČNOSTI A LÁSKY	- pozitívna sociálno-emocionálna klíma v triede - spoločné diskusné stretnutia triede (napr. na koberci) - riešenie konfliktov diskusiou - pozitívna sociálna závislosť pri práci v skupinách
POTREBA OCENENIA	- pozitívna komunikácia - systém verbálnych a nonverbálnych ocenení vyjadrovaných učiteľom i žiakmi - priestor pre vzájomné ocenenie - rozvíjajúce hodnotenie – techniky formatívneho hodnotenia
POTREBA SEBAAKTUALIZÁCIE A METAPOTREBY	- možnosť voľby spôsobu a postupov riešenia učebných úloh - akceptácia individuálnych rozdielov – individuálny prístup - samostatná aktivita, priestor pre individuálnu prácu - tvorba tematických projektov - interaktívne vyučovacie stratégie, aktívne učenie sa

prostredníctvom inteligenčných testoch. Táto tendencia vychádza z predpokladu, že neexistuje nič ako všeobecne platná a využiteľná úroveň inteligencie jednotlivca, ale že každý z nás má svoj vlastný **inteligentný profil**, na ktorom sa spolupodieľajú minimálne tri aspekty posudzovania inteligencie (bližšie Howard, 1998).

Prvým aspektom je posudzovanie **inteligencie z hľadiska rýchlosti**, ako sa niečo dokážeme naučiť, resp. ako dokážeme riešiť problémy. Je založený na výskumoch Hansa Eysenska, ktorý vyslovil predpoklad, že čím sú jednotlivci inteligentnejší, tým sú schopní rýchlejšie riešiť problémy, ktorých zložitost' postupne narastá.

Howard Gardner si však všimol, že táto H. Eysenckom meraná rýchlosť úspešného riešenia problémov sa môže líšiť u jednotlivcov podľa toho, čoho sa dané problémy týkajú. Na základe toho sformuloval svoju **teóriu mnohopočetných inteligencií**. Je založená na predpoklade, že každý z nás disponuje intelligenčným profilom, v ktorom sú v rôznom pomere a na rôznej úrovni nezávisle na sebe zoskupené rôzne typy inteligencií, ktoré sa realizujú v rámci niekoľkých intelektových obsahových oblastí, z ktorých vyčlenil nasledovné (bližšie Gardner, 1999):

- jazyková oblasť,
- hudobná oblasť,
- logicko-matematická oblasť,
- priestorová oblasť,
- somaticko-kinestetická oblasť,
- osobnostná oblasť.

Vysoká úroveň intelektových schopností jednotlivca v jednej z uvedených oblastí, nemá žiadnu súvislosť s inou oblasťou.

Robert Sternberg obohatil pohľady na inteligenciu o ďalší aspekt, vychádzajúci z jeho postrehu, že aj keď dvaja ľudia dokážu riešiť problémy v jednej a tej istej intelektovej obsahovej oblasti rovnako úspešne, nemusia k tomu používať rovnaké **intelektové postupy**. Vymedzil tri hlavné **stratégie riešenia problémov** (Howard, 1998):

1. osobnostná zmena – cesta k riešeniu problému je zmena vlastného správania sa,
2. zmena druhých ľudí – cesta k riešeniu problému je zmena správania sa ľudí, ktorí súvisia s daným problémom,
3. zmena situácie - cesta k riešeniu problému je zmena prostredia, v ktorom sa problém objavil.

Inteligentní ľudia sa podľa R. Sternberga vedú správne rozhodnúť, ktorú zo stratégií v konkrétnej situácii použiť k tomu, aby bol vzniknutý problém úspešne vyriešený. Pri riešení týchto problémov sa uplatňuje niektorá zo zložiek inteligencie, ktoré identifikoval ako **analytické, tvorivé a praktické schopnosti** (Sternberg, 2002). Preferencia jednej zo zložiek inteligencie je teda dôvodom, prečo sa líšia intelektové postupy ľudí pri úspešnom riešení problémov v rámci tej istej intelektovej obsahovej oblasti, ako ich stanovil H. Gardner.

Temperament súvisí s citovým prežívaním a reagovaním človeka (Helus, 2004). Sú to vlastnosti, ktoré má človek vrodené a z veľkou pravdepodobnosťou sa nedajú v priebehu života meniť. Ako však tvrdí Z. Helus (2004) vo výchovnom procese ide o kultiváciu temperamentu a o úsilie naučiť každého jednotlivca s ním žiť. V súčasnosti existuje pomerne veľké množstvo klasifikácií temperamentu, ale pre potreby inkluzívneho vzdelávania je podnetné členenie, ktoré vytvorili A. Thomase, S. Chesse a G. Birche (in Helus 2004):

- typ **ľahko-vychovateľného** dieťaťa (pozitívne emočné ladenie pohotová prispôsobivosť),
- typ **ťažko-vychovateľného** dieťaťa (záporné citové ladenie, malé prispôsobovanie sa zmenám),
- typ **pomalého** dieťaťa (apatia, mierne mrzuté citové ladenie, pomalé prispôsobovanie sa zmenám).

Charakter označuje tie vlastnosti človeka, ktoré súvisia s jeho **morálkou a hodnotami** o ktoré sa usiluje (Helus, 2004). Charakter nie je vrodenný, ale sa osvojuje v priebehu procesov socializácie a personalizácie interiorizáciou požiadavkami okolia. Nie je to však jednosmerný proces, ale jednotlivec sa na ňom aktívne podieľa. Preto napríklad súrodenci pochádzajúci z toho istého

rodinného či sociálneho prostredia nemusia mať rovnaké charakterové vlastnosti. Rovnako to platí aj pre žiakov, ktorí pochádzajú z rovnakého socio-kultúrneho prostredia, teda aj pre rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúcim rodinným zázemím.

Kým individuálny profil žiaka vo vzťahu k učeniu sa vyjadruje jeho osobnostné charakteristiky, ktoré ho robia jedinečným a neopakovateľným, kategórie, ktoré sú určované **socio-kultúrnym zázemím žiaka** môžu mať podobu **skupinových prejavov**², ktoré včleňujú konkrétneho žiaka do sociálnej skupiny, ktorej príslušníci zdieľajú niektoré spoločné charakteristiky, odlišujúce ich od iných sociálnych skupín. Takýmto prípadom sú aj rómski žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ktoré predstavuje konkrétna marginalizovaná osada. Toto prostredie determinuje vzťah k učeniu sa, spôsoby učenia sa a výsledky procesov učenia sa hlavne týmito charakteristikami – **primárny habitus, kultúrny kapitál, jazykový kód a materinská (komunikačná) reč**. Tu je potrebné zdôrazniť, že tieto charakteristiky sú vo svojej absolútnej podobe neutrálne. Pozitívnu alebo negatívnu (znevýhodňujúcu) hodnotu nadobúdajú až vo vzťahu k prostrediu konkrétnej školy. Ak sa tu však neuplatňujú princípy inkluzívneho vzdelávania, ide spravidla o znevýhodňujúce charakteristiky.

Primárny habitus je termín, ktorý zaviedol Pierre Bourdieu. Podľa neho škola vytvára také kultúrne prostredie, ktoré zodpovedá dominantným znakom kultúry dominantnej triedy v spoločnosti. U žiakov, ktorí pochádzajú z tejto triedy tak škola umocňuje ich kultúrnu príslušnosť, kým u žiakov pochádzajúcich z nedominantných tried dochádza ku kultúrnemu násiliu (Bourdieu, Passeron, 1979). P. Bourdieu (1998) to dáva do súvislosti s pojmom habitus

MAPOVANIE INDIVIDUÁLNEHO PRÍSTUPU ŽIAKA K UČENIU SA

UČÍ SA VEĽMI RÝCHLO	UČÍ SA VEĽMI POMALY
JE VEĽMI NEZÁVISLÝ.....	JE VEĽMI ZÁVISLÝ
ORIENTO VANÝ NA PROCES	ORIENTO VANÝ NA PRODUKT
VYSOKO ORGANIZOVANÝ.....	NEORGANIZOVANÝ, NÁHODNÝ
FLEXIBILNÝ.....	RIGIDNÝ
AKTÍVNÝ.....	PASÍVNÝ
ABSTRAKTNÝ.....	KONKRÉTNY
ANALYTICKÝ	NEANALYTICKÝ
TVORIVÝ	NETVORIVÝ
PRAKTICKÝ	NEPRAKTICKÝ
VERBÁLNY.....	NEVERBÁLNY
ZRAKOVÝ.....	NIE ZRAKOVÝ
SLUCHOVÝ.....	NIE SLUCHOVÝ
HMATOVÝ.....	NIE HMATOVÝ
POHYBOVÝ	NIE POHYBOVÝ
KOMUNIKATÍVNÝ	NEKOMUNIKATÍVNÝ
ĽAHKO OVPLYVNITEĽNÝ	ŤAŽKO OVPLYVNITEĽNÝ

² Sem patria ja tak skupinové prejavy žiakov, ktoré sa viažu k ich vekovým osobitostiam, čo učiteľ tiež berie do úvahy. Sú to hlavne vekové osobitosti v oblasti kognitívneho, emocionálneho, socio-morálneho a somatického vývinu.

vzťahujúcim sa k životnému štýlu príslušníkov určitej sociálnej skupiny a ktorý sa prejavuje vo forme mentálnej rutiny (aké sa používajú gestá, čo charakterizuje myslenie a správanie, aké sú prevládajúce záľuby...). **Habitus získaný v rodine** v procese prvej socializácie vytvára predpoklady pre utváranie ďalších druhotných habitusov a nadobudnutie tzv. kultúrneho kapitálu. Pedagogické pôsobenie v škole by malo byť organizované v závislosti na rozdieloch medzi primárnym habitom a tým, ktorý má sprostredkovať škola. Tým sa vyznačuje práve inkluzívne vzdelávanie. Prevládajúca realita je však taká, že škola túto skutočnosť často ignoruje a správa sa tak, akoby všetci jej žiaci mali osvojený taký primárny habitus, ktorý korešponduje s kultúrou, ktorú reprezentuje inštitút školy. U rómskych žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia je ich prvotný habitus značne odlišný od toho, čo predpokladá a očakáva škola. Preto je vlastne vstup takéhoto žiaka do školy pre neho určitým „kultúrnym šokom“ zo stretnutia s inou kultúrou, v ktorej sa stretáva s úplne novými javmi, problémami, spôsobmi riešenia týchto problémov a hlavne s inými spôsobmi, ako sa o týchto javoch a problémoch komunikuje.

Kultúrny kapitál má určitú súvislosť s habitusom. P. Bourdieou (1988) hovorí o rôznych formách kultúrneho kapitálu (bližšie Vančíková, 2011). Z hľadiska uplatňovania princípov inkluzívnej edukácie sa ako rozhodujúci ukazuje tzv. **vtelený kultúrny kapitál**. Sú to v habituálnom procese nadobudnuté kultúrne postoje, kultúrne preferencie a kultúra správania sa, schopnosť pohybovať sa v konkrétnom sociálnom priestore (napr. v školskom prostredí, ale aj v reštaurácii, v divadle, na úrade apod.), vkus, návyky týkajúce sa spotreby, atď.

Ak uvažujeme o inkluzívnom vzdelávaní, resp. o problémoch rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia vo vzdelávacom procese, často sa uvádza ako príčina ich neúspešnosti neovládanie vyučovacieho jazyka školy. Je to nesporný fakt, ale na druhej strane sa ukazuje, že sa venuje len nepatrná pozornosť inému javu, ktorý s jazykom súvisí a to bez ohľadu na to, aká je materinská či komunikačná reč daného žiaka. Ide o jav, ktorý dostal označenie jazykový kód.

Jazykový kód je termín, ktorý súvisí s prácou britského sociológa Basila Bersteina. On skúmal príčiny školskej neúspešnosti detí z nižších sociálnych vrstiev vo Veľkej Británii. Zameral sa pritom na jeden, dovtedy málo akcentovaný faktor, ktorým je jazyk, akým sa komunikuje v škole, resp. v rodinách žiakov. Porovnával pritom dve sociálne prostredia – prostredie britskej strednej triedy (bohatí) a prostredie britských nižších sociálnych vrstiev (robotníci, manuálne pracujúci a pod.). Usúdil, že každá z týchto spoločenských tried je charakteristická určitými postojmi a spôsobmi správania, ktoré zahŕňajú aj komunikáciu a určitý spôsob používania jazyka. Kým pre stredné triedy je typický tzv. **rozvinutý jazykový kód**, v prostredí robotníckych štvrtí sa komunikuje **obmedzeným jazykovým kódom**. Obmedzený jazykový kód je charakteristický jednoduchými vetami a syntaktickými štruktúrami s množstvom „jalových“ výrazov (no, no tak, oné ...). Rozvinutý jazykový kód je oproti tomu charakteristický gramatickou správnosťou, logickou usporiadanosťou verbálneho (i písomného) prejavu a bohatou syntaktickou štruktúrou (Atkinson, 1985). Problémom detí z prostredia nižších sociálnych vrstiev v škole je, že škola komunikuje rozvinutým jazykovým kódom, čo týmto deťom spôsobuje značné problémy porozumieť tomu, čo sa v škole učí a ako sa to učí a zároveň im nedáva možnosť plnohodnotnej participácie na procese vyučovania. Ďalším výskumom však bolo zistené, že jazykový kód príslušníkov nižších sociálnych vrstiev v skutočnosti nie je obmedzený. Ak jeho nositelia komunikujú v domácom prostredí, je v tomto **sociálnom kontexte** tento jazykový kód relatívne rozvinutý. Jeho štruktúra a spôsob užívania sa však viaže na dané prostredie, ktoré je veľmi odlišné od typicky školského prostredia, v ktorom je tento kód nepoužiteľný. Takže problémy takýchto žiakov (vrátane rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia na Slovensku) nespočívajú v ich nedostatočnej mentálnej vybavenosti, ale môžu byť zapríčinené jazykovým kódom, ktorý vznikol v iných sociálnych a kultúrnych kontextoch, než aké očakáva

štandardná škola. Tento problém môže byť znásobený ešte aj odlišnosťou materinskej (komunikačnej) reči žiakov a vyučovacieho jazyka školy.

Tradičný učiteľ v tradičnej triede ak uvažuje o spôsobe vedenia procesu výučby, myslí hlavne na to, ako žiakom zaujímavým spôsobom sprostredkovať obsah učiva. V **inkluzívnej triede** však ide o niečo viac. Učiteľ tu neuvažuje iba o tom, ako on sprostredkuje dané obsahy učiva, ale aj, a hlavne, o tom, na akej úrovni si ich žiaci osvoja tak, aby to čo najviac prispelo k ich osobnostnému rozvoju. V záujme toho volí také stratégie výučby, ktoré berú do úvahy skutočnosť, že každý žiak má svoje individuálne špecifické spôsoby ako si obsah učiva osvojuje a na druhej strane i fakt, že pre rozmanitých žiakov je potrebné voliť aj rozmanité obsahy učiva. Ak ide o triedu, v ktorej sú rómski žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, tak ich učiteľ vo svojich úvahách o spôsobe vedenia procesu výučby vníma v dvoch úrovniach:

- a) Rómsky žiak zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia ako **dieťa**. Charakteristiky dieťaťa danej vekovej kategórie ho prirodzene začleňujú do sociálnej skupiny spolužiakov bez ohľadu na sociálny pôvod či etnicitu. Medzi nimi sa nachádzajú žiaci s rovnakým alebo podobným individuálnym profilom vo vzťahu k učeniu sa. Preto sa s nimi môžu spájať do vzájomnej spolupráce v procese učenia sa vďaka rovnakým stratégiám riešenia problémov, podobným postojom k určitým obsahom učiva, rovnakými preferenciami používaných metód a foriem učenia s a pod.
- b) Rómsky žiak zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia ako **príslušník sociálnej skupiny** vyznačujúcej sa relatívne rovnakým primárnym habitusom, kultúrnym kapitálom, jazykovým kódom a komunikačným jazykom jej príslušníkov, ktoré sú však značne odlišné od toho, na čom stavia a k čomu smeruje škola v rámci naplňovania svojich inštitucionálnych zámerov a cieľov. Preto musí učiteľ vytvoriť v triede také prostredie, v ktorom títo žiaci nebudú „kultúrne traumatizovaní“, ale získajú možnosť postupne prenikať (akultúracia) do, pre nich, nového kultúrneho prostredia, ktoré reprezentuje inštitúcia školy. Takto sa aj vďaka interkultúrnemu prostrediu vytvárajú výchovné a vzdelávacie predpoklady preto, aby si títo žiaci osvojovali ďalšie habitusy, rozšírili svoj kultúrny kapitál či jazykový kód a osvojili si štátny jazyk ako prostriedky svojej integrácie do širších spoločenských kontextov, presahujúcich ich domáce sociálne prostredie marginalizovaných osád.

Tieto dve úrovne potom spoluvytvárajú **osobnostný profil** každého jedného žiaka, ktorý ho, podľa Z. Helusa (2004), odlišuje od ostatných jeho špecificky individuálnym³ zameraním životných cieľov, aké zaujíma postavenie medzi ľuďmi, aké sú jeho interakcie a komunikácia s nimi, ako vyjadruje svoju identitu a ako ovládať sami seba. Žiak ako dieťa pritom nie je vyzretou osobnosťou. Je v procese vytvárania svojej osobnosti. Tento proces je veľmi dynamický a výchovou značne ovplyvniteľný. To je dôvod, prečo je tak dôležité organizovať školské vzdelávanie ako inkluzívny proces. Jeho cieľom je dosiahnuť taký rozvoj osobnosti žiaka, aby tento dokázal na individuálnej úrovni svojich možností byť človekom, ktorý je:

- **aktívny** - nebojí sa niečo začať, má ochotu spolupracovať, dokáže dobre hovoriť a pozorne počúvať, chce sa stále dozvedieť niečo nové, je zvedavý a veselý
- **samostatný** - má svoj vlastný plán a ciele, vie sa prispôbiť novým podmienkam, vie sa správne rozhodnúť a vie čo urobiť
- **tvorivý** - usiluje sa nájsť podstatu vecí, chce robiť veci lepšie, hľadá nové riešenia, pozerá sa na veci aj z inej strany, má radosť z práce

³ Špecificky individuálne neznamena, že v určitých oblastiach nenachádza rovnaké, či podobné zameranie aj u iných ľudí. Vďaka tomu, či práve preto, je každý jednotlivec súčasťou rozmanitých sociálnych skupín, v ktorých zohráva rozmanité sociálne roly.

- **zodpovedný** - je čestný a úprimný, má ohľad na iných, vytrvá vo svojom úsilí, skončí začaté, snaží sa urobiť veci čo najlepšie, dodržiava dohody a pravidlá, váži si priateľstvo a pomáha iným.

Aktívna, samostatná, tvorivá a zodpovedná osobnosť disponuje takou mierou vnútornej slobody, že dokáže rešpektovať aj slobodu druhých, má tendenciu k otvorenosti voči iným a inakosti ako takej. Ak uvažujeme v súvislosti s inkluzívnou výchovou a vzdelávaním o rómskych žiakoch zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia marginalizovaných komunit, tak každý učiteľ si musí položiť jednu zásadnú otázku. Ide v tomto procese, ktorý rešpektuje individuálne a socio-kultúrne osobitosti žiakov, o to, aby sa uchovala tá kultúra, s ktorou títo žiaci prichádzajú do školy, alebo tu ide o to, aby bol tejto kultúry zbavený? Pri hľadaní odpovede vychádzame z toho, že kultúra školy, ktorú si v nej žiaci osvojujú, reprezentuje hodnoty, na ktorých vyrastala celá naša civilizácia. Osvojovaním týchto hodnôt sa to, čo reprezentuje u týchto žiakov rómsku kultúru obohacuje a to, čo reprezentuje kultúru chudoby sa prekonáva. Inkluzívna výchova a vzdelávanie v škole vytvára predpoklad pre to, aby sa rómski žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia marginalizovaných komunit mohli stať ako Rómovia plnohodnotnými členmi spoločnosti.

1. 4 Princípy inkluzívnej výchovy a vzdelávania

K tomu, aby sa inkluzívne procesy vo vzdelávaní uplatňovali v školskej triede priebežne, efektívne a šité na mieru daným žiakom, učiteľ uvažuje o **strategických princípoch**, ktoré vytvoria organizačný a procesuálny rámec k tomu, aby výučba zodpovedala týmto požiadavkám. Existuje množstvo možností, ktoré sú vždy závislé od konkrétnych podmienok školy a triedy. Vo všeobecnosti však pre potreby inkluzívneho vzdelávania poskytuje dobrú oporu Program Krok za krokom⁴, ktorý je orientovaný na rozvoj osobnosti žiaka aj s prihliadnutím na individuálne a socio-kultúrne odlišnosti žiakov (bližšie napr. Walsh, 2000). Program je postavený na štyroch základných princípoch, ktoré sú veľmi dobrým rámcom aj pre úvahy o tom, ako uskutočňovať inkluzívne vzdelávanie v triedach s rómskymi žiakmi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Ide o princípy: **spoločenstvo, komunikácia, starostlivosť a vzťahy**.

Princíp spoločenstva je založený na predpoklade, že každá trieda je potenciálnym spoločenstvom ľudí, ktorí sa venujú spoločnej činnosti – učeniu sa. K tradične poňatej triede tento potenciál spravidla nie je naplnený. Tu sa vychádza z predstavy, že učenie sa je individuálny proces a že žiaci sú zoskupení do tried v podstate iba preto, aby sa zefektívnil proces sprostredkovania toho, čo sa každý žiak má naučiť. Uplatniť princíp spoločenstva v triede znamená vytvárať priestor na to, aby žiaci mohli spolupracovať na riešení problémov, ktoré súvisia s ich životom v triede a s procesmi učenia sa. Proces výučby vedený prevažne frontálnym spôsobom, zúženie života triedy iba na samotný proces priamej výučby a zúženie komunikácie len na odpovedanie na otázky učiteľa nevytvára predpoklady pre dostatočný rozsah spoločných činností a aktivít, pri ktorých dochádza k pozitívnej vzájomnej závislosti, radosti so zdieľaných zážitkov a pocitu zodpovednosti za druhých. Budovanie spoločenstva triedy je základným predpokladom prekonávania predsudkov a pocitu vylúčenia.

Nástrojom budovania spoločenstva je **komunikácia** ako ďalší z princípov, na ktorom je založené inkluzívne vzdelávanie. Učiteľ v takejto triede nepovažuje komunikáciu len za prostriedok výučby, ale ja za cieľ. Chce, aby jeho žiaci dostali čo najviac príležitostí k otvorenej komunikácii

⁴ Program Krok za krokom (Step by Step) je medzinárodne uplatňovaný inovatívny pedagogický program pre materské a základné školy, ktorý je orientovaný na uplatňovanie pedagogických princípov výchovy a vzdelávania orientovaných na rozvoj osobnosti žiaka. Na Slovensku ho po úspešnom experimentálnom overovaní realizuje viacero škôl pod metodickým vedením Nadácie Škola dokorán.

bez obáv zo zlyhania. Cielene umožňuje žiakom vyjadrovať svoje pocity, nálady, postoje a návrhy týkajúce sa nielen procesov učenia a učenia sa, ale ich vlastného osobného života a života spoločnosti triedy. Žiaci sa v procesoch komunikácie učia ako presadzovať svoje myšlienky, riešiť konflikty, porozumieť pohľadom druhých, čia sa oceňovať rôznosť názorov a spôsoby myslenia. V komunikácii so spolužiakmi a učiteľom sa rozvíja ich jazykový kód a osvojujú si sekundárny habitus založený na kultúre školy. Otvorená komunikácia je jedinečným prostriedkom zvyšovania sebadôvery a iniciatívy žiakov a tým prispieva k ich sociálnemu začleňovaniu sa ako aktívnych jednotlivcov starajúcich sa o seba a ostatných vo svojom okolí ako ja o okolie samotné.

Princíp starostlivosti akoby prirodzene vyúsťoval z princípov spoločnosti a komunikácie. Fyzický a sociálny priestor triedy je spoločne zdieľaným priestorom každého žiaka v triede. To znamená, že ho považujú za svoj vlastný a sú vedení k tomu, aby som tento priestor a ľudí v ňom patričným spôsobom starali. Nejde tu však o plnenie úloh zadávaných učiteľom, ale o starostlivosť ako prirodzenú súčasť ich života v triednom spoločenstve. Na druhej strane starostlivosť nie je princíp uplatňovaný v mimo-vyučovanom čase, ale je jeho integrálnou súčasťou. Prostredníctvom obsahu učiva, ktoré si žiaci osvojujú v procesoch aktívneho učenia sa, nachádzajú súvis medzi tým, o čom sa učia a čo reálne žijú.

Hľadanie súvislostí a **budovanie vzťahov** je princíp, ktorý vyjadruje požiadavku vytvoriť každému žiakovi také podmienky v procese výučby, aby dokázal svoje aktuálne skúsenosti z učenia sa novým obsahom dávať do vzťahu s predchádzajúcou skúsenosťou a už osvojenými obsahmi. Tento princíp sa vzťahuje aj na kultúrne kontexty v rámci ktorých učenia a učenie sa prebieha. Je preto kľúčové pre učiteľa, aby umožnil svojim rómskym žiakom zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia vytvárať vzťahy medzi tým, čo sa učia a ako sa učia v škole a tým, čo si v procese prvej socializácie a habituácie spontánne osvojili v domácom prostredí. K tomu učiteľ využíva adekvátne formy a prostriedky prezentácie nového učiva, správne volí jeho výber, diferencuje postupy jeho osvojovania a hlavne používa adekvátne komunikačné prostriedky, vrátane materinskej reči rómskych žiakov ak je to potrebné.

Podstata inkluzívnej triedy je v **prístupe učiteľa** k svojim žiakom. Tento prístup je založený na jeho presvedčení, že každý žiak by si mal odniesť čo najväčší osobný úžitok zo vzdelávacieho procesu v škole. Preto sa sústavne zamýšľa nad tým, čo pre každého jeho žiaka tento osobný úžitok konkrétne znamená ako aj nad tým, čo môže byť prekážkou k dosiahnutiu tohto cieľa. Na základe svojich zistení potom organizuje vzdelávací proces tak, aby každému žiakovi vytvoril **diferencované podmienky**, ktoré zohľadňujú jeho **individuálny profil vo vzťahu k učeniu sa** ako aj **socio-kultúrne faktory**, ktoré formovali a formujú jeho osobnosť v domácom prostredí. Ak by učiteľ zohľadňoval iba individuálny profil svojich žiakov vo vzťahu k učeniu sa, hovoríme o **individuálnom prístupe**. Ak by učiteľ zohľadňoval iba socio-kultúrne faktory, ktoré formovali a formujú osobnosť jeho žiakov v domácom prostredí, hovoríme o **interkultúrnom prístupe**. Až organické spojenie individuálneho a interkultúrneho prístupu robí triedu skutočne inkluzívnu, zvlášť ak sú v nej začlenení rómski žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia marginalizovaných komunít.

Inkluzívna výchova a vzdelávanie znamená pomáhať každému jednotlivcovi hľadať **individuálne spôsoby**, ako budovať **svoj vzťah k sebe, k iným ľuďom a k okolitému svetu**. Tento vzťah sa realizuje tým, že žiaci sa učia seba, iných ľudí a svet **poznávať, hodnotiť, pretvárať a dorozumievať sa** (Kosová, 2000). V školskej triede k tomu učiteľ vytvára adekvátne podmienky, tak, aby proces výučby, založený na princípoch inklúzie, mal tieto znaky:

- V procese výučby sa integrálne prepájajú procesy kognitívneho (rozumového), sociálneho a perceptuálne – motorického učenia sa.
- Jednostranná orientácia na výkony a široký rozsah vedomostí je rozšírená i na oblasti porozumenia obsahu učiva a jeho tvorivého využitia, na rozvoj sociálnych zručností

a vôľových vlastností, na schopnosť pozorne vnímať svet a prispôbovať ho svojim a spoločenským potrebám.

- Vnútna motivácia človeka ako chcenie niečo zmysluplné robiť je podmienená uspokojovaním všeobecných ľudských potrieb ako sú fyziologické potreby, potreba bezpečia, potreba spolupatričnosti a lásky a potreba byť pozitívne ocenený. Ich uspokojením v škole sa v každom žiakovi objavuje potreba sebaaktualizácie, čiže robiť to, čo ho vnútorne uspokojuje, čo predstavuje príjemný zážitok.

- V procese výučby by mal každý žiak dostať možnosť osvojiť si učivo spôsobom, ktorý mu najviac vyhovuje.

- Zmysluplné učenie sa môže nastať len v podmienkach pozitívnej sociálnej a emocionálnej klímy v triede, kde sú žiaci a učitelia ponímaní ako jedno spoločenstvo vzájomne sa učiacich ľudí. Pozitívne interakcie, vzájomná pomoc a spolupráca, otvorená komunikácia a emocionálne teplo sú predpokladom plnohodnotného rozvoja každého žiaka.

- Ak má obsah učiva a postupy vedúce k jeho osvojovaniu pre žiakov zmysel, vychádzajúci z reality ich životných skúseností, dokážu tento obsah nielen zvládnuť, ale ho i zmysluplne využiť k cieľavedomému zvyšovaniu kvality sveta v ktorom žijú. Je preto dôležité, aby boli procesy osvojovania obsahu učiva v škole založené na skúsenosti žiakov v im známych podmienkach⁵.

- Najlepšie spôsoby učenia sa sú v interakcii s inými učiacimi sa ľuďmi, pri osvojovaní rovnakých obsahov. Zmenou prevažne frontálnych metód a foriem práce na aktívnu prácu v dvojiciach, malých skupinách, zaradovaním diskusií a zážitkových foriem učenia sa dosiahneme efektívne a proporcionálne rozvíjanie všetkých stránok osobnosti žiaka.

Učiteľ, rešpektujúci princípy a postupy inkluzívnej výchovy a vzdelávania stojí pred problémom, ako vymedziť hranice akceptácie žiaka ako individuality. Inkluzívnu výchovu a vzdelávanie nemožno stotožňovať s tzv. permissívnymi (ústupkovými) pedagogickými koncepciami, kde sa žiak považuje za „pána“ procesov prebiehajúcich v škole. Inklúzia je včleňovanie do kultúry reprezentovanej školou ako cesty k plnohodnotnému spoločenskému uplatneniu. Vymedziť takéto hranice je závislé práve od individuality každého žiaka. Každý potrebuje iné medze, ale vo všeobecnosti platí, že sa zohľadňujú tri faktory:

1. **Čo by chcel žiak**, čo ho zaujíma, na čo je orientovaný (ja chcem).
2. Čo z toho, čo by žiak chcel je **spoločensky akceptovateľné** a pre rozvoj jeho osobnosti prospešné (ja môžem).
3. Čo žiak, ako zodpovedný člen triedneho spoločenstva **musí**, lebo je to nevyhnutné pre jeho rozvoj a existenciu v rámci danej spoločenskej kultúry (ja musím).

A. **Typológia žiakov** v procese učenia sa s ohľadom na ich individuálne predpoklady a záujmy-čo žiak „chce“:

1. Uprednostňuje **aktívne prostredie**, má rád rôznorodosť, ako korenie života. Nemá rád, keď ho testujú, uprednostňuje bezprostrednú skúsenosť, zábavné hry a úlohy. Chce vedieť k čomu je dobré to, čo sa práve učí, čo práve robí. Je rád, keď sa môže podieľať nielen na práci, ale aj na jej plánovaní. Nemá rád nadradený prístup zo strany iných. Uprednostňuje samostatnú prácu s možnosťou manipulovať s predmetmi, diskutovať, súťažiť. Ak je však toho príliš veľa, je demotivovaný.
2. Uprednostňuje **ticho, poriadok a usporiadanosť**. Pri riešení úlohy potrebuje čas na individuálne premýšľanie. Veci skúma do hĺbky. So zaujatím sleduje výklad s jasnou

⁵ Je potrebné zdôrazniť, že skúsenosť žiakov a miestne podmienky sú východiskom osvojovania nových obsahov učiva, ktoré tieto skúsenosti a podmienky prekračujú, ináč by učenie sa nemalo zmysel.

a logickou štruktúrou. Má rád samostatné štúdium: hľadanie informácií v knihách, podrobné skúmanie konkrétnej veci (živočích, prístroja, štruktúry...). Je to racionálny typ, všetko musí mať logicky zdôvodnené.

3. Potrebuje **jasne stanovené úlohy a ciele**, s konkrétnym vymedzením času na ich riešenie. Darí sa mu len ak je vyžadovaná pracovná disciplína. Aby porozumel, potrebuje vizuálne prezentácie, rád pracuje v malých skupinách. Nemá rád keď sa odbieha od témy a keď nie je jasne vymedzené, čo sa treba naučiť. Je spokojný, ak má okamžitú spätnú väzbu. Rád rieši pracovné listy. Ak má pracovať podľa inštrukcií, vyžaduje si ich po krokoch.
4. Vyžaduje zvlášť **výrazne neohrozujuce prostredie**, teplo a priateľskosť. Má rád rôznorodosť a bezprostredné interaktívne činnosti. Nerád pracuje v laboratórnych podmienkach. Vyžaduje si pozitívne povzbudzovanie. Nevyhovuje mu spútanosť časovými limitmi, chce sa vyrozprávať. Potrebuje kontakt s inými ľuďmi v neformálnych situáciách – je rád členom skupiny. Je spokojný, ak vidí vystavené svoje práce. Často kreslí a rád ilustruje svoje písomné prejavy.

B. Čo očakáva učiteľ od svojich žiakov a k čomu vytvára učebné príležitosti – **čo žiak „musí“**:

1. Učí sa **sústrediť svoju pozornosť** na toho kto hovorí. Je empatický, zamýšľa sa nad práve počutým, učí sa zaujímať vlastný postoj v komunikácii.
2. Učí sa zrozumiteľne, zreteľne a jasne **vyjadrovať svoje myšlienky a postoje**. Vnímavo a vhodne reaguje na podnety, iniciatívne komunikuje svoje návrhy na možné postupy pri riešení problémov, Učí sa **nadväzovať pozitívne sociálne a emocionálne väzby** so spolužiakmi aktívnym zapájaním sa do komunikačných interakcií.
3. Je **vnímavý k sebe a svojmu okoliu**. Využíva rozmanité prostriedky a techniky ako nástroj zachytávania svojich dojmov, myšlienok a názorov aby ich takto sprostredkoval pre seba i ostatným.
4. Učí sa, že pri vlastnom rozhodovaní má **brat' do úvahy názory iných**. Je ochotný pomáhať a pomoc prijímať. Má okruh spolužiakov, ktorým dôveruje, prejavuje aktívny záujem o druhých. Učí sa vyjadriť ocenenie iným a kooperovať.
5. Učí sa **myslieť „dopredu“**. Plánuje svoje činnosti, vie účelne organizovať svoj čas. Učí sa preberať zodpovednosť za svoje rozhodnutia.
6. Premýšľa o tom, ako pristupuje k riešeniu úloh. Hľadá podstatu vecí v nich skrytých, **aktívne konštruuje svoje poznanie** spájaním nových poznatkov s už osvojenými. Uvažuje o veciach a javoch vo svojom okolí, „filozofuje“.
7. Učí sa **vytvárať alternatívne riešenia** úloh. Učí sa posudzovať veci z rôznych hľadísk, experimentuje, nebojí sa riskovať pri skúšaní nových postupov a činností. Učí sa vnímať problémy ako šance naučiť sa niečomu novému.

K tomu, aby ciele v oblasti rozvoja osobnosti žiakov mohli byť naplnené učiteľ vytvára adekvátny **sociálny a emocionálny rámec**. V atmosfére obáv (napr. že každá chyba bude hneď potrestaná zlou známkom, alebo že každý kontakt so spolužiakom bude kvalifikovaný učiteľom ako neoprávnená pomoc a pod.) zo zlyhania a nemožnosti o niečom rozhodnúť, iba ťažko môže nastať situácia, že žiaci sa budú cítiť dost' emocionálne bezpečne na to, aby sa mohli autenticky prejavovať. Navodiť **pozitívnu emocionálnu klímu** a vytvoriť **možnosť sociálnych interakcií** medzi žiakmi v procese osvojovania obsahu učiva by mal byť jedným z dôležitých cieľov výučby, nad ktorým by mal učiteľ sústavne uvažovať.

Aby učenie sa žiakov bolo účinné a účelné, nemalo by byť zamerané iba na reprodukciu naučeného, ale na produkciu niečoho, o čom môžu žiaci povedať, že k tomu prispeli svojou aktívnou činnosťou. Aby úlohy neboli cielené iba do oblasti vedomostí, ale aby sa žiaci prostredníctvom nich učili i tvorivo myslieť a osvojovať si rôzne postupy. Prvok záhadnosti, napätého očakávania výsledku o ktorom dopredu nevieme aký bude, je najlepší spôsob, ako žiakov zaujať a zaangažovať ich do procesu výučby.

Spôsoby sebaaktualizácie človeka sú medzi iným podmienené i tým, ako jednotliviec vníma sám seba. K vytváraniu **pozitívneho sebaobrazu** prispieva v nezanedbateľnej miere i to, ako je človek vnímaný svojim okolím, do akej miery ho jeho okolie akceptuje a akú mu poskytuje spätnú väzbu o jeho činoch, konaní, postojoch a schopnostiach. Práve z tohto dôvodu je potrebné, aby učiteľ umožnil každému žiakovi **zažiť úspech** v procese učenia sa a pocít, že pre svojich spolužiakov a svojho učiteľa je dôležitý a oceňovaný ako pomocník, partner a priateľ.

Vytvoriť pozitívnu klímu v triede a umožniť žiakom zažiť individuálny úspech samozrejme neznamená zľavovať z nárokov. Každý žiak by mal dosahoval v procese učenia sa **svoje osobné maximum**. Je to však možné len vtedy, ak pri svojom úsilí dostane oprávnenú pomoc od svojich spolužiakov a učiteľa. Rovnako je dôležitá i podmienka, aby každý žiak dostal možnosť pracovať s chybou ako prostriedkom učenia sa.

1. 5 Rozvoj jazykového kódu – kľúč k úspešnej inklúzii

Ako sme uviedli vyššie, v záujme inklúzie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia marginalizovaných komunít je kľúčovým problémom **osvojovanie jazykového kódu**, ktorý je príznačný pre školu ako inštitucionálneho reprezentanta spoločnosti. Títo žiaci si v domácom prostredí osvojili jazykový kód, ktorý je značne odlišný od jazykového kódu školy, lebo vyhovuje úplne odlišnému socio-kultúrnemu prostrediu. Teda ich osvojený jazykový kód súvisí so skutočnosťou poznanou a prežitou v rómskej osade. Ak tento kód používajú v škole v procese výučby je nezrozumiteľný (bez ohľadu na to, či hovoria vyučovacím jazykom školy). Rovnako však oni nerozumejú jazykovému kódu, ktorý používa učiteľ a aj jeho spolužiaci pochádzajúci z „ne-marginalizovaného“ prostredia (aj keby to boli Rómovia).

Jazykový kód nie je izolovaný fenomén. Úzko súvisí s konvenciami a rituálmi sprevádzajúcimi sociálny styk v konkrétnom socio-kultúrnom prostredí. Hovoríme o tzv. **komunikačnej etike** (viac Porubský, 2002). Ak človek pozná jazyk, ale nepozná komunikačnú etiku prirodzených užívateľov tohto jazyka, nemôže nadviazať plnohodnotný komunikačný styk (Průcha, 2000). Teda to, čo si majú žiaci osvojiť je jazykový kód a s ním súvisiaca komunikačná etika. V jej rámci si žiaci osvojujú **mravný priadok a hodnotový systém** danej spoločnosti (môže byť odlišný od toho, ktorý produkuje tzv. kultúra chudoby). Jazykový kód a komunikačná etika osvojené v rámci prvej habituácie môžu byť prekážkou školskej úspešnosti rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia marginalizovaných komunít. Aby sa tomu predišlo, inkluzívna školy vytvára podmienky sekundárnej habituácie, ktoré tento fakt berú do úvahy.

K osvojovaniu nového jazykového kódu a komunikačnej etiky pristupuje učiteľ ako k problému, ktorý má **prierezový charakter**. To znamená, že sa dotýka všetkých predmetov a tém. Proces výučba je projektovaný tak, aby čo najčastejšie dochádzalo k sociálnym interakciám, pri ktorých budú žiaci vedení k tomu, aby pri osvojovaní obsahu učiva viedli aktívnu komunikáciu v triede. Žiaci sa učia najlepšie v prirodzených situáciách, aktívnym skúmaním sveta okolo seba. Toto

skúmanie je založené na interakciách s ostatnými, pričom sa takto učia i používať jazyk, ktorý dáva ich skúsenostiam zmysel a umožňuje im komunikovať svoje poznatky. **Aktívna komunikácia** je mnohostranný a komplexný proces, ktorý v sebe zahŕňa počúvanie, rozprávanie, čítanie, písanie a ďalšie verbálne i neverbálne prejavy, ktoré sú navzájom prepojené, dopĺňajú sa a sú v živote rovnako dôležité. Učenie sa jazyku, jazykovému kódu a komunikačnej etike znamená mať celostnú, plnohodnotnú skúsenosť a možnosť aktívneho využitia každého jeho komponentu (počúvanie, rozprávanie, čítanie, písanie a ďalšie verbálne i neverbálne prejavy) v integrálnom prepojení v jeden celok. Ak je proces výučby založený na sociálnej interakcii žiakov dochádza k tomu, že:

- **Učebné úlohy**, ktoré žiaci riešia si vyžadujú intenzívnu komunikáciu, od ktorej závisí úspech jednotlivcov i spolupracujúcej skupiny, je nevyhnutné, aby sa navzájom počúvali, teda snažili sa uvažovať a porozumieť tomu, čo druhí hovoria, čo komunikujú.
- Väčšina **komunikácie v triede** počas výučby neprebíha medzi učiteľom a žiakom, ale medzi žiakmi navzájom. Preto ani žiaci pri komunikácii nie sú zaťažení hľadaním odpovedí, ktoré uspokojia učiteľa, ale hľadajú také odpovede, ktoré sú riešením nastolených problémov, ktoré na vyučovaní riešia. Takto sa učia, pod kontrolou a vedením učiteľa, zvažovať komunikačnú hodnotu slov i neverbálnych prejavov.
- Plnohodnotná funkcia jazyka sa môže uplatniť iba za podmienok, že komunikujúci majú možnosť **pozorovať a vnímať i okolnosti**, za ktorých komunikácia prebieha, čo pomáha každému z nich lepšie porozumieť komunikovaným obsahom.
- **Čítanie textov** je dôležitým zdrojom informácií a východiskom pre konkrétnu činnosť človeka. Fonetická správnosť pri čítaní textov je síce dôležitá, ale nesmie potlačiť zmysel čítania – **porozumenie obsahu**.
- Rovnako ako čítanie i písanie má svoju jazykovú funkciu, hoci žiaci v školách to vnímajú veľmi často len ako prostriedok nácviku gramatických pravidiel. Je preto dôležité, aby sa im poskytla **možnosť voľného a tvorivého písania**, kde primárnym cieľom je komunikácia vlastných myšlienok a radosť z tvorby.
- **Zmysluplný kontext** je dôležitým predpokladom aktívneho učenia sa. Znamená to obsahy a situácie, ktoré sú blízke žiakovmu vnímaniu sveta, jeho záujmom a zážitkom. Ich **dramatizácia** na vyučovaní umožňuje prepájanie školského vyučovania so skutočnými životnými situáciami.

Dobрым prostriedkom, pre priamy rozvoj jazykového kódu, komunikačných spôsobilosti a spoločensky primeraného správania sa sú **aktivity v kruhu**.

Spravidla sa uskutočňujú každý deň, najlepšie ráno na začiatku vyučovania na mieste, kde sa môže zhromaždiť celá trieda. Je to buď na koberci, alebo v niektorej časti učebne, kde žiaci sedia na podložkách, prípadne na stoličkách v kruhu. Kruh symbolizuje rovnosť všetkých zúčastnených a umožňuje mnohostrannú komunikáciu bez bariér, s možnosťou nadviazať očný kontakt. Z hľadiska cieľov inkluzívnej výchovy a vzdelávania plní stretnutie nasledovné funkcie (Krok za krokom, 2001):

- vytvára a utužuje **triedne spoločenstvo**,
- podporuje pocit spolupatričnosti, aktívnu participáciu a počúvanie, rozvíja empatické schopnosti žiakov,

- prostredníctvom denných rituálov a predkladaných pozitívnych vzorov správania vedie žiakov k **zodpovednosti**,
- ustanovuje v triede **zvyky a rituály**,
- vytvára predpoklady pre **všímavý, pozorný a priateľský tón** v komunikácii počas celého dňa,
- učí, že **vystúpenie každého žiaka** je rovnako dôležité,
- učí **zručnostiam** potrebným pre úspešnosť v škole, ako sú napr. počúvanie, rozprávanie, sledovanie inštrukcií, prijímanie rozhodnutí, čítanie,
- navodzuje **pozitívnu atmosféru** na začiatku vyučovacieho dňa,
- **emocionálne naladuje** a upriamuje pozornosť žiakov na obsah výučby.

Charakter a obsah činností, ktoré sa realizujú v priebehu stretnutia triedy v kruhu, závisí v rozhodujúcej miere od konkrétnych podmienok danej triedy, od veku žiakov aj od konkrétnych cieľov, ktoré učiteľ týmito činnosťami sleduje. Najčastejšie je to kombinácia niektorých z nasledovných činností:

Ranné informácie tvorí súbor aktuálnych údajov, ktoré sa týkajú školskej dochádzky, počasia a teploty vzduchu, prípadne kultúrno-spoločenských aktualít (napr. meniny, narodeniny, sviatkov, pamätný deň, atď.). Podávajú ich žiaci, ktorí boli touto úlohou poverení, alebo si ju vybrali sami. Je to úloha, prostredníctvom ktorej sú vedení k samostatnosti, systematickosti, zodpovednosti a majú možnosť „byť dôležití“. Je to jeden z prostriedkov formovania pozitívneho sebaobrazu a sebavedomia.

Diskusia v kruhu je aktivita, prostredníctvom ktorej sa vytvára most medzi domovom a školou. Umocňuje u žiakov pocit, že škola priamo nadväzuje na ich život doma. Na druhej strane ich emocionálne pripravuje na úlohy, ktoré v priebehu dňa budú riešiť v škole. Po obsahovej stránke ju možno rozdeliť na niekoľko častí, z ktorých každá má svoje špecifické poslanie a funkciu:

- Pozdrav* je uvítací rituál, ktorého funkciou je umocniť u každého jednotlivca, že je v triede vítaný a že je považovaný za súčasť triedneho spoločenstva, kde má svojich priateľov. Preto okrem toho, že učiteľ pozdraví triedu ako celok, žiaci sa pozdravia navzájom objatím, podaním ruky, prípadne iba verbálne.
- Novinky z osobného života žiakov* sú krátke výpovede, v ktorých hovoria o udalostiach, ktoré sa udiali u nich doma a s ktorými by sa chceli podeliť so spolužiakmi v triede. Ďalej to môžu byť rôzne verbálne i nonverbálne výpovede o ich aktuálnej nálahe a emocionálnom rozpoložení. Tieto výpovede obsahujú množstvo informácií, vďaka ktorým učiteľ získava predstavu o tom, ako sú jeho žiaci psychicky nastavení na vyučovanie a komu treba v priebehu dňa venovať osobitnú pozornosť.
- Diskusia* je činnosť, pri ktorej sa kladie dôraz predovšetkým na správne vzory správania sa a nie na správne odpovede. Ide tu hlavne o to, aby sa žiaci učili rozmanitým spôsobom komunikácie. Komunikácia je prezentovaná ako mnohostranný proces, pri ktorom dochádza nielen k odovzdávaniu informácií, ale aj k ich prijímaniu, spracovaniu a poskytovaniu spätnej väzby ich autorovi. Takéto ponímanie komunikácie si vyžaduje vnímavú, empatickú a asertívnu osobnosť, so schopnosťou plnohodnotne využívať širokú škálu komunikačných prostriedkov a foriem. Počas diskusie v kruhu sa od žiakov očakáva jasné a stručné vyjadrovanie ich pocitov, myšlienok a návrhov. Sú vedení k tomu, aby aktívne vnímali to, čo robia a hovoria ostatní, aby im dokázali vyjadriť svoju podporu, spoluúčasť a v prípade potreby i svoj nesúhlas, podoprený vhodnými

argumentmi. Vedenie žiakov k takejto komunikačnej i citovej otvorenosti si vyžaduje, aby učiteľ zabezpečil u všetkých žiakov pocit istoty a minimalizoval pocit ohrozenia. To sa deje jednak tým, že sám poskytuje žiakom vhodné vzory správania, vyberá primerané aktivity a témy, ako i tým, že dbá na dodržiavanie základných pravidiel. Tieto pravidlá zabezpečujú potrebnú emocionálnu atmosféru a vytvárajú podmienky pre zmysluplnú komunikáciu. Najdôležitejšie z nich sú tieto:

- *právo nezúčastniť sa* – znamená, že každý žiak má právo nevyjadrovať sa k tým otázkam a témam ku ktorým nechce;
- *používať primeraný hlas a vhodný tón* – podnecuje žiakov hovoriť tak, aby každý každého v kruhu počul, aby používaný tón nebudil u ostatných dojem agresie a aby hovoriaci nadväzoval očný kontakt s poslucháčmi;
- *neskákať do reči* – je pravidlo, ktoré umožňuje každému hovoriť a každému počúvať toho kto hovorí, čím vedie žiakov k sebadisciplíne v komunikácii;
- *aktívne počúvať* – je požiadavka, ktorá rozvíja v prvom rade empatické schopnosti žiakov tým, že ich podnecuje k precit'ovaniu toho čo počujú a vidia, ako aj k primeraným reakciám na tieto podnety;
- *nevysmievať sa* – je pravidlo, ktoré vedie žiakov k tolerancii k iným a k ich názorom.

Aby učiteľ podnietil diskusiu, tak ju spravidla otvára nejakou otázkou, na ktorú žiaci hľadajú odpoveď. Otázky môžu pripraviť do diskusie aj žiaci. Ide o **otvorené otázky**, ako napr.:

Akú najlepšiu knihu si v živote čítal?

Podľa čoho si vyberáš priateľov?

Čím sa riadiš vo svojom živote?

Čím môže jeden človek najviac druhému ublížiť? Prečo?

Čo je to hrdinstvo?

Čím sa ľudia od seba odlišujú? Čím sa odlišujú žiaci triedy?

Prečo nie sme rovnakí?

Podľa čoho poznáš dobrého človeka?

Ako by sa mohli cudzí ľudia dozvedieť, že ty si dobrý človek?

Ako sa žije v iných krajinách?

Prečo nie sme rovnako oblečení?

Prečo nehovoria všetci ľudia rovnakou rečou?

Prečo chcú ľudia letieť do vesmíru?

Prečo sa ľudia pokúšajú liezť na vrcholy vysokých hôr?

Čo to znamená, žiť v neslobode?

Čo to znamená, byť slobodný?

Ako by sme mohli pomôcť ľuďom, ktorí ? (majú smútok, prišli o majetok, nemajú priateľov, sú to cudzí,)

Prečo si ľudia chovajú domácich miláčikov?

Ktoré relácie v TV nemôžeš pozerať? Prečo?

Treba vždy vyhovieť priateľom?

Bez koho by som nemohol šťastne žiť?

Bez čoho by som nemohol šťastne žiť?

Čo je to šťastie?

Čo je to nešťastie?

Ranné posolstvo by malo byť napísané na veľkom hárku papiera, najlepšie na stojane, na ktorý majú žiaci zo všetkých strán dobrý výhľad. *Ranné posolstvo* by si malo zachovať každý deň rovnakú formu. Učiteľ môže napríklad napísať:

Dobré ráno, prváci!
Dnes máme pondelok.
Je 1. októbra 2014.
Počasie je slnečné a chladné.
Dnes si urobíme piknik.

Text vytlačený hrubšie ostane po celý rok rovnaký. Konkrétne informácie sa budú každý deň meniť. Pri spracovaní ranného posolstva môže učiteľ prejavovať svoju tvorivosť a jednotlivé jeho časti upravovať. Napr.:

Dobré ráno, usmievavé tváričky!
Dnes máme utorok.
Je 10. októbra 2014.
Počasie je veterné --- chladné.
Dnes sa naučíme novú pesničku!

Tým, že učiteľ niektoré slová pozmení, napíše nesprávne alebo vynechá niektoré písmená či časti slov, nabáda žiakov, aby mu pomohli napísať ranné posolstvo tak, aby dávalo zmysel. Je to vynikajúci spôsob, ako žiakov povzbudiť k hľadaniu chýb, pri ktorom sa zároveň naučia pomáhať si navzájom pri čítaní a písaní.

Čítanie denníkov na základe ochoty a záujmu jednotlivcov podeliť sa o svoje záznamy s ostatnými je jednou z ďalších aktivít ranného stretnutia. Písanie denníkov vedie žiakov k sebareflexii, rozvíja ich schopnosť plánovať, monitorovať a hodnotiť vlastné učenie sa a poznávanie a je efektívnym prostriedkom zainteresovania rodiny do procesu ich výchovy a vzdelávania. Učiteľ motivuje žiakov k písaniu denníkov už od prvých dní ich školskej dochádzky. Je to obdobie, kedy žiaci ešte nedokážu písať a efektívne vyjadrovať osobné pocity, reflexie a názory. Pre toto obdobie sa osvedčila metóda využívania maskota triedy. Maskot triedy je plyšové zvieratko či figúrka. Žiaci majú možnosť si podľa určitého kľúča, ktorý si spoločne dohodli, nosiť maskota domov. Potom do písanky, ktorá je zavedená na tento účel, kreslia, prípadne podľa ich pokynov rodičia zapíšu, čo maskot u nich doma robil. Po príchode do školy žiaci predstavia svoju kresbu, porozprávajú svoje zážitky, prípadný zápis prečíta učiteľ. Postupne si každý žiak, ktorý prejaví záujem, môže viesť obdobným spôsobom svoj vlastný denník, kde sa jednotlivé kresby postupne obohacujú i písomnými poznámkami. Ako postupne žiaci zvládajú techniku písania a čítania, obrázky v denníkoch sú nahrádzané písaným textom. Tým žiakom, ktorí majú ťažkosti s formulovaním vlastných myšlienok, pomáha učiteľ tak, že im položí niekoľko otázok, na ktoré potom podľa vlastného výberu odpovedajú. I pri písaní denníkov platí základné pravidlo, ktoré dáva všetkým možnosť nezúčastniť sa. To sa uplatňuje tak, že denník si vedú, prípadne že svoje zápisky čítajú nahlas iba tí, ktorí majú záujem.

Naladenie na vyučovanie je aktivita, ktorej úlohou je upriamiť pozornosť a vyvolať záujem žiakov o obsah, prípadne formu vyučovania, ktoré nasleduje bezprostredne po rannom stretnutí. Za určitých okolností plní túto funkciu ranná správa/ odkaz. V inom prípade to môže byť veľmi krátka hra (napríklad matematická), prípadne hádanka, riekanka či pieseň, ktorá sa svojim obsahom viaže k práci, ktorá bude nasledovať po rannom stretnutí. Okrem upriamenia pozornosti žiakov na nejakú konkrétnu tému, by táto aktivita mala evokovať dobrú náladu a chuť žiakov spolupracovať pri riešení úloh v priebehu dňa.

Aktivity v kruhu neobsahujú vždy všetky činnosti. Učiteľ plánuje obsah a formu ranných stretnutí na každý deň tak, aby tieto zodpovedali aktuálnym potrebám žiakov, aby akceptovali ich vlastné želania a návrhy, aby boli v súlade s organizáciou vyučovania, s výchovnými a vzdelávacími cieľmi.

1. 5. Kooperatívne vyučovanie

Ak hovoríme o **interakciách vo výučbe**, nemyslíme tým len interakcie medzi žiakmi ako učiacimi sa jednotlivcami, ale aj ich interakcie s obsahom učiva. V podstate identifikujeme tri typy interakcií v procese výučby (viac Kosová, 2000):

- a) **samostatne** – žiak sa učí sám, bez pomoci a vedenia druhého (výhoda – plné sústredenie na prácu, nevýhoda – nie je možné požiadať niekoho o pomoc);
- b) **súťaživo** – vyučovanie zacielené na výkon, ide o súťaž jednotlivcov, prípadne skupín (výhoda- súťaž motivuje k vyšším výkonom, nevýhoda- vyhrávajú najzdatnejší, čo môže ostatných demotivovať);
- c) **kooperatívne** - s cieľom učiť nielen mechanickej reprodukcii, ale produkcii a osobnostnému rozvoju, to znamená že mentálne, emočné a sociálne učenie by malo mať rovnocenné zastúpenie, to umožňuje práve kooperatívne učenie (ale aj ostatné typy interakcií by mali byť zastúpené).

Ako sme o tom už písali vyššie, v inkluzívne poňatej výchove a vzdelávaní zohrávajú kooperatívne interakcie kľúčovú úlohu. Umožňujú žiakom, aby jednak rozvíjali bohaté interpersonálne vzťahy a zároveň sa oboznamovali s novými obsahmi učiva za sociálnych okolností, ktoré sú v procese učenia sa najprirodzenejšie. Tento typ interakcie zároveň vytvára najpriaznivejšie podmienky pre aktívnu účasť na procese výučby pre každého žiaka, bez ohľadu na jeho postavenie, pôvod aj individuálne predpoklady.

Základné znaky kooperatívneho učenia (viac Kasíková, 1997):

1. vzájomná pozitívna závislosť,
2. dôležitosť každého jednotlivca,
3. priama interakcia tvárou v tvár,
4. rozvoj sociálnych zručností,
5. spracovanie informácií a výsledkov.

V procese kooperatívneho učenia sa realizujú v integrálnom prepojení **kognitívne** (poznávacie, náukové) cieľ i ciele v oblasti **non-kognitívneho** rozvoja (sociálny a emocionálny rozvoj). Non-kognitívne ciele sú realizované cez roly členov skupiny a pravidiel práce v skupine. Pri takomto poňatí výučby je **proces je rovnako dôležitý ako jeho výsledok**. Non-kognitívne ciele sa naplňajú v procese formovania sociálnych vzťahov v skupine. Žiaci vytvárajú (náhodne, vlastným výberom na základe určenia učiteľom) malé skupiny (4 – 6 členov), kde budú členovia skupiny pracovať na spoločnej úlohe. Aby si žiaci osvojili sociálne zručnosti kooperatívnej práce, spravidla sa uplatňuje nasledovný **postup**:

1. krok: zadanie úlohy učiteľom,
2. krok: rozdelenie do kooperatívnych skupín,

3. krok: tvorba pracovného tímu - rozdelenie úloh členom skupiny, stanovenie pravidiel pre prácu v skupine,
4. krok: plánovanie - postup práce, materiál, kto čo bude robiť,
5. krok: výskum, zber dát a informácií – praktická činnosť,
6. krok: organizovanie materiálu, informácií a postupov do zmysluplného celku,
7. krok: prezentácia výsledkov práce,
8. krok: hodnotenie – skupinové, individuálne.

Aby si žiaci uvedomili význam a zmysel práce v kooperatívnej skupine, na záver práce by mali urobiť jej **reflexiu** tým, že si odpovedia na otázky typu: Čo nového som sa dozvedel, naučil? Čo bola moja úloha v skupine? Ako som úlohu zvládol? Komu som v skupine pomohol a ako? Kto mi v skupine pomohol a ako? V čom som sa zdokonalil? Čo už viem a dokážem? Čo som zažil? Ako som sa cítil? ...

1. 6. Rozvíjajúce hodnotenie

Tradične ponímané školské hodnotenie má relatívne úzko zameraný cieľ, zaradiť žiaka na nejakej hodnotiacej škále a tým poskytnúť exaktný údaj (v podobe známky) o jeho výkonových charakteristikách vo vybraných oblastiach. V procese inkluzívnej výchovy a vzdelávania však treba počítať s pomerne početnou skupinou takých žiakov, ako sú napr. rómski žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia marginalizovaných komunít, ktorí majú objektívne dané problémy s požiadavkami školy a nie vždy dokážu vyhovieť stanoveným požiadavkám, hlavne ak sú pritom vystavení porovnávaniu s úspešnejšími spolužiakmi z majoritnej časti spoločnosti. To, čo tradične poňaté školské hodnotenie nedokáže pokryť, je totiž individuálny pokrok žiaka, ktorý urobil v procese učenia sa a osvojovania obsahu učiva za určité obdobie. Tento pokrok môže byť pre žiaka veľmi významný, ale učiteľ ho nevie oceniť adekvátnym hodnotením (klasifikáciou), ak nie je až tak významný, že prechádza do lepšie hodnotenej klasifikačnej normy. Napr. žiak, ktorý robil štandardne v diktátoch zo slovenského jazyka 20 chýb, sa za určitý čas výrazne zlepšil a priemerne sa dopúšťa 11 – 12 chýb je stále hodnotený známkou nedostatočne. V inkluzívne poňatej výchove a vzdelávaní sa ukazujú určité limity tradične poňatého školského hodnotenia, ktoré spočívajú hlavne v tom, že je vnímané ako prostriedok na porovnávanie výkonov žiakov, že patrí výhradne len do rúk učiteľa, že hodnotenie je viac akt (vyskúšanie – známka) než proces, že je orientované hlavne do minulosti – čo si žiak za určité obdobie osvojil, že je hlavne vyjadrením toho, ako sa žiak v momente hodnotenia javí a nie toho, akým skutočne je (čo skutočne vie). Preto sa učiteľ v inkluzívnej triede orientuje viac (ale nie výhradne) na uplatňovanie princípov tzv. **rozvíjajúceho hodnotenia**, ktoré je vlastne priebežným, sústavne prebiehajúcim procesom. Je to také poňatie hodnotenia, ktoré je orientované hlavne o budúcnosti, má **formatívny charakter** poskytuje žiakovi spätnú väzbu o jeho aktuálnom stave rozvoja ako nástroja pre vytyčovanie nových osobných rozvojových cieľov a motivuje ho k ich dosahovaniu a prekračovaniu. Je realizované za aktívnej účasti žiaka, ktorý je viac subjektom, ako objektom hodnotenia. Žiak ako aktívny subjekt si v procese hodnotenia sám osvojuje zručnosť hodnotiť (seba, iných, okolitý svet).

Jedným z kľúčových nástrojov rozvíjajúceho hodnotenia je **žiacke portfólio**.

Portfólio je **dokumentačný súbor prác žiaka**, ktorý má podobu kartotéky, šanónu alebo škatule, uloženého v triede na mieste prístupnom žiakom. Na základe účelu, kritérií a cieľov jeho tvorby a využitia môže obsahovať nasledovné **položky**:

- výsledky tvorivých prác žiaka,

- materiály dokumentujúce proces učenia sa,
- sebahodnotiace hárky žiaka,
- denník žiaka,
- autentické záznamy učiteľa z pozorovania žiaka,
- pozorovacie hárky učiteľa,
- záznamy z porád učiteľ – žiak,
- odkazy a poznámky rodičov žiaka.

V portfóliu môžu byť založené i rôzne didaktické testy, previerky a diktáty, ktoré síce nie sú preferovanými technikami autentického hodnotenia, ale i napriek tomu majú svoju vypovedaciu hodnotu a nemožno ich preto zo školskej praxe eliminovať.

Výsledky tvorivých prác žiaka. Sú to produkty jeho tvorby v procese učenia sa. Do portfólia sú vyberané žiakom, učiteľom, prípadne na návrh rodiča, na základe stanovených cieľov a kritérií. Spravidla sú to také výsledky, ktoré demonštrujú najvyššiu dosiahnutú úroveň jednotlivca pri osvojovaní obsahu učiva, nadobúdání určitých schopností.

Materiály dokumentujúce proces učenia sa. Sú to rôzne koncepty, náčrty, poznámky a záznamy, nedokončené práce, prípadne i fotografie zachytávajúce napríklad jednotlivca v procese riešenia projektovej úlohy v rámci skupinovej práce. Funkciou týchto materiálov je dokumentovať charakter procesu, ktorý viedol k osvojeniu konkrétneho obsahu učiva, zručnosti či schopnosti. Dokumentácia tohto procesu umožňuje lepšie poznanie nonkognitívnych faktorov ovplyvňujúcich kvalitu a úroveň týchto výsledkov.

Sebahodnotiace hárky žiaka. Sebahodnotenie ako komplex vzťahov k sebe samému je dôležitou súčasťou celkového sebaopätia žiaka. Sebahodnotiace kompetencie ako zdroj autoregulácie sú ponímané ako jeden z cieľov procesu rozvoja osobnosti žiaka. Sebahodnotiace hárky sú prostriedkom, ktorý poskytuje žiakovi príklad pozitívnych noriem a kritérií, pomocou ktorých dokáže posudzovať sám seba. Obsahom sebahodnotiacich hárkov je spravidla súbor otázok, ktoré sa buď viažu k nejakej konkrétnej činnosti, alebo sú zamerané na určité osobnostné kvality žiaka. Otázky vedú žiaka na jednej strane k posúdeniu aktuálnej úrovne určitej svojej kvality a na druhej strane sú povzbudením pre stanovenie vlastných cieľov do budúcnosti. Napríklad : Ktorú svoju zručnosť som od minulého roka zlepšil? Čo viem veľmi dobre urobiť? Čo si želim v tomto roku zlepšiť? Čo by som sa chcel (a) naučiť? (Walsh, 1997).

Denník žiaka. Učiteľ vedie žiakov k tomu, aby si na veku primeranej úrovni viedli svoje denníky. Sú to sporadicky alebo pravidelne vedené záznamy o tom, ako žiaci hodnotia priebeh vyučovania, o dôležitých udalostiach v ich školskom a rodinnom živote, o ich názoroch a postojoch k problémom a témam, ktoré sa vyskytnú v ich okolí a pod. Ich súčasťou môžu byť i poznámky a názory o prečítaných knihách, prípadne o článkoch v časopisoch. Denníky sú prostriedkom rozvíjania hodnotiacich a sebahodnotiacich kompetencií žiaka a zároveň i prostriedkom poznávania jeho autentickéj osobnosti učiteľom.

Pozorovacie hárky učiteľa. Sú záznamy učiteľa o aktuálnej úrovni nadobúdania niektorej z konkrétnych schopností žiaka. Napríklad o jeho úrovni grafického prejavu, čitateľských zručností, ústneho prejavu, o jeho schopnosti aktívneho počúvania, o úrovni rozvoja jeho psychomotoriky a pod.

Odkazy a poznámky rodičov žiaka. Rodičia sú v metodickéj príručke Krok za krokom považovaní za rovnocenného partnera učiteľa a školy. Preto medzi nimi prebieha intenzívna obojstranná komunikácia. V rámci nej majú rodičia možnosť vyjadrovať sa k problematike domácej prípravy žiaka na vyučovanie, komentovať práce ktoré si žiak vybral do svojho portfólia,

prípadne podávať niektoré charakteristiky svojho dieťaťa (najčastejšie formou dotazníka na požiadanie učiteľa).

Ukázkové portfólio je súbor najlepších prác žiaka za určité obdobie, ktorý je vytvorený na základe jeho vlastného výberu. Táto skutočnosť môže byť pre žiaka silným motivačným činiteľom k dosahovaniu čo najlepších osobných výsledkov, ale na druhej strane neposkytuje o žiakovi dostatočne komplexný obraz pre jeho autentické hodnotenie. Svoju pozitívnu úlohu zohráva hlavne pri prezentácii výsledkov prác žiaka jeho rodičom.

Portfólio hodnotiacich záznamov spravidla vytvára učiteľ, v ktorého triede sa využíva ukázkové portfólio. Kým ukázkové portfólio je výsledkom výberu žiaka samotného, v portfóliu hodnotiacich záznamov sú pozorovacie záznamy, poznámky, dotazníky a jednotlivé ukážky prác žiaka, ktoré sa nedostali do jeho ukázkového portfólia a ktoré vybral učiteľ preto, lebo dopĺňajú a upresňujú celkový obraz o výsledkoch, ktoré daný žiak dosiahol a o charaktere procesov, ktoré k nim viedli.

Kombinácia ukázkového portfólia a portfólia hodnotiacich záznamov zabezpečuje bohatosť, komplexnosť a hlavne prehľadnosť zdrojov slúžiacich k rozvíjajúcemu hodnoteniu. Výhodou pracovného portfólia je, že sa vytvára v priamej, každodennej interakcii žiaka a učiteľa, s možnosťou aktívneho vstupu rodičov do tohto procesu. Tým sa zabezpečuje vyšší stupeň autenticity a komplexnosti.

Učitelia majú možnosť výberu jednotlivých typov portfólií, prípadne ich kombinácií podľa konkrétnych podmienok, cieľov a možností. Základným **kritériom** pre vytváranie kvalitného portfólia je, aby :

- bolo **bohaté na informácie**, ktoré umožnia čo najobjektívnejšie posúdiť pomer medzi konkrétnymi výsledkami či výkonmi žiaka a jeho schopnosťami či predpokladmi jeho ďalšieho možného rozvoja,
- obsahovalo **dostatok výsledkov žiackej činnosti** a materiálov dokumentujúcich proces ich tvorby, vďaka ktorým je možné poznať silné stránky osobnosti žiaka a stanoviť rozvojové ciele,
- dokumentovalo a zároveň i umožňovalo **rozvoj efektívnych sebahodnotiacich stratégií žiaka** ako formy samostatného hodnotenia, ktoré je jedným z predpokladov autoregulácie rozvoja vlastnej osobnosti .

Učiteľ na **pravidelných stretnutiach** so žiakom a jeho rodičmi (spravidla každý štvrtý rok) spoločne prechádzajú portfólio za dané obdobie a učiteľ (žiak) komentujú dokumentované výsledky jeho práce. Učiteľ zároveň hodnotí (verbálne) tieto výsledky, poukazuje na pokrok, regres, stagnáciu. Učiteľ robí aj javovú analýzu nedostatkov žiaka a spoločne stanovujú úlohy pre ďalšie obdobie. Optimálne je, ak sú tieto úlohy aj písomne zaznamenané a priebežne kontrolované samotným žiakom, učiteľom i jeho rodičmi.

Literatúra

BOURDIEU, P. 1998. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998.

BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. 1979. *The Inheritors: French Students and Their Relations to Culture*. Chicago: University of Chicago Press, 1979.

DRAPELA, V. J. 1997. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 1997.

HELUS, Z. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004.

HOWARD, P. J. 1998. *Průručka pro uživatele mozgu*. Praha: Portál, 1998.

- KASÍKOVÁ, H. 1997. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997.
- KOSOVÁ, B. 2000. *Rozvoj osobnosti žiaka*. Prešov: Metodické centrum, 2000.
- LECHTA, V. a kol. (eds.). 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením v škole*. Praha: Portál, 2010.
- PORUBSKÝ, Š. 2002. Zlepšenie učenia sa a vyučovania slovenského jazyka. In *Zvýšenie štandardov vyučovania a učenia sa jazykov v školách s menšinovým vyučovacím jazykom a zriadenie Vzdelávacieho, informačného, dokumentačného, poradenského a konzultačného centra pre Rómov: výstupné materiály*. Dublin: FÁS International Consulting Ltd, 2002.
- PRŮCHA, J. 2001. *Multikulturní výchova*. Praha: ISV, 2001.
- Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. Dostupné na: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- STERNBERG, R. 2000. *Úspešná inteligencia: Ako praktická a tvorivá inteligencia rozhodujú o úspechu v živote*. Bratislava: SOFA, 2000.
- VANČÍKOVÁ, K. 2011. *Škola a spoločnosť*. Banská Bystrica: PF UMB, 2011.
- WALSH, K. B. 1997. *Krok za krokom: Alternatívna metodická príručka pre I. stupeň základnej školy*. Žiar nad Hronom: Nadácia Škola dokorán, 1997.

2. Inkluzívny tím v škole

V nasledujúcej kapitole uvedieme konkrétny postup krokov pre školu, ktorá sa rozhodne ísť cestou inkluzívneho vzdelávania.

Inkluzívna škola je náročná na riadenie a ľudské zdroje. Jej manažment musí pružne reagovať na odlišné vzdelávacie potreby žiakov a naplňovať ich kvalitnými pedagogickými nástrojmi. S prihliadnutím na počty žiakov musí v prvom rade zabezpečiť profesionálny tím pedagógov a odborníkov. Ideálny stav v inkluzívnej triede je 15 – 20 žiakov a minimálne dvaja dospelí.

2.1 Zloženie a náplň práce inkluzívneho tímu

„Všetky systémové úpravy a návrhy zo strany Ministerstva školstva by mali viesť k tomu, aby v bežnej triede základnej školy pracoval tím troch pedagogických pracovníkov: pedagóg, špeciálny pedagóg a asistent pedagóga. Táto kombinácia sa javí ako optimálna a umožňuje riadne realizovať pedagogickú profesiu.“⁶

Tím inkluzívnej školy je zložený z pedagogických i nepedagogických zamestnancov: kvalifikovaných pedagógov, výchovného a kariérneho poradcu, odborníka na vzdelávanie nadaných a talentovaných detí, koordinátora prevencie, zahraničných lektorov, pedagogických asistentov pre deti z kultúrne a jazykovo odlišného prostredia (ovládajúcich ich materinský jazyk), asistentov pre deti so zdravotným znevýhodnením, špeciálnych pedagógov, školských psychológov, logopédov, sociálnych pedagógov, terénneho sociálneho pracovníka a pod. V nasledujúcom prehľade stručne uvádzame legislatívne východiská a prehľad náplní práce jednotlivých odborníkov inkluzívneho tímu.

Pedagogickí zamestnanci. Kategóriu pedagogických zamestnancov upravuje §12 Zákona 317/2009 o pedagogických a odborných zamestnancoch z 24. júna 2009.	
Pedagógovia	<i>Triedny učiteľ stojí v centre inkluzívnej edukácie ako nositeľ vzdelávania a koordinátor realizácie podporných a vyrovnávacích opatrení zameraných na žiaka.</i> <i>Profesijný rozvoj pedagógov inkluzívnej školy je preto zameraný na rozširovanie kvalifikácie a profesijných kompetencií v súlade so vzdelávacími potrebami žiakov. Pedagógovia sú kvalifikovaní vyučovať svoje predmety a naďalej sa vzdelávajú v oblasti vyučovania svojich aprobácií, zároveň absolvujú kontinuálne vzdelávanie zamerané na napĺňanie vzdelávacích potrieb všetkých žiakov, ktorí školu navštevujú (viac v kapitole Vzdelávanie inkluzívneho tímu).</i>

⁶ Mají na to – Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ. Kolektív autorov. Praha: Člověk v tísni, o.p.s.2013 [10.08.2014]
Dostupné na < http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf>, str. 132

Výchovný poradca	Výchovný poradca je odborníkom prvého kontaktu v systéme výchovného poradenstva na školách. Túto funkciu vykonávajú učitelia zaradení do kategórie pedagogický zamestnanec - špecialista. Ich činnosť a kompetencie sú definovaná zákonom NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov a vyhláškou MŠ SR č. 325/2008 Z. z. o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie⁷. Do funkcie sú menovaní riaditeľom školy a jemu za svoju činnosť zodpovedajú. Hlavnou náplňou výchovných poradcov je riešenie výchovných problémov žiakov. Poradenstvo zamerané na profesijnú orientáciu je skôr okrajové, zamerané na podávanie základných informácií o existencii škôl v regióne a vybavovanie administratívy spojenej s vybavovaním prihlášok. <i>Prítomnosť školského špeciálneho pedagóga a školského psychológa v inkluzívnom tíme môže čiastočne umožniť výchovnému poradcovi viac sa venovať kariérnemu poradenstvu (ak nie je kariérny poradca súčasťou inkluzívneho tímu v škole), a venovať viac času priamej práci so žiakmi pri voľbe ich vzdelávacích ciest (vrátane konzultačných hodín pre žiakov i rodičov). V oblasti kariérneho poradenstva hlavne pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia existujú široké možnosti spolupráce s mimovládnyimi organizáciami – napríklad programy DoT (Doučovanie-tutoring) a Kariérne poradenstvo organizácie People in need, pobočka Slovensko.</i>⁸ <i>Inkluzívna škola má v tejto oblasti široký priestor na spoluprácu so širšou komunitou školy (stredné školy, súkromné firmy, obec, podnikatelia, Úrad práce a podobne).</i>
Koordinátor prevencie závislostí a sociálno-patologických javov.	Aj funkciu koordinátora prevencie vykonávajú učitelia zaradení do kategórie pedagogický zamestnanec - špecialista. Ich činnosti a kompetenciám sa vo svojej publikácii podrobne venuje napríklad J. Ihnacík (2013).⁹ V bežných školách je táto funkcia často zlúčená s funkciou výchovného poradcu.

⁷ http://www.kpppke.eu/?page=obsah&cat=vychovni_poradcovia

⁸ http://peopleinneed.sk/index.php?option=com_content&view=article&id=101&Itemid=123&lang=sk

⁹ IHNACÍK, J. 2013. Koordinátor prevencie a sociálno-patologických javov. Bratislava, Metodicko-pedagogické centrum, 2013. ISBN-978-80-8052-509-5. [10.08.2014] Dostupné na < http://www.mpc-edu.sk/library/files/ihnacik_koordinator_web.pdf>

	V inkluzívnom tíme je funkcia koordinátora prevencie veľmi dôležitá. Ako uvádzame v ďalšej kapitole, prvoradou úlohou všetkých zamestnancov školy je zabezpečiť, aby sa žiaci v škole cítili bezpečne a dobre. Preto sú v školskom poriadku inkluzívnej školy zakotvené aj zásady proti šikanovaniu, či presný postup pri výskyte akýchkoľvek foriem rizikového správania, prejavov diskriminácie, rasizmu, prítomnosti toxických, psychotropných či omamných látok a podobne. Na prevencii a dodržiavaní pravidiel sa podieľajú všetci pedagogickí i nepedagogickí zamestnanci školy, nie je len úlohou koordinátora prevencie. Prijaté pravidlá jednotlivých tried i celej školy sa tvoria spoločne a ich dôsledné dodržiavanie je vecou všetkých – pedagógov i žiakov. Na celom procese aktívne participujú i rodičia -formou informovaného súhlasu musia byť oboznámení so školským poriadkom vrátane preventívnych postupov. Všetky dokumenty musia byť zverejnené na stránke školy i na viditeľnom mieste (triedy, vestibul). Inkluzívna škola v súlade s „Teóriou rozbitého okna¹⁰“ netoleruje ani malé priestupky. Koordinátor prevencie celý proces koordinuje, aktívne komunikuje s celým inkluzívnym tímom, priamo pracuje so žiakmi (i formou konzultačných hodín). Vzdeláva sa v tejto oblasti, sleduje aktuálne ponuky štátnych či mimovládnych organizácií, ktoré sa venujú témam prevencie¹¹ (koncerty, filmy, dokumenty, prednášky, workshopy..) Spolupracuje s Policajným zborom SR a sociálnymi pracovníkmi.
Koordinátor multikultúrnej výchovy	Funkcia koordinátora multikultúrnej výchovy je pomerne nová. Nie je zavedená ani v rámci špecializovaných činností pedagogických zamestnancov. Vzhľadom na multikultúrne prostredie inkluzívnej školy je však dôležitá. Koordinátor iniciuje a koordinuje multikultúrne aktivity

¹⁰ Toleranciou malých, a/alebo opakujúcich sa nedostatkov vznikajú nakoniec veľké. Ak v práci mávneš rukou nad tým, že kolega mi tretí raz po sebe priniesol chybné podklady, a/alebo ich odovzdal na poslednú chvíľu, je veľmi pravdepodobné, že nabudúce to bude ešte horšie. Dobrá správa je, že aj ten najväčší problém sa dá riešiť. Veľmi často je však vhodné riešenie také, že trpezlivo dlhodobo "ošetrujeme" drobnosti, ktoré zdanlivo nemajú s veľkým problémom žiadnu súvislosť. Rovnako je to pri výchove detí, či v partnerskom živote. Pri poctivom a úprimnom zamyslení nakoniec prideme na to, že dnešné veľké problémy vznikali postupne z malých, ale stále sa stupňujúcich javov v minulosti. Galdwell, M.: Bod zlomu (O malých zmenách s veľkými následkami). Bratislava, 2013, Ikar. Odkaz dostupný na internete: <http://blog.abchistory.cz/malcolm-gladwell-pritazлива-epidemie.htm>

¹¹ IUVENTA <https://www.iuventa.sk/sk/IUVENTA-home.alej>, Nadácia otvorenej spoločnosti <http://www.osf.sk/>, <http://futbal.rasizmus.sk/>, http://www.index.sk/dis/nar_p.htm

	vo vyučovacom i mimovyučovacom procese, poskytuje informácie či udržiava kontakty s organizáciami z tejto oblasti. ¹²
Pedagogickí asistenti	Pôsobenie pedagogických asistentov hodnotia pedagógovia ako jedno z najefektívnejších vyrovnávacích a podporných opatrení v prostredí školy. Šance žiakov z odlišného sociálneho a kultúrneho prostredia, či zdravotne znevýhodnených žiakov sa podporou pedagogických asistentov mnohonásobne zväčšujú. <i>Hlavnou pracovnou náplňou je prekonávať zdravotné alebo sociálne bariéry dieťaťa a žiaka. Náplň práce a počet asistentov na škole určuje riaditeľ školy. Pracovnej náplni pedagogického asistenta sa na Slovensku venuje viacero autorov.^{13, 14}</i> <i>Ak má škola finančné a ľudské zdroje, v kompetencii riaditeľa škola je prijať zahraničného lektora, ktorý sa podieľa na uskutočňovaní školského vzdelávacieho programu v oblasti jazykového vzdelávania podľa požiadaviek učiteľa cudzieho jazyka. Prítomnosť native speakra zvyšuje kvalitu jazykového vzdelávania inkluzívnej školy, prináša nový multikultúrny rozmer celej komunity školy.</i> <i>Ďalšou z možností je zavedenie funkcie Špecialista na výchovu a vzdelávanie žiakov zo SZP¹⁵</i>
Odborní zamestnanci	Kategóriu odborných zamestnancov upravuje §19 Zákona 317/2009 o pedagogických a odborných zamestnancoch z 24. júna 2009. Výhodou inkluzívnej školy je, že špecializované činnosti vykonávané odbornými zamestnancami prebiehajú priamo v škole, v rámci edukačného procesu.

¹² Napríklad Nadácia Milana Šimečku <http://www.nadaciamilanasimecku.sk/>

¹³ ŠIMČÍKOVÁ, E., KRAJČOVIČOVÁ, M.: Profesionálne kompetencie pedagogických asistentov v kontexte zvyšovania kvality elementárnej edukácie rómskych žiakov. GRANT journal. ISSN 1805-062X, 1805-0638 (online), ETTN 072-11-00002-09-4.

¹⁴ RIGOVÁ, S., RÉVÉSZOVÁ, Z. 2013. Profesia a profesionálny rozvoj pedagogického asistenta v inkluzívnej škole. Bratislava, Metodicko-pedagogické centrum, 2013. ISBN-978-80-8052-546-0. [10.08.2014] Dostupné na <http://web.eduk.sk/stahovanie/ucebne_zdroje/PA1_R%C3%A9veszov%C3%A1_Rigov%C3%A1.pdf>

¹⁵ V rámci kategórie „iný zamestnanec vykonávajúci špecializované činnosti podľa § 32 ods. 3 Zákona 317/2009“

Školský pedagóg	špeciálny	Podmienkou pre prácu školského špeciálneho pedagóga (ďalej ŠŠP) je zariadenie a vybavenie priestorov samostatného poradenského pracoviska. ŠŠP pracuje s dôvernými, citlivými osobnými údajmi, o všetkých činnostiach si vedie písomnú dokumentáciu, ktorú je potrebné uložiť a uzamknúť. Priestory sú vybavené diagnostickými testami a špeciálnymi pomôckami, zároveň je potrebný dôstojný priestor na konzultáciu so žiakmi, rodičmi a pedagógmi. ŠŠP vykonáva depistážnu, diagnostickú, intervenčnú, metodickú a koordinačnú činnosť. Príklady činnosti ŠŠP: - Vyhľadáva deti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, v spolupráci s psychológom diagnostikuje špeciálne vzdelávacie potreby, - realizuje krátkodobú i dlhodobú individuálnu prácu s dieťaťom (v triede, alebo vo vyhradených priestoroch). - <i>s členmi inkluzívneho tímu (triedny učiteľ, pedagogický asistent, ďalší vyučujúci, školský psychológ, sociálny pedagóg..) participuje na vytvorení Individuálneho vzdelávacieho programu,</i> - <i>navrhuje úpravy školského prostredia, zabezpečenie špeciálnych pomôcok, didaktických materiálov a podobne, poskytuje metodické poradenstvo pre pedagógov a pedagogických asistentov,</i> - <i>zabezpečuje komunikáciu s rodinou (zákonnými zástupcami),</i> - <i>konzultuje s pracovníkmi poradenských zariadení,</i> - <i>participuje na kariérnom poradenstve a voľbe vzdelávacích ciest žiakov,</i> - <i>dôležitú úlohu zohráva v socializačnej, inkluzívnej oblasti vytváranie vzťahov medzi žiakmi so špeciálnymi vzdelávacími</i>
--------------------	-----------	--

	<i>potrebami a intaktnými žiakmi.</i>
Školský psychológ	Aj školský psychológ (ďalej ŠP) potrebuje pre svoju prácu samostatné pracovisko. Pri svojej činnosti je v priamom kontakte s vedením školy, pedagogickým zborom, kolektívmi tried, s jednotlivými deťmi i rodičmi žiakov. Dôležitou súčasťou práce ŠP je kontakt a komunikácia s pedagógmi o diania v triedach, o výskyte prípadných výchovných problémov a podobne. <i>Príklady činnosti ŠP:</i> - <i>spolupráca so ŠŠP, výchovným poradcom a koordinátorom prevencie (aktívny tím zameraný na oblasť prevencie rizikového chovania),</i> - <i>individuálne konzultácie s pedagógmi,</i> - <i>odborné prednášky, kauzistické semináre,</i> - <i>intervencie v triednych kolektívoch, skupinové aktivity (napríklad v prípade narušených vrstovnických vzťahoch, komunikačných problémoch a pod.), mapovanie sociálnej klímy tried, skupinová dynamika kolektívu, intervenčné programy, terapeutické stretnutia a pod.,</i> - <i>depistáž žiakov ohrozených rizikovým správaním,</i> - <i>Záväznou normou určujúcou postupy voči klientom, pedagógom či rodičom je Etický kódex školského psychológa. Určuje rámec a hranice jeho činnosti v škole, ošetruje práva klientov i možnosti psychológa ako odborníka.¹⁶</i>
Sociálny pedagóg	<i>Úloha sociálneho pedagóga ako člena inkluzívneho tímu spočíva</i>

¹⁶ Mají na to – Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ. Kolektiv autorov. Praha: Člověk v tísni, o.p.s.2013 [10.08.2014]
Dostupné na < http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf>

	<i>primárne v práci so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia, ohrozených rizikovým správaním a sociálno – patologickými javmi. V rámci inkluzívneho tímu úzko spolupracuje s triednymi učiteľmi, pedagogickými asistentmi, rodičmi, s terénnymi sociálnymi či komunitnými pracovníkmi i priamo so žiakmi (predovšetkým v mimoškolských a voľnočasových aktivitách).</i>
Terénni sociálni pracovníci, komunitní pracovníci	<i>Terénni sociálni pracovníci väčšinou nie sú zamestnancami školy, ale spolupracujú so školou prostredníctvom rôznych projektov mimovládnych organizácií, alebo Úradu práce. Ich činnosť spočíva priamou spoluprácou s rodinami (väčšinou žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, marginalizovaných rómskych komunit a podobne).</i> <i>Komunitní pracovníci pôsobia v komunitných centrách (väčšinou sú financované z grantov mimovládnych organizácií, alebo obcou). Zabezpečujú aktívne a zmysluplné trávenie voľného času predovšetkým detí a mládeže zo sociálne znevýhodneného prostredia, ale i z „bežných rodín.“ V komunitných centrách zabezpečujú doučovanie, neformálne vzdelávacie, aktivity, sociálne poradenstvo, prácu s počítačom a podobne, ¹⁷ i tzv. „Nízkoprahové programy“ (pre nepravidelných klientov, ktorí len „idú okolo“ – podmienkou je dodržiavanie pravidiel – napr. vstup bez vplyvu omamných látok, udržiavanie poriadku a podobne). V rámci doučovania zvyknú komunitní pracovníci kontaktovať pedagógov, aby zvolili spoločný postup. Terénni sociálni a komunitní pracovníci, ktorých zamestnávateľom je obec alebo mimovládna organizácia, sú veľkou pomocou pre získanie dôvery sociálne a kultúrne znevýhodnených rodín. Majú potenciál zvýšiť dochádzku žiakov cieleným pôsobením na ich rodiny. Spoločná činnosť inkluzívneho tímu školy a pracovníkov komunitného centra, ktorí sa starajú o žiakov v ich voľnom čase, je naozajstným prvkom inklúzie.</i>

¹⁷ Napríklad organizácia People in need, pobočka Slovensko

http://peopleinneed.sk/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=39&Itemid=67&lang=sk
ETP Slovensko <http://www.etp.sk/category/komunitn%C3%A9-centr%C3%A1/>

V kompetencii riaditeľa školy je zaviesť napríklad funkciu školského logopéda. Výkon odbornej činnosti v rámci logopedickej diagnostiky, intervencia žiakom s narušenou komunikačnou schopnosťou, logopedické poradenstvo a konzultácie žiakom, rodičom či pedagogickým zamestnancom priamo v škole je taktiež významným prvkom inklúzie v škole.

2.2 Manažment inkluzívneho tímu

Inkluzívny tím odborníkov čiastočne odbremení pedagógov od povinností, ktoré priamo nesúvisia s vyučovaním (napríklad sledovanie a starostlivosť o sociálne zázemie žiaka). Odborní zamestnanci popri tom poskytujú odbornú a kompenzačnú pomoc, individuálne či v menších skupinách pracujú s deťmi so špecifickými poruchami učenia, alebo s nadanými a talentovanými deťmi a spolupracujú na tvorbe a vyhodnocovaní individuálnych vzdelávacích plánov žiakov.

Zásady práce inkluzívneho tímu

- rozdelenie kompetencií z hľadiska svojich profesií a rolí v škole,
- dôkladné plánovanie a vyhodnocovanie činnosti,
- intenzívna vzájomná komunikácia, výmena informácií,
- rozvoj kooperatívnych, harmonických a korektných pracovných vzťahov,
- dôsledné vedenie písomnej dokumentácie,
- aktívna spolupráca s užšou i širšou komunitou školy.

Pretože práca v akejkoľvek škole je psychicky náročná, dôležité je stanovenie foriem a pravidiel „zdravej“ tímovej spolupráce:

- zaistenie bezpečia pri vyslovení vlastného názoru,
- zdieľanie aj dobrých správ (hoci drobných), fungujúcich či osvedčených postupov (nie len sťažností a negatívnych skúseností),
- využívanie mechanizmov podpory, ocenenia, pochvaly, priznania ťažkostí, nezľahčovanie situácií, hľadanie príčin, zamedzovanie pocitov viny, predchádzanie obviňovania druhých¹⁸.

Pre svoju prácu musia mať všetci členovia inkluzívneho tímu informovaný súhlas a súhlas so spracovaním osobných údajov od rodičov alebo zákonných zástupcov. Rodičia i žiaci musia byť informovaní o rizikách, výhodách i nevýhodách, ktoré im z poskytovaných služieb môžu vyplývať, i o možných následkoch, ak im poradenská služba nebude poskytnutá. Prehľad o službách a konzultačných hodinách jednotlivých členov inkluzívneho tímu by mal byť prehľadne umiestnený na nástenke vo vestibule i webovej stránke školy.

Vzdelávanie

Od manažmentu školy záleží, ako si vybuduje inkluzívny tím. Či si ho vychová zo svojich pedagógov – špecialistov v rámci špecializačného vzdelávania, alebo zamestná ďalších interných, prípadne externých odborníkov, ktorí budú úzko spolupracovať s pedagogickým zborom.

Okrem inovácií vo svojej aprobácii sa pedagógovia musia vzdelávať v oblasti multikultúrnej výchovy, v metódach vzdelávania žiakov z odlišného kultúrneho, etnického, sociálneho a jazykového prostredia, ale i nadaných žiakov – teda žiakov, akí školu navštevujú. Vzdelávanie musí byť zamerané i na získanie a rozšírenie kompetencií v oblasti edukačných stratégií, ktoré

¹⁸ Mají na to – Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ. Kolektiv autorov. Praha: Člověk v tísni, o.p.s.2013 [10.08.2014]
Dostupné na < http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf >

škola využíva v inkluzívnom edukačnom procese a má ich zakotvené vo svojom Školskom vzdelávacom programe (napr. alternatívne učebné metódy, Tvorba učebných zdrojov, Čítaním, písaním a rozprávaním ku kritickému mysleniu, Informačno-komunikačné programy vo vzdelávaní, Integrované tematické vyučovanie, Program Krok za krokom, Multikultúrna výchova, Vzdelávanie detí cudzincov, Romistika, a podobne), ktoré poskytujú Metodicko – pedagogické centrá, pedagogické fakulty, i mimovládne organizácie.

Manažment školy i celý pedagogický zbor musí intenzívne sledovať dianie v téme inkluzívneho vzdelávania, aktívne si vymieňať skúsenosti a informácie z oblasti dobrej praxe¹⁹, absolvovať výmenné návštevy a exkurzie, stretnutia, konferencie, prednášky či workshopy, zamerané na danú tému. **Všetky činnosti sú zahrnuté v plánoch práce metodických združení a predmetových komisií a koordinované vedúcimi MZ, PK a MZ ŠKD.**

Najefektívnejšie sú vzdelávania celých kolektívov školy, ktoré si takto osvoja a podporia filozofiu školy a zároveň sú teambuildingom pre kolektív.

Inkluzívna škola je otvorená všetkým formám spolupráce

Školy vítajú všetkých dobrovoľníkov, ktorí môžu žiakov obohatiť o asistenciu na vyučovaní, na školských i mimoškolských aktivitách, doučovaní, v príprave na budúce povolanie a podobne. Pre zapojenie ďalších dospelých do vyučovania v triedach je vhodné osloviť dobrovoľníkov a žiadať zriaďovateľov alebo úrady práce o ďalších pedagogických asistentov. Dôležité je rozlišovať medzi dospelými pomocníkmi v triedach a asistentmi učiteľa. Pomocníkmi môžu byť študenti, dôchodcovia, rôzni dobrovoľníci (v nedávnej dobe mohli v triedach pracovať aj vhodní nezamestnaní na aktivačnú činnosť). Ich úlohou je pomáhať pri práci v jednotlivých skupinách podľa inštrukcií učiteľov..

Fundraising

Úspešný fundraising (hľadanie a získavanie finančných zdrojov) je jedným z prostriedkov, ktorý robí z bežných škôl „iné“ a umožní im poskytovať naozaj kvalitné vzdelávanie pre všetkých žiakov. Ak má vedenie školy víziu inkluzívneho vzdelávania, vyfinancovať potrebné ľudské zdroje umožnia:

- verejné zdroje (normatívy, dotácie, zbierky);
- individuálny fundraising (dary, 2% z daní, vianočný predaj...);
- firemný fundraising (dary, aukcie, reklamy, zapožičanie priestorov, techniky, firemné výrobky, zľavy, propagácia, firemné dobrovoľníctvo²⁰..);
- doplnková činnosť škôl (prenájom televízie, ihriska, dielne či iných priestorov, vzdelávacie kurzy a pod.);
- nadačné fondy (granty, dotácie – Nadácia pre deti Slovenska, Nadácia Orange, Višegrádsky fond, Nadácia Pontis, Nadácia Socia, Nadácie Tesco, Nadácia VUB...);
- Európska únia (štrukturálne fondy, operačné programy, programy celoživotného vzdelávania (Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Gruntvig..).

¹⁹ <http://www.ferovaskola.cz/>

²⁰ Nadácia Pontis <http://www.nadaciapontis.sk/firemne-dobrovolnictvo>

3. Možnosti implementácie prvkov inklúzie do školských dokumentov

3.1 Školský vzdelávací program

Školská reforma z roku 2008 vytvorila predpoklady pre vznik inkluzívnych škôl. Pri tvorbe Školského vzdelávacieho programu majú školy deklarovať svoje postoje a vízie vo SWOT analýze, ktorú tvorí vedenie s kolektívom pedagógov. Od nich závisí, aký postoj škola zaujme k jednotlivým skutočnostiam. Ak školu navštevuje viac zdravotne znevýhodnených žiakov, cudzincov, alebo žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia – je to jej slabá stránka? Ohrozenie? Možno je to príležitosť spraviť z uvedených faktov svoju silnú stránku, vzdelávať kvalitne a zlepšiť status celej komunity. Ak sa škola rozhodne, že prvoradým cieľom školy je poskytovanie rovnakých príležitostí všetkým deťom bez ohľadu na ich pôvod, musí „vytvoriť“ kolektív pedagógov, ktorý je ochotný zmeniť postoje, spôsob uvažovania, zažité stereotypy a výukové metódy.

Jednoznačná definícia inkluzívnej školy neexistuje, ani nemôže existovať, pretože každá škola je iná. Štandardy inkluzívneho vzdelávania, ktoré sa už niekoľko rokov pokúšajú zaviesť v Českej republike, vychádzajú hlavne z Ukazovateľa inklúzie,²¹ upraveného na prostredie českých škôl. České projekty Férová škola²² a Inkluzivní škola²³ majú vlastné kritériá, prehľadne uvedené na webových stránkach projektov. Je na vedení školy, ktoré štandardy/princípy si zvolí a zapracuje do svojho vzdelávacieho programu.

Prvým signálom, či ide o inkluzívnu školu, je jej atmosféra - tú cítime hneď, ako do nej vchádzame. Strohá výzdoba, vystresovaní učitelia kričiaci na žiakov, zamračení žiaci /často nedisciplinovaní/. Vedenie nie je dostupné, rodičia sú vykázaní na čakať na chodbu. Upratovačka odnesie odkaz, prinesie potvrdenie - rodičia ani iní návštevníci tu evidentne nie sú vítaní. V takejto škole sa nemôže cítiť dobre nikto – ani učitelia, ani žiaci, ani bežní návštevníci.

Prídeme však do školy, kde sú chodby plné detských prác, výrobkov, fotografií z akcií a projektov, oddychové kútiky pre žiakov, pokojne diskutujúci žiaci, pedagógovia plní elánu, vedenie a učitelia sú k dispozícii pre rodičov i návštevníkov. Táto škola **poskytuje službu** rodičom a žiakom, je tu pre nich a nie oni pre ňu.

V nasledujúcej tabuľke uvádzame postup zavádzania prvkov inklúzie do školského vzdelávacieho programu. Forma tabuľky je zvolená podľa šablóny na tvorbu Školských vzdelávacích programov, do obsahu sú zapracované základné zásady inkluzívnej školy (v súlade s ukazovateľmi inklúzie²⁴).

²¹ Booth, T., Ainscow, M.: Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách. CSIE 2002, Rytmus o.s. 2007 ISBN 80-903598-5-X. Dostupné na http://ferovaskola.cz/data/downloads/Index_inkluzie.pdf

²² <http://ferovaskola.cz/---2a-podminky---povinne.html>

²³ <http://www.mojeskola.net/ziskejte-certifikat-inkluzivni-skoly>

²⁴ Booth, T., Ainscow, M.: Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách. CSIE 2002, Rytmus o.s. 2007 ISBN 80-903598-5-X. Dostupné na http://ferovaskola.cz/data/downloads/Index_inkluzie.pdf

Kapitoly ŠkVP	Popis kapitoly - námety pre inkluzívne základné školy
I. Základné identifikačné údaje školy	
Charakteristika žiakov	Kapitola ilustruje spektrum individuálnych, kultúrnych, sociálnych, národnostných či etnických osobitostí, s ktorými žiaci prichádzajú. Akí žiaci školu navštevujú? Ako dobre učitelia svojich žiakov poznajú? Cieľom charakteristiky je zdôrazniť, že škola s diverzitou počíta a víta ju ako obohatenie novými kultúrnymi, jazykovými a sociálnymi vedomosťami, skúsenosťami a zručnosťami. /Napri. ak sú v škole deti cudzincov, má vypracovaný interný postup pri ich prijímaní a vzdelávaní. Môže to viesť aj v kapitole Spolupráca s komunitou školy/.
Charakteristika pedagogického zboru	Táto časť opisuje pestrosť zloženia odborne a ľudsky kvalitného pedagogického zboru, ktorý si škola dôsledne vyberá, prísne rešpektujúci antidiskriminačný zákon. Inkluzívna škola je náročná na riadenie a ľudské zdroje. Celý kolektív musí byť stotožnený s princípmi inkluzívneho vzdelávania, manažment musí pružne reagovať na odlišné vzdelávacie potreby žiakov a zabezpečiť ich napĺňanie personálnymi a materiálnymi zdrojmi.
Dlhodobé projekty	Fundraising prostredníctvom grantov je dôležitým finančným zdrojom inkluzívnej školy. Škola realizuje projekty zamerané na rôzne oblasti podľa potrieb a záujmov žiakov / IKT, jazyky, tanec, divadlo, hudba, remeslá, šport, ekológia, sociálna oblasť, ľudské práva, preventívne programy.../. Školy sú otvorené spolupráci s rôznymi partnermi v regióne i zahraničí. Niektoré projekty umožňujú učiteľom školiť sa v inovatívnych prístupoch, získať nové učebné pomôcky, zariadenie a vybavenie školy. Bežné sú výmenné návštevy žiakov i učiteľov /napr. program Comenius/, vzdelávanie formou e- learningu či eTwinning. Školy realizujú projekty aj prostredníctvom občianskych združení, v ktorých participujú rodičia, partneri školy a podobne.
Spolupráca užšej komunity školy /žiaci, učitelia, rodičia/	Pedagógovia musia rodičom vyjsť v ústrety a aktívne sa o ich spoluprácu usilovať. Niektorí rodičia nemajú ku škole dôveru a komunikácia so školou viazne kvôli komunikačným bariéram. Pri prekonávaní existujúcich bariér musia pedagógovia hovoriť a jednať profesionálne, v prípade potreby pozvať

	pedagogického asistenta alebo iného rodiča na sprostredkovanie informácií. Všetky informácie musia byť dostupné naozaj všetkým rodičom. Ak rodičia cítia spravodlivý prístup školy, získa si ich dôveru /dôležitý je napríklad informovaný súhlas rodičov - cudzincov preložený do ich jazyka, vysvetlenie negatív i pozitív niektorých rozhodnutí, participácia na vytváraní pravidiel, spoločné rozhodovanie a podobne/. Inkluzívna škola je prirodzeným komunitným centrom. Ponúka priestor na tradičné spoločné stretnutia komunity zakotvené v kalendári školy, neformálne akcie /napr. výlety s rodičmi, spoločné komunitné aktivity, otvorené hodiny pre rodičov /. Kapitola odráža vzájomné poznanie sa a vzťahy medzi učiteľmi a rodičmi i rodičmi navzájom, vzájomnú dôveru, úroveň a formy komunikácie a dostupnosť informácií pre všetkých rodičov /napríklad informovaný súhlas rodičov preložený do ich jazyka, vysvetlenie negatív i pozitív niektorých rozhodnutí a podobne /. Okrem bežných triednych schôdzok a informačných nástieniek je výborným komunikačným kanálom fórum na webovej stránke. Vedenie inkluzívnej školy je dostupné pre rodičov bez formálnych a komunikačných bariér. Pri všetkých aktivitách škola rešpektuje kultúrne, jazykové, náboženské rozdiely rodín /napríklad preklad oznamov/, pričom diverzita rodín je pre školu prínosom a obohatením /žiaci sa dozvedia nové informácie, učia sa vzájomnému rešpektu a spolužitiu/.
Spolupráca širšej komunity školy	Širšiu komunitu školy tvoria partneri z mesta/obce, súkromný sektor či miestne mimovládne organizácie. Partnerstvá vznikajú spolupracou školy v oblastiach, ktoré sú dôležité pre napĺňanie odlišných vzdelávacích a výchovných potrieb žiakov /miestny či obecný úrad, knižnice, komunitné centrá, terénni a sociálni pracovníci, centrá voľného času, športové, kultúrne, záujmové združenia../ Ďalšími partnermi sú aj iné školy, policajný a hasičský zbor, Centrá pedagogicko – psychologického poradenstva, materské, stredné a vysoké školy či rôzne firmy, s ktorými školy spolupracujú v oblasti prevencie, neformálneho vzdelávania, profesijnej orientácie, fundraisingu a podobne. Inkluzívna škola zároveň víta všetkých dobrovoľníkov, ktorí môžu školu obohatiť o asistenciu na vyučovaní, na školských i mimoškolských aktivitách, doučovaní,

	v príprave na budúce povolanie a podobne. <i>Inkluzívna škola v Brne má vďaka prítomnosti odborných zamestnancov vykonávajúcich špeciálne činnosti predpoklady fungovať ako komunitná škola:</i> - <i>V mieste pôsobenia plní úlohu vzdelávacieho, poradenského a kultúrneho centra.</i> - <i>Do svojich aktivít zapája miestnu komunitu, pričom prihliada na špecifiká regiónu.</i>
Priestorové a materiálne – technické podmienky školy	Okrem bežného popisu priestorových a materiálne – technických podmienok škola uvádza, aké podmienky vytvára pre žiakov so špeciálnymi potrebami /bezbariérový vchod, používanie asistívnych technológií, priestory na popoludňajšie doučovanie, mimoškolské aktivity, oddychové zóny a pod./
Škola ako životný priestor /atmosféra školy, klíma školy/	Atmosféra školy sa nedá exaktne zmerať a naplánovať. Odráža skutočnosť, ako sa žiaci, učitelia i rodičia v danej škole cítia, ako ich prostredie motivuje k štúdiu a práci, ovplyvňuje priebeh učenia a jeho výsledky.²⁵ Bezpečné, útulné, príjemné, prostredie školy dokresľujú aj dobré vzájomné vzťahy medzi žiakmi, učiteľmi a rodičmi, efektívne odstraňovanie šikany a neakceptovanie akýchkoľvek prejavov rasizmu či intolerancie zakotvené v školskom poriadku. Súčasťou školskej klímy je tzv. kultúrny rozmer školy /napr. dodržiavanie tradícií, uznávanie a sprítomňovanie hodnôt, prítomnosť určitých symbolov atď/. V súvislosti s prítomnosťou žiakov odlišného sociálno - kultúrneho či náboženského prostredia na škole má dôležitú úlohu. Odlišnosti vo výzore, materinskom jazyku či kultúrnom prostredí sú pre žiakov s fyzickým či mentálnym handicapom, žiakov – cudzincov či rómskych žiakov a ich okolie náročné. Zároveň však prinášajú veľkú zásobáreň tém, tradícií, hodnôt a rôznych aspektov, z ktorých škola môže čerpať. Ak budú všetci zapojení do života a kultúry školy, budú mať z toho úžitok nielen uvedení žiaci a ich rodiny, ale aj ostatní žiaci a učitelia, ktorí budú mať možnosť zoznámiť sa s odlišnosťou i uvedomiť si hodnotu

²⁵ Dostupné na <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/klima-skoly>

	druhého človeka bez ohľadu na pôvod.
II. Charakteristika ŠkVP	
Zameranie školy	<i>V inkluzívnej škole v Brne je dlhodobým cieľom „Naplniť inkluzívny a komunitný rozmer vzdelávania”²⁶.</i> <i>Ako škola ďalej uvádza:</i> - <i>Vytvára inkluzívne vzdelávacie prostredie – pracuje so všetkými deťmi, neoddeľuje ich vzhľadom na ich vzdelávacie potreby.</i> - <i>Vytvára heterogénny vzdelávací priestor – v jednej triede sa vzdelávajú zdravotne postihnuté, nadané, deti, deti cudzincov, deti z odlišného sociálneho či kultúrneho prostredia i z majority. Každé dieťa má určité vzdelávacie potreby, ktoré sa snaží naplniť prostredníctvom individuálnej vzdelávacej starostlivosti.</i> - <i>Zásadná je práca s triednym kolektívom a individualitou žiaka, nielen individuálna diagnostika. Východiskom pre prácu je dlhodobé sledovanie dieťaťa v jeho prirodzenom prostredí a komplexné multidisciplinárne (psychologické, pedagogické, špeciálnopedagogické, sociálne) zisťovanie vzdelávacích potrieb dieťaťa.</i> - <i>V centre edukácie stojí učiteľ ako nositeľ vzdelávania a koordinátor realizácie podporných a vyrovnávacích opatrení. Špecializačné činnosti (školský logopéd, psychológ) fungujú priamo v škole.</i> - <i>Inkluzívne ciele školy naplňa v podmienkach, vytvorených za pomoci zriaďovateľa aktivitou školy v rámci čerpania prostriedkov ESF.</i> Inkluzívna škola je teda zameraná na vzdelávanie žiakov bez kultúrnych, jazykových, náboženských, sociálnych alebo zdravotných rozdielov v hlavnom vzdelávacom prúde. Svoje zameranie škola deklaruje už vo SWOT analýze, kde prítomnosť akokoľvek “odlišných” žiakov uvádza ako príležitosť, nie ohrozenie. Svojim zameraním je pripravená vyrovnávať počiatočné individuálne nerovnosti medzi žiakmi i reagovať na ich odlišné individuálne vzdelávacie potreby. Škola tak nedeklaruje zameranie na vzdelávanie nadaných žiakov, šport,

²⁶ http://osmec.cz/wp-content/uploads/koncepcie-%C5%A1koly_2013-2015.pdf

	IKT, jazyky ako školy s vonkajšou diferenciáciou, ale kvalitný, výchovno – vzdelávací proces s možnosťami vnútornej diferenciácie v menších skupinách podľa schopností, záujmov a talentu žiakov.
Pedagogické princípy	Základným princípom inkluzívneho vzdelávania je poskytovanie kvalitného vzdelávania v bežných triedach všetkým deťom bez rozdielu, v bežnom kolektíve rovesníkov, podľa možnosti v škole v mieste ich bydliska. Táto informácia zdanlivo neprináša nič nové – množstvo detí s rovesníkmi navštevuje spádové školy, ktoré im poskytujú kvalitné vzdelávanie. Pri inkluzívnom vzdelávaní je však dôraz kladený na začlenenie všetkých detí do bežného školského kolektívu - bez ohľadu na ich pôvod, sociálnu situáciu, príslušnosť k menšine, schopnosti, individuálne zvláštnosti, rôzne formy znevýhodnenia alebo nadania a napĺňanie ich individuálnych vzdelávacích potrieb v tzv. „hlavnom vzdelávacom prúde.“ Pre dosiahnutie lepších výsledkov škola podporuje predškolskú prípravu svojich budúcich žiakov..
Profil absolventa	Profil absolventa inkluzívnej školy je v súlade so vzdelanostnými modelmi absolventov ISCED 1, 2 obsiahnutými v Štátnom vzdelávacom programe ²⁷ . Rôznorodé prostredie školy, vzájomné spolužitie, rešpektovanie odlišnosti a individuálnych rozdielov však žiakov pripraví na život v rôznorodej spoločnosti, výrazne posilní ich sociálne, komunikačné, osobné občianske a kultúrne kompetencie či kompetencie riešiť problémy. „Homogénnejšie“ kolektívy nemajú príležitosť spolupracovať s „inými“ spolužiakmi a predpísané kompetencie ako „rešpektuje kultúrnu rozmanitosť a preukazuje záujem o primeranú formu medzikultúrnej komunikácie“ alebo „má osvojené základy pre tolerantné a empatické vnímanie prejavov iných kultúr“ im potom prinášajú problémy v bežnom živote a na trhu práce, kde sa s inakosťou bežne stretnú.
Pedagogické stratégie	Stratégie inkluzívnej školy sú volené tak, aby vyrovnávali vstupné individuálne nerovnosti medzi žiakmi a reagovali ich odlišné vzdelávacie potreby. Tieto zámery realizuje prostredníctvom znížených počtov žiakov v triedach, prítomnosťou učiteľov – špecialistov, asistentov, dobrovoľníkov a podobne. Na odlišné vzdelávacie potreby škola reaguje používaním

²⁷ http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf

rôznych vyučovacích foriem a metód /napr. metodika programu Krok za krokom, metódy rozvoja kritického myslenia, Daltonský plán, metodika splývavého čítania, individuálny prístup, diferencované, problémové a induktívne úlohy, interaktívne metódy – napr. zážitkové učenie, projektové vyučovanie, metódy tvorivej dramatiky a iné/.

Hodnotenie žiakov

Škola má vypracovaný systém hodnotenia žiakov /napr. uprednostňuje slovnú – známkové hodnotenie/, systém individuálnych plánov práce pre žiakov /napr. na týždeň, na mesiac/ a podobne. Pedagógovia hodnotia v súlade s aktuálnymi metodickými pokynmi. Okrem oficiálneho vysvedčenia môžu vystaviť aj neoficiálne hodnotenie z jedného alebo viacerých predmetov so slovnými komentármi učiteľa (hoci ilustrované, s kópiou žiakovej práce na porovnanie „predtým a teraz“). Toto hodnotenie síce nemá oficiálny status (nie je na oficiálnom tlačive), ale pre žiakov a rodičov má veľkú výpovednú a hlavne motivačnú hodnotu. Je v kompetencii vedenia školy a metodického orgánu, či si tento spôsob hodnotenia pridá do svojho vzdelávacieho programu a umožní učiteľom hodnotiť individuálny pokrok žiaka v hodnotiacom období napriek tomu, že nie celkom splnil predpísané štandardy. Tento spôsob hodnotenia určite presvedčí aj rodičov, ak sú nastavení len na výkonové štandardy svojich detí, aby sa snažili vnímať aj ich konkrétne pokroky v hodnotiacom období.

Organizačné formy vyučovania

V inkluzívnych triedach sú využívané hlavne individualizované metódy práce, predovšetkým v **individuálnych plánoch práce** z predmetov podľa potrieb jednotlivých žiakov. Plány tvoria učitelia so žiakmi, s podporou ďalších odborníkov, alebo rodičov. Môžu obsahovať krátkodobé, strednodobé i dlhodobé ciele, môžu byť vypracované podľa diagnostikovaného štýlu učenia žiaka. Pretože každý žiak je odlišný, s iným spektrom schopností a potrieb – musíme postaviť svoje plány úplne inak, ako keď pripravujeme úlohy pre homogénnu skupinu.

Z organizačných foriem sa preferujú skupinové, kooperatívne, partnerské formy vyučovania i operatívne vytváranie skupín v rámci triedy alebo v rámci jednotlivých predmetov. **Skupiny môžu byť vytvárané pedagógom, alebo**

	na základe voľby žiaka na obmedzený čas. Pedagóg žiakov zoskupuje podľa vlastných potrieb, čo mu umožňuje pracovať podobne ako v málotriednej škole /napr. s časťou triedy asistent opakuje látku, druhá časť s učiteľom spracováva úlohy prehlbujúce nadštandardné učivo/.V individuálnych plánoch práce je vhodné diferencovať úlohy podľa náročnosti – cieľom je, aby napríklad nadaní žiaci nedostávali väčší objem rovnako náročných úloh, ale aby dostávali špecifické úlohy, ktorých náročnosť zodpovedá ich vzdelávacím potrebám. V takomto prípade je vhodné preferovať zaujímavé, neobvyklé úlohy, ktoré mimoriadne nadaného žiaka so záujmom o predmet lákajú a motivujú k nadštandardnému výkonu. Pre začlenených žiakov so zdravotným znevýhodnením, v súlade s odporúčaniami školského psychológa psychológa a špeciálneho pedagóga, sa samozrejme používajú Individuálne výchovno – vzdelávacie programy pre žiakov so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami s prípadnou úpravou učebných osnov. V prípade žiakov z odlišného jazykového prostredia /alebo žiakov – cudzincov/ sa do Individuálnych plánov musí premietiť postupný proces osvojovania si slovenského jazyka na komunikačnej úrovni a zároveň prístup k učivu prostredníctvom konkrétnej slovnej zásoby z daného predmetu.
Začlenenie prierezových tém	Realizácia všetkých prierezových tém, no primárne Multikultúrna výchova a Osobnostný a sociálny rozvoj na inkluzívnej škole nemôžu prebiehať „len na papieri“, alebo jednorázovým kurzom. Sú zakotvené vo všetkých predmetoch a hlavne v každodennej praxi, vzájomnej komunikácii, spolupráci a vzťahoch. Školy majú možnosť spolupracovať s organizáciami, ktoré sa venujú jednotlivým oblastiam a poskytnú podporné aktivity, alebo odporúčajú zdroje, napr. / www.nadaciamilanasimecku.sk www.varianty.cz , www.osf.sk /
Školský učebný plán	V tejto kapitole sú plánované časové dotácie pre jednotlivé predmety a zadelenie voliteľných hodín v prospech rozšírenia povinných učebných predmetov alebo voliteľných predmetov podľa záujmu a potrieb žiakov.
Učebné osnovy	Obsah tejto časti je originálny pre jednotlivé školy. Tu sú zadefinované obsahy pre každý predmet, vrátane voliteľných predmetov (pri tvorbe

	obsahu voliteľného predmetu škola vychádza z individuálnych vzdelávacích potrieb žiakov, z ich kultúrneho a sociálneho prostredia, z potrieb komunity, regionálnych špecifik školy. Súčasný Štátny vzdelávací program umožňuje školám variabilitu pri voľbe predmetov²⁸, čo je skutočným plusom pre zavádzanie inklúzie. <i>Kapitola obsahuje i výber učebných plánov, učebných osnov, štandardy, postup tvorby tematických výchovno – vzdelávacích plánov, formy overovania vedomostí, formy hodnotenia a klasifikácie, tvorbu portfólií, postup pri tvorbe Individuálnych plánov a Individuálnych vzdelávacích programov pre deti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v spolupráci s členmi inkluzívneho tímu na škole..</i>
--	---

3. 2 Školský poriadok

Úlohou školského poriadku je zabezpečiť dobré fungovanie školy, racionálne rozdelenie úloh, správne využívanie pracovného času a predchádzanie školským a pracovným úrazom. Jeho dodržiavanie utvára dobré predpoklady na chod školy a jej bezpečnosť. Školský poriadok si tvorí každá škola sama tak, ako potrebuje. Základ však musí vychádzať z platného školského zákona a vyhlášok. Školský poriadok obvykle obsahuje:

- I. Organizáciu vyučovacieho procesu (čas otvorenia a zatvorenia budovy, príchodu a odchodu žiakov, začiatok a koniec vyučovania, časové rozdelenie dopoludňajších i popoludňajších aktivít atď..).
- II. Práva a povinnosti žiakov, práva a povinnosti rodičov (zákonných zástupcov).
- III. Správanie sa žiakov na vyučovaní, cez prestávky, počas školských akcií a pod.
- IV. Starostlivosť o zariadenie a vybavenie školy, učebnice, pomôcky atď.
- V. Interné opatrenia (určujúce napr. zásady používania mobilov na škole, úpravu zovňajšku, postup výchovných opatrení pri neospravedlnených hodinách, pri zlom správaní a pod.).
- VI. Podmienky zabezpečenia bezpečnosti a ochrany zdravia detí a ich ochrana pred socio – patologickými javmi.
- VII. Vnútna smernica školy k prevencii a riešeniu šikanovania žiakov v školách a školských zariadeniach.
- VIII. Prevádzkové poriadky pre využívanie telocvične, odborných učební, pre organizovanie mimoškolských akcií a pod.).

V inkluzívnej škole, v ktorej sú prítomní rôzni žiaci z odlišného sociálno - kultúrneho či náboženského prostredia, má bezpečie veľmi dôležitú úlohu. Odlišnosti vo výzore, materinskom jazyku či kultúrnom prostredí môžu byť totiž pre žiakov s fyzickým či sociálnym handicapom, žiakov – cudzincov, alebo rómskych žiakov a ich okolie náročné. Žiaci môžu byť ohrození rizikovým správaním, negatívnymi sociálno – patologickými javmi, prejavmi diskriminácie, nepriateľstva, šikanovania či násilia.

²⁸ http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/rup1_sj.pdf

Školský poriadok inkluzívnej školy vychádza zo záväzých noriem - z Dohovoru o právach dieťaťa (1989) a Deklarácie práv dieťaťa²⁹ (1959).

V nasledujúcom texte uvádzame príklady Školského poriadku inkluzívnej školy:

Bezpečné, útulné, príjemné, prostredie inkluzívnej školy dokresľujú aj dobré vzájomné vzťahy medzi žiakmi, učiteľmi a rodičmi, efektívne odstraňovanie šikanovania a neakceptovanie akýchkoľvek prejavov rasizmu či intolerancie zakotvené v školskom poriadku. Školský poriadok inkluzívnej školy preto nie je len formálnym dokumentom. Jeho obsah je premietnutý do každodenného života školy. Uvádzame niekoľko príkladov rozšírenia školského poriadku o prvky inklúzie:

- I. Triedne pravidlá si tvoria jednotlivé triedy na spoločných stretnutiach (napríklad formou dohody).*
- II. V súlade s už spomenutou „Teóriou rozbitého okna“ (viac v časti o koordinátorovi prevencie) sa netolerujú a neprehliadajú sa ani malé nedostatky, nedodržanie pravidiel alebo priestupky. Pre ilustráciu – v dokumente³⁰ je zakotvený presný postup pri riešení výskytu negatívnych sociálno-patologických javov (preventívne opatrenia, presný postup napríklad pri nájdení alkoholu alebo iných látok – postup pri zápise, kontaktovanie rodičov alebo zákonných zástupcov, kontaktovanie polície, zápis, opatrenia.. atď).*
- III. Na prevencii a dodržiavaní pravidiel sa podieľajú **všetci pedagogickí i nepedagogickí zamestnanci školy**. Prevencia sociálno-patologických javov nie je len úlohou koordinátora prevencie.*
- IV. Všetci pedagogickí zamestnanci dôsledne a systematicky vedú žiakov k osvojovaniu si noriem dobrých medziľudských vzťahov, rešpektujúcich identitu a individualitu žiaka, pomáhajú rozvíjať pozitívne medziľudské vzťahy. Vzťahy medzi žiakmi a atmosféru v triednych kolektívoch vnímajú ako veľmi dôležitú súčasť svojej práce.*
- V. Korektné vzťahy a chovanie pedagogických i nepedagogických pracovníkov voči sebe a voči žiakom ovplyvňujú chovanie žiakov.*
- VI. Školský poriadok je verejný dokument, prístupný rodičom i žiakom na stránke školy, na viditeľnej nástenke a podobne.*
- VII. Zásady školy, prijaté proti šikanovaniu, sú umiestnené na frekventovanom mieste (napríklad vo vestibule školy)³¹.*
- VIII. Rodičia by mali každoročne dostať výňatok zo školského poriadku s návratkou, ktorú musia podpísanú vrátiť (ide vlastne o informovaný súhlas). V prípade rodičov – cudzincov by mal byť dokument v ich jazyku.*

²⁹ <http://www.infovek.sk/predmety/etika/namety/prava/01prava/01prava.php>

³⁰ Príklad opatrení v školskom poriadku ZŠ v sieti inkluzívnych škôl. Dostupné na internete: <http://osmec.cz/wp-content/uploads/%C5%A1koln%C3%AD-%C5%99%C3%A1d.pdf>

³¹ Príklad preventívneho programu proti šikanovaniu na ZŠ v sieti inkluzívnych škôl. Plán A – riešenie počiatočného štádia šikanovania, plán B – riešenie pokročilého štádia. Zdroj: ZŠ a MŠ Brno, 28. října 22. Škola je certifikovaná školou siete inkluzívnych škôl Férová škola. Dostupné na internete: http://osmec.cz/wp-content/uploads/dodatek2_skolnirad_-program-proti-%C5%A1ikanov%C3%A1n%C3%AD.pdf

3.3 Plán práce inkluzívnej školy

Plán práce obsahuje ciele inkluzívnej školy obsiahnuté v Školskom vzdelávacom programe (ďalej ŠKVP), rozpracované na jednotlivé školské roky, v súlade s Pedagogicko – organizačnými pokynmi (ďalej POP), , vydanými Ministerstvom školstva.

ORGANIZÁCIA

1. Organizácia školského roka *(v súlade s POP – prázdniny, plán testovania žiakov 5. a 9. ročníka)*
2. Plán zasadaní pedagogických rád a pracovných porád *(vrátane plánu stretávania a systému komunikácie inkluzívneho tímu, zapracovanie úloh inkluzívneho tímu do programu jednotlivých porád, prihladenie na operatívnu stretnutí).*
3. Personálne obsadenie školy, funkcie, zloženie metodických orgánov, zodpovednosť za súťaže a rôzne aktivity školy, spravovanie kabinetov, ďalšie úlohy *(vrátane zloženia odborných zamestnancov inkluzívneho tímu).*
4. Správcovstvo kabinetov, zbierok a knižníc *(s prihladením na požiadavky označenia, spravovania inventáru, zariadenia a vybavenia získaného z rôznych grantov)*
5. Zloženie členov Rady školy a Rady rodičov

HLAVNÉ ÚLOHY A ROZPRACOVANIE CIEĽOV

1. Celková profilácia a ciele školy *(vychádza z cieľov inkluzívneho ŠKVP)*
2. Tematické úlohy školy na aktuálny školský rok *(napríklad školy, ktoré v aktuálnom školskom roku začínajú s prvkami inkluzívneho vzdelávania, uvádzajú zavedenie systému špecializovaných činností na škole, zariadenie priestorov pre školského špeciálneho pedagóga a psychológa, zavedenie pravidelných konzultačných hodín, priamej intervencie v edukačnom procese, nákupy zariadenia a vybavenia v rámci projektov, zavedenie a zverejnenie zásad prijatých proti šikanovaniu, intenzívnejšia komunikácia s celou komunitou školy a pod.)*
3. Analýza výchovno- vzdelávacích výsledkov za predchádzajúci školský rok *(výsledky testovania, prijímacích pohovorov, olympiád, súťaží, čo školu posilnilo, v čom sa zlepšila, v čom sa naopak nedarilo a prečo, ako sa osvedčili používané edukačné stratégie, učebné plány, učebné osnovy, zvolené formy hodnotenia a klasifikácie..)*
4. Rozpracovanie úloh vyplývajúcich z POP MŠ SR daný školský rok *(v súlade s inkluzívnymi cieľmi školy)*
5. Oblasť riadenia a vedenia školy *(vrátane spôsobu fungovania inkluzívneho tímu, rozdelenia jeho kompetencií z hľadiska svojich profesií a rolí v škole, spôsobov plánovania a vyhodnocovanie činnosti, formy komunikácie, výmeny informácií..)*
6. Rozvoj materiálového vybavenia školy, hospodárenie *(plánovanie nákupov v súlade s rozpočtom prebiehajúcich projektov)*
7. Úlohy na úseku BOZP a PO.

III. ĎALŠIE ÚLOHY ŠKOLY

1. Spolupráca školy s rodičmi s obcou, s verejnosťou a sponzormi *(v súlade s prvkami inklúzie zabezpečiť dostupnosť vedenia školy, zaviesť rôzne formy intenzívnej komunikácie s užšou a širšou komunitou (prípadne i v cudzom jazyku), formy spolupráce s komunitným centrom (ak existuje), mimivládnyimi organizáciami atď. -viac v časti Spolupráca s užšou a širšou komunitou školy vo vzorovom ŠkVP)*

2. Celoškolské podujatia *(zamerané na rozvoj vzájomných vzťahov medzi žiakmi, pedagógmi i rodičmi, na prevenciu rôznych foriem rizikového správania, na podporu zdravého životného štýlu, regionálnu výchovu, multikultúrneho porozumenia, environmentálneho citenia atď.)*

3. Plán exkurzií a školských výletov

4., Rámcový plán ŠKD a voľnočasových aktivít *(vrátane uvedenia foriem spolupráce s komunitným centrom, Centrom voľného času a pod.)*

6. Plán činnosti členov inkluzívneho tímu *(plán práce triednych učiteľov, výchovného alebo kariérneho poradcu, koordinátora prevencie, školského špeciálneho pedagóga, školského psychológa, sociálneho pedagóga, školského logopéda, prípadne terénneho sociálneho pracovníka..)*

7. Plány MZ a PK, MZ ŠKD *(výber edukačných stratégií, výber učebných plánov, učebných osnov, štandardy, tvorba tematických výchovno – vzdelávacích plánov, formy overovania vedomostí, formy hodnotenia a klasifikácie, tvorba portfólií, postup pri tvorbe Individuálnych plánov a Individuálnych vzdelávacích programov pre deti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, formy spolupráce s odbornými zamestnancami (členmi inkluzívneho tímu) na škole. Celý pedagogický zbor musí intenzívne sledovať dianie v téme inkluzívneho vzdelávania, aktívne si vymieňať skúsenosti a informácie z oblasti dobrej praxe³², absolvovať výmenné návštevy a exkurzie, stretnutia, konferencie, prednášky či workshopy, zamerané na danú tému. **Všetky činnosti sú zahrnuté v plánoch práce metodických združení a predmetových komisií a koordinované vedúcimi MZ, PK a MZ ŠKD.** Viac v predchádzajúcej kapitole - časť Vzdelávanie.*

PRÍLOHY:

Organizačný poriadok školy *(vrátane systému fungovania a konzultácií s odbornými zamestnancami, pravidiel pre spoluprácu a kontakt s rodičmi, spôsob fungovania celodenného vzdelávacieho systému (ak existuje))*

Vnútný poriadok školy *(so zapracovanými postupmi proti šikanovaniu, prejavom akýchkoľvek foriem rizikového správania, negatívnych sociálno-patologických javov - ale i so zapracovaným a zverejnenými spôsobmi tvorby pravidiel tried, ocenenia aktívnych, úspešných žiakov, žiakov s dobrým správaním či dochádzkou..)*

Zápisnice z rokovania PR, PP, MZ a PK *(dohodnúť formy dokumentácie konzultácií inkluzívneho tímu napríklad k výchovným problémom – forma zápisu, podchytenia problematiky a jej riešenia).*

Prehľadný rozvrh hodín školy, krúžkov, konzultácií, intervencií odborných zamestnancov, rozvrh hodín pedagogických asistentov, rozvrh celodenného výchovného systému *(ak existuje).*

Tematické plány vyučujúcich a predmetov +UO

Rozdelenie kompetencií

³² <http://www.ferovaskola.cz/>

Pedagogicko -riadiaca činnosť RŠ a ZRŠ (plán hospodárenia)

Pedagogická dokumentácia

Literatúra

ČERMÁK, M. a kol. 2010. Jak se stát ferovou školou I. Brno, Liga lidských práv, 2010. ISBN 978-80-903473-8-0.

Prehľad elektronických odkazov

Booth, T., Ainscow, M.: Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách. CSIE 2002, Rytmus o.s. 2007 ISBN 80-903598-5-X. Dostupné na http://ferovaskola.cz/data/downloads/Index_inkluze.pdf

IHNACÍK, J. 2013. Koordinátor prevencie a sociálno-patologických javov. Bratislava, Metodicko-pedagogické centrum, 2013. ISBN-978-80-8052-509-5. [10.08.2014] Dostupné na <http://www.mpc-edu.sk/library/files/ihnacik_koordinator_web.pdf>

GALDWELL, M.: Bod zlomu (O malých zmenách s veľkými následkami). Bratislava, 2013, Ikar. [10.08.2014] Dostupné na internete: <<http://blog.abchistory.cz/malcolm-gladwell-pritazлива-epidemie.htm>>

Mají na to – Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ. Kolektiv autorov. Praha: Člověk v tísni, o.p.s.2013 [10.08.2014] Dostupné na <http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf>

RIGOVÁ, S., RÉVÉSZOVÁ, Z. 2013. Profesia a profesijný rozvoj pedagogického asistenta v inkluzívnej škole. Bratislava, Metodicko-pedagogické centrum, 2013. ISBN-978-80-8052-546-0. [10.08.2014] Dostupné na http://web.eduk.sk/stahovanie/ucebne_zdroje/PA1_R%C3%A9veszov%C3%A1_Rigov%C3%A1.pdf

ŠIMČÍKOVÁ, E., KRAJČOVIČOVÁ, M.: Profesionálne kompetencie pedagogických asistentov v kontexte zvyšovania kvality elementárnej edukácie rómskych žiakov. GRANT journal. ISSN 1805-062X, 1805-0638 (online), ETTN 072-11-00002-09-4.

Odkazy na webové stránky

ETP Slovensko <http://www.etp.sk/category/komunitn%C3%A9-centr%C3%A1/>

Deklarácia práv dieťaťa, 1959

<http://www.infovek.sk/predmety/etika/namety/prava/01prava/01prava.php>

Inkluzívna škola: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/klima-skoly>

IUVENTA <https://www.iuventa.sk/sk/IUVENTA-home.alej>

Liga lidských prav – program Férová škola: <http://ferovaskola.cz/---2a-podminky---povinne.html>

Moje škola: <http://www.mojeskola.net/ziskejte-certifikat-inkluzivni-skoly>

Nadácia Milana Šimečku <http://www.nadaciamilanasimecku.sk/>

Nadácia otvorenej spoločnosti <http://www.osf.sk/>, <http://futbal.rasizmus.sk/>,
http://www.index.sk/dis/nar_p.htm

Nadácia Pontis: <http://www.nadaciapontis.sk/firemne-dobrovolnictvo>

Náplň práce výchovných poradcov:
http://www.kpppke.eu/?page=obsah&cat=vychovni_poradcovia

Organizácie People in need. Pobočka Slovensko:
http://peopleinneed.sk/index.php?option=com_content&view=article&id=101&Itemid=123&lang=sk
http://peopleinneed.sk/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=39&Itemid=67&lang=sk

Štátny vzdelávací program: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/rup1_sj.pdf
http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf

Základná škola 28.října v Brne (Férová škola) – program proti šikanovaniu: http://osmec.cz/wp-content/uploads/dodatek2_skolnirad_-program-proti-%C5%A1ikanov%C3%A1n%C3%AD.pdf

Základná škola 28.října v Brne (Férová škola): <http://osmec.cz/wp-content/uploads/%C5%A1koln%C3%AD-%C5%99%C3%A1d.pdf>

4. Nástroje autoevalvácie – námety, inšpirácie, praktické ukážky

V publikácii *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania na základných školách* sme vyjadrili presvedčenie, že veľmi vážnou prekážkou, ktorá stojí v ceste inkluzívnemu vzdelávaniu, je prehnaný dôraz na externú evalváciu školy. V našich podmienkach sme zvyknutí na to, že kvalita školy sa posudzuje prevažne zvonka. Školy podliehajú rôznym hodnoteniam zo strany rodičov, zriaďovateľov školy, výskumných agentúr, no a samozrejme zo strany štátnej školskej inšpekcie. Výsledky externej evalvácie však nezohľadňujú všetky kritériá, ktoré by sa mali brať do úvahy pri posudzovaní kvality školy. Externá evalvácia je zameraná viac na výsledky než na procesy, nezriedka neberie do úvahy špecifiká a problémy konkrétnej školy. Preto niet divu, že väčšina riaditeľov by vo svojich triedach videla len bezproblémových žiakov, ktorí dokážu podávať excelentné výkony. Kto by tak nerozmýšľal?

Až v momente, keď sa zmení optika nazerania na hodnotenie školy tak, že sa potlačí externá kontrola a dôraz sa položí na internú evalváciu, môžeme začať uvažovať o zavádzaní prvkov inkluzívneho vzdelávania. **Inkluzívna škola** je školou, ktorá robí maximum pre to, aby každý žiak zo vzdelania v čo najväčšej možnej miere profitoval. Takáto škola **nepotrebuje vonkajšiu kontrolu, pretože pociťuje potrebu dopytovať sa po problémoch**, ktorým čelia určité skupiny žiakov, či jednotlivci. Inkluzívna škola sa práve na základe svojich vlastných odpovedí usiluje hľadať účinné nástroje pomoci a nápravy. **Inkluzívna škola sa rozvíja vďaka funkčnej autoevalvácii**, pri ktorej berie do úvahy vlastné kritériá kvality, ako i kontext, v ktorom sa nachádza.

Pripomeňme si, **o čo nám v autoevalvácii ide**. Ak nám v inkluzívnej škole skutočne záleží na každom žiakovi, musíme si klást' neustále otázky, vďaka ktorým zistíme, prečo sa niektorým jednotlivcom nedarí dosiahnuť osobné maximum. Je príčinou nepriaznivá klíma školy či triedy, v ktorej sa cíti žiak ohrozený, nedocenený, odmietaný...? Alebo môžeme hľadať zdroj problému v nesprávnych edukačných postupoch, ktoré učiteľ volí? Je problémom rodinné prostredie, v ktorom sa nedostáva žiakovi podpory a pomoci? Takýchto otázok by sme si mohli položiť mnoho a rozmanité môžu byť i odpovede. Prekážky, ktoré žiakovi stoja v ceste za jeho osobným úspechom môžu mať totiž svoje zdroje v celom širokom spektre pôsobenia školy, ale aj vo vnútri komunity (rodiny) v ktorej žiak pôsobí, ba dokonca aj v legislatívnych nariadeniach (vzdelávacej politike). Preto po príčinách neúspechu musí pátrať nielen učiteľ, ale aj vedenie školy. Autoevalvácia by sa v inkluzívnej škole mala vykonávať na úrovni tried, ako i školy.

Zamyslime sa teraz na tým, **kedy má autoevalvácia zmysel?** Autoevalvácia je prejavom autonómie. Preto o autoevalvácii môže byť reč len vtedy, ak vyplynie z vnútornej potreby školy a jej učiteľov³³. Má teda zmysel len vtedy, ak je dobrovoľná a nie vynútená pod vplyvom akéhokoľvek vonkajšieho tlaku. Výsledky autoevalvácie majú pomôcť riaditeľovi a učiteľom odhaliť problémy, ujasniť si priority, stanoviť si nové výzvy k skvalitneniu fungovania školy. V žiadnom prípade by nemali slúžiť na zostavovanie akýchkoľvek rebríčkov úspešnosti učiteľov či škôl. Autoevalvačné záznamy nemajú v inkluzívnej škole podobu formálnych legislatívnych dokumentov, ktoré po vypracovaní skončia založené kdesi v zakladačoch. Naopak sú vzácnym zdrojom potrebných informácií, o ktoré sa dá pri hľadaní ciest rozvoja školy a práce všetkých aktérov vzdelávania vždy oprieť. Platí to však len v prípade, že sú autoevalvátori schopní konštruktívnej sebakritiky, vďaka ktorej dokážu úprimne pomenovať problémy a stanoviť si výzvy na hľadanie riešenia problémov. Každý autoevalvátor musí mať na pamäti, že výsledky autoevalvácie nemusia, a dokonca nesmú byť, „ódou na radosť“.

³³ BABIAKOVÁ, S.: *Autoevalvácia školy a učiteľa*. Banská Bystrica : Bellianum, 2013, s. 5.

Ak sa teda zhodneme na tom, že inkluzívna škola napreduje vďaka autoevalvácii, ktorá je dobrovoľná a založená na hlbokom pochopení jej významu, tak je prirodzené, že nebudeme očakávať, že nám niekto zvonku poskytne hotové autoevalvačné nástroje a presne určí, ako často a kedy ich aplikovať v praxi. Na druhej strane je dôležité, aby sa autoevalvácia vykonávala kvalitne tak, aby skutočne viedla k skvalitneniu výchovno-vzdelávacieho procesu v konkrétnej škole. Preto ak stojíme na začiatku cesty a hľadáme spôsob ako sa tejto úlohy zhostiť, nie je na škodu inšpirovať sa konkrétnymi evalvačnými nástrojmi a rozšíriť si poznatky o rozmanitých diagnostických metódach, ktoré môžeme pri autoevalvácii využiť. Tu je niekoľko inšpirácií.

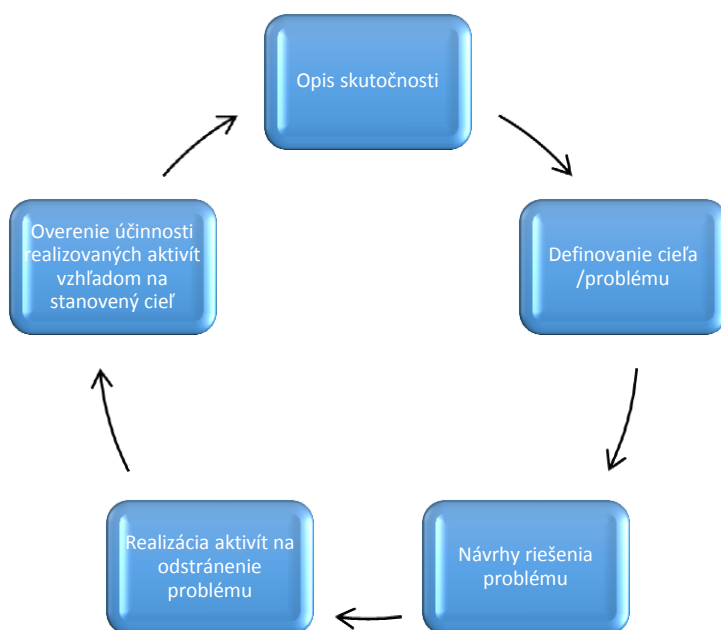
POZOROVANIE

Pozorovanie patrí medzi najstaršie výskumné a diagnostické metódy. I keď ide o časovo náročnejšiu metódu, jej devízou je, že vďaka nej môžeme preniknúť hlbšie do podstaty sledovaných javov. Ak chceme o pozorovaní hovoriť ako o funkčnom nástroji autoevalvácie, musíme si jasne určiť jeho cieľ, načrtnúť program, resp. plán pozorovania a premyslieť techniku zaznamenávania javov tak, aby sme dospeli k zmysluplným výsledkom a záverom.

Ak sme v publikácii *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania na základných školách* hovorili o autoevalvácii na úrovni školy a triedy, tak môžeme na tomto mieste konštatovať, že pozorovanie je metóda využiteľná na oboch zmienených rovinách. Riaditeľovi môže priniesť dôležité informácie o práci pedagogického a odborného personálu, o celkovej klíme školy, a pomôcť tak priblížiť chod školy inkluzívnej vzdelávacej politike. Pozorovanie v rukách učiteľa môže mať podobu tzv. introspekcie, resp. seba pozorovania, ktoré pomôže samotnému učiteľovi pomenovať silné a slabé stránky svojho edukačného pôsobenia vo vzťahu k jednotlivým žiakom či skupinám žiakov. Môže však pozorovať aj svojich žiakov a dozvedieť sa viac napríklad o sociálnych vzťahoch v triede a pod.

Pozorovanie ako nástroj autoevalvácie na úrovni školy

Pripomeňme si na tomto mieste v akom uzavretom cykle autoevalvácia prebieha (pozri schéma nižšie):



Pozorovanie môžeme použiť už v prvej fáze – teda pri opise skutočnosti, v ktorej si autoevalvátor (v tomto prípade riaditeľ školy) kladie opisné otázky, aby zistil silné a slabé miesta školy. Povedzme, že si riaditeľ položí kľúčovú otázku, ktorá môže mať znenie: *Sú v našej škole žiaci z marginalizovaných rómskych komunít naozaj vítaní?* Samozrejme, že otázka je pomerne široká a ak ju chceme operacionalizovať do podoby cieľa pozorovania, musíme sa zamyslieť nad tým, aké sú ukazovatele prijatia či neprijatia. Jedným z kľúčových ukazovateľov je schopnosť učiteľov, ako i ostatného odborného personálu, používať pri komunikácii s deťmi interkultúrne citlivý jazyk. Zistenia môžu veľa napovedať o skutočných postojoch dospelých k rómskym žiakom, s ktorými pracujú. Odhaliť mieru používania interkultúrne citlivého jazyka je možné práve vďaka pozorovaniu. Riaditeľ má aj v tomto prípade niekoľko možností:

- *Priame pozorovanie:* On sám bude realizátorom pozorovania a podľa vopred určeného plánu bude tráviť v triedach čas a zaznamenávať sledované javy.
- *Nepriame pozorovanie:* Vyškolí a poverí inú osobu, ktorá bude vykonávať túto činnosť za neho. Túto formu však odporúčame len v nevyhnutnom prípade.
- *Nezúčastnené pozorovanie:* Pozorovateľ sa nezapája do činnosti, ktorú učiteľ so žiakmi vykonáva. Inak povedané, sedí v úzadí a akoby zvonku pozoruje dianie.
- *Zúčastnené pozorovanie:* Pozorovateľ, v našom prípade riaditeľ, sa zapája do aktivity so žiakmi a v priamej činnosti si všíma vybrané javy.
- *Zjavné pozorovanie:* pozorované osoby sú oboznámené s tým, na čo pozorovateľ sústreďuje svoju pozornosť
- *Skryté pozorovanie:* pozorovateľ zatajuje cieľ svojej prítomnosti.

Vysloviť jednoznačné odporúčenie, ktorý typ pozorovania zvoliť, je takmer nemožné. Riaditeľ musí zvážiť mnoho okolností, mať na zreteli etickú stránku celého procesu, kvalitu medziludských vzťahov a predovšetkým zohľadniť cieľ pozorovania. Ak sa teda rozhodneme sledovať, v akej miere pedagogický a odborný personál využíva interkultúrne citlivý jazyk, asi bude najvhodnejšie priame skryté pozorovanie. Ak chceme odhaliť či sa v jazyku respondentov ukrývajú skryté stereotypy, predsudky, pocity neprijatia či nadradenosti, nemôžeme prezradiť cieľ pozorovania. Ak tak urobíme, nezískame pravdivé informácie, keďže pozorované osoby budú svoje vyjadrenia vedome korigovať. Dôležité ale je, aby učitelia nemali pocit, že prítomnosť riaditeľa – pozorovateľa ich akýmkoľvek spôsobom ohrozuje. Aj následné rozhovory o výsledkoch pozorovania by sa mali niesť v duchu vzájomnej snahy zlepšiť edukačné pôsobenie v prospech všetkých detí. Výsledky pozorovania nesmú vyústiť do sankcií. Majú tvoriť podklad pre ďalšie fázy autoevalvačného cyklu (pozri schému vyššie).

POZOROVACÍ ZÁZNAMOVÝ HÁROK – INTERKULTÚRNE CITLIVÝ JAZYK³⁴

Informácie o pozorovaní a identifikačné údaje:

Dátum pozorovania:

Trieda:

Meno pozorovaného:

Čas začatia pozorovania:

Čas ukončenia pozorovania:

Celkový čas pozorovania:

Neadekvátne označovanie Rómov

	dátum	dátum	dátum	dátum	dátum	dátum	dátum	dátum	dátum
	výskyt*								
rasa									
národ									
etnikum									

Princíp nadradenosti

	dátum	dátum	dátum	dátum	dátum	dátum	dátum	dátum	dátum
	výskyt*								
Použitie zámen MY A ONI									

Expresívnosť

	dátum	dátum	dátum	dátum	dátum	dátum	dátum	dátum	dátum
	výskyt*								
Použitie pejoratíva									
Ironizovanie									

³⁴ Odporúčame najmä v začiatkoch sledovať jednotlivé javy izolovane. Počas jedného pozorovania si všímať jeden, max. dva javy.

Nabádanie k stereotypizácii

dátum	dátum	dátum	Dátum	dátum	dátum	dátum	dátum	dátum
-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

POZOROVACÍ ZÁZNAMOVÝ HÁROK - INTERKULTÚRNE CITLIVÝ JAZYK – MANUÁL³⁵

Pozorovanie môže prebiehať na vybraných hodinách, v rámci týždňa rómskej kultúry. Učítelia sú vyzvaní k tomu, aby si pripravili týždenný integrovaný tematický projekt na tému „rómska kultúra“. V rámci takto pripraveného vyučovania sa odкрýva priestor pre sledovanie vytýčených javov.

Neadekvátne označovanie Rómov

Z legislatívneho a politického hľadiska sú Rómovia považovaní za rasovú menšinu. Stoja pod ochranou trestného práva. Pri každom útoku na rómskeho občana sa vyšetruje i prítomnosť rasového motívu páchatel'a a preukázaný čin sa označuje ako prejav rasizmu. To nás často zvädza hovoriť o Rómoch ako o rase. Napriek tomu, že z biologického a fyzicko-antropologického hľadiska sa Rómovia nepovažujú za osobitú rasu, legislatíva s týmto pojmom pracuje. Ide však o nesprávne označenie.

Ak vychádzame z hypotézy monogenézie, ktorá uvažuje o troch základných rasách – europoidnej, mongoloidnej a negroidnej a berie do úvahy najmä telesné znaky, nemožno Rómov vnímať ako rasu. Napriek tomu, že výskumy potvrdzujú, že existujú isté anatomické špecifiká Rómov³⁶, v antropologickom zmysle nenachádzame žiadne vymedzenie rómskej populácie ako rasy. Preto z hľadiska biologického a antropologického je toto označenie *neakceptovateľné*. Rómov spája ich *etnická príslušnosť*. Ide teda o *etnikum* - spoločenstvo ľudí, ktoré má podobné fyziologické, kultúrne, historické a geografické charakteristiky. Na rozdiel od národa je pre príslušnosť k etniku dôležité aj pokrvné príbuzenstvo

Princíp nadradenosti

Literatúra prináša rôzne pohľady na toleranciu. Podľa niektorých autorov existuje akási hraničná úroveň tolerancie, ktorá nesie prívlastok disjunktívna. Človek, ktorý prechováva takýto postoj pôsobí umiernené. V jeho konaní je dominantná snaha nevyvolávať konflikt, zachovať pokoj, nevystaviť samého seba nepríjemnostiam, vydržať, pretrpieť. Navonok sa teda nespráva nepriateľsky, no jeho vnútorné naladenie je opačné. Ide totiž o intoleranciu, ktorá je len držaná dočasne na uzde, vychádzajúca z prežívania ukrývaného pocitu nadradenosti. Takáto latentná forma intolerance sa síce neprejavuje v otvorených názoroch a skutkoch, ale môže vstúpiť do jazyka, ktorým komunikujeme s okolím. Prostredníctvom neho vysielame signály, že iná kultúra je nám cudzia, neprijateľná. Naš jazyk odráža pohľad na svet z hľadiska vlastných hodnôt a noriem, čím implicitne prezentujeme etnocentrický postoj.

Problémovým javom je časté používanie zámena MY a ONI na podčiarknutie významu MY domáci – ONI cudzinci. Výrazy MY či NÁM môžu mať i normatívny či vylučovací efekt, a preto ich musíme citlivo používať. Príkladom môže byť tento úryvok: *V našej spoločnosti sa stretávame s odlišnými ľuďmi. (Oni) Hovoria iným jazykom, vyznávajú iné hodnoty a náboženstvo. Preto je málo pravdepodobné, že sa nám v najbližšom čase priblížia. Z väčšinou z nich neudržíme kontakty a (oni) žijú vo vnútri svojich komunit. Zdá sa, že nedokážu s nami zdieľať spoločnú kultúru.* Časté používanie zámena MY a ONI poukazuje v tomto príklade na dva nezlučiteľné svety, z ktorých jeden stojí v súkromnej hierarchii autora vyššie.

Expresívnosť

Použitie pejoratíva: Pejoratívum je slovo so záporným expresívnym zafarbením, s hanlivým významom a odkazuje na negatívne vlastnosti kultúr. Ich výber je podmienený etnocentrickým postojom, pohľadom na svet z hľadiska vlastných hodnôt a noriem. Takýto postoj nás môže viesť k používaniu napr. slova barbarská kultúra, barbari a pod. V našom kultúrnom okruhu sa vďaka svojej negatívnej konotácii

³⁵ Spracované podľa VANČÍKOVÁ, K. (Inter)kultúrne citlivý jazyk a obsah. In *Metodika tvorby učebných zdrojov*. Metodicko-pedagogické centrum, 2011.

³⁶ BERNASOVSKÁ, J., BERNASOVSKÝ, I.: Bio – medicínske špecifiká rómskeho etnika. In *Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity prostredníctvom vzdelávania*. Banská Bystrica : PF UMB, 2004.

za pejoratívne považujú i výrazy Cigáň, cigániť, cigánčina a pod.

Ironizovanie: Ďalšou necitlivou formou hodnotenia kultúr a ich príslušníkov je *ironia*. V širšom slova zmysle ide o zastretý výsmech a posmech. V zásade ide o posun kladného významu do polohy, kde nadobúda pejoratívny význam. V hovorovom prejave je odhalený mimojazykovými prostriedkami reči, v písanom texte sa vedľajší význam indikuje použitím úvodzoviek.

Nabádanie k stereotypizácii

Nepriaznivý postoj nachádzame v tvrdeniach, ktoré pracujú s akousi abstraktnou charakteristikou Róma príživníka, kriminálnika, neprispôsobivého občana a pod. Za takýmito výrokmi stoja vedomé, ale často i neuvedomé generalizácie. Rovnako sa môžeme stretnúť i s pozitívnymi predsudkami. Tie si uvedomujeme dokonca ešte menej. Typickým príkladom je Róm muzikant, hudobník, tradičný remeselník. I v rétorike učiteľov sa stretávame so stereotypmi o rómskych deťoch, ktoré majú talent na maľovanie, spev a tanec. I takéto predsudky môžu viesť k zaradeniu rómskych žiakov do stereotypnej schémy, odkiaľ ich nemôžeme dostať medzi deti obľubujúce iné predmety a schopné realizovať sa i v iných oblastiach.

Stigmatizovanie

Stereotypné predstavy a predsudky môžu vyústiť do pranierovania, nálepkovania, hanlivého označovania, ktoré zjednocuje pojem **stigmatizovanie**. Ide o formu ponižovania a útoku na ľudskú dôstojnosť.

Polarizácia

Multikulturalita je daná pestrú paletou spôsobov života jednotlivých kultúr. Treba mať vždy na pamäti, že kultúrne rozdiely nie sú absolútne. Každá kultúra je dynamický systém, ktorý sa neustále vyvíja, a to aj pod vplyvom iných spoločností, s ktorými zdieľa územie. Príliš ostrá **polarizácia**, teda *jednostranné upozorňovanie na existenciu kultúrnych rozdielov* a ich preceňovanie môže vyvolávať xenofóbne postoje a reakcie. Pri tvorbe učebných zdrojov preto netreba zabúdať i na to, že Rómom je vlastná nielen príslušnosť k etniku, ale i príslušnosť k ľudskému rodu. Dôležitým momentom na ceste k pochopeniu a rešpektovaniu inej kultúry je *uvedomenie si spoločného základu*. Každý z nás je príslušníkom určitého národa, etnickej či náboženskej skupiny, rodinnej komunity, no každý z nás je predovšetkým človek.

Poskytnutie neobjektívnych informácií

Veľmi dôležitým kritériom kultúrne citlivého jazyka, ktorý má ambíciu podporiť interkultúrny dialóg je **objektívnosť**. V zásade ide o oddelenie faktov od domnienok, nepodložených informácií. Učiteľ, ktorý pracuje s rómskymi žiakmi by mal disponovať aspoň základnými poznatkami o rómskej kultúre.

Metóda pozorovania má naozaj široké využitie. Môže byť cenným zdrojom informácií o tom, kam sa uberať v ďalšom vzdelávaní pedagogického a odborného personálu tak, aby sa moja škola čo najviac priblížila inkluzívnemu modelu. Na tomto mieste uvádzame ukážku toho, akým spôsobom si môže riaditeľ školy zmapovať vzdelávacie potreby svojich odborných zamestnancov.

ZÁZNAMOVÝ HÁROK Z POZOROVANIA VZDELÁVACÍCH POTRIEB ODBORNÝCH ZAMESTNANCOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

Informácie o pozorovaní a identifikačné údaje:

Dátum pozorovania:

Čas začatia pozorovania:

Čas ukončenia pozorovania:

Celkový čas pozorovania:

Názov a sídlo školy:.....

Percentuálny podiel detí z MRK v škole/zariadení

- ☐ 20% - 40%
- ☐ 41% - 60%
- ☐ 61% - 80%
- ☐ 81% - 99%
- ☐ 100%

Celkový počet detí v skupine/z toho z MRK (číslo):/.....

Miesto pozorovania (napr.: CPPaP, ČŠPP, psychiatrická liečebňa, trieda, klubovňa a pod.)

.....

Pozícia:

- ☐ psychológ
- ☐ školský psychológ (ZŠ, SŠ)
- ☐ špeciálny pedagóg
- ☐ školský špeciálny pedagóg
- ☐ terénny špeciálny pedagóg
- ☐ liečebný pedagóg
- ☐ sociálny pedagóg
- ☐ školský logopéd

Dĺžka pedagogickej praxe (uved'te číslo):

Dĺžka odbornej praxe (uved'te číslo):

Dĺžka pedagogickej praxe so žiakmi z MRK (uved'te číslo):

Dĺžka odbornej praxe so žiakmi z MRK:

Absolvované kontinuálne vzdelávania odborného zamestnanca v oblasti práce s deťmi MRK

.....

.....

Meno a priezvisko pozorovateľa/pozorovateľov

.....

I. Záznamový hárok na pozorovanie

Pokyny:

Záznamový hárok obsahuje tri oblasti A, B, C. V každom z nich sú číslami označené indikátory/priklady (napr.: A1, A2), ktoré ich definujú a mali by sa zobrať do úvahy pri posudzovaní kvality činnosti pedagogického pracovníka. Nemusia sa však posudzovať presne tieto indikátory/priklady, môžu byť aj podobné.

Kľúč na posudzovanie:

Výsledné hodnotenie vychádza z päťstupňovej hodnotiacej škály úrovne zisteného stavu, slovného a číselného vyjadrenia úrovne hodnotenia. Každý indikátor kvality sa posudzuje nasledujúcou stupnicou:

+2: veľmi dobre; výrazná prevaha pozitív, drobné nedostatky.

+1: dobre; prevaha pozitív, menej významné vecné nedostatky.

0: vyhovujúce; pozitíva a negatíva v rovnováhe.

-1: menej vyhovujúce; prevaha negatív, výrazné nedostatky.

-2: nevyhovujúce; výrazná prevaha negatív, zásadné nedostatky.

Pozorovateľ krúžkom označí číselné vyjadrenie úrovne hodnotenia pri každom indikátore kvality.

-2 -1 0 +1 +2

Odporúčania pre pozorovateľa:

Položky v záznamovom hárku nemusíte vyplňať podľa poradia.

Snažte sa neposudzovať jednotlivé indikátory kvality príliš rýchlo. Posudzuje sa oveľa jednoduchšie, ak máte dosť času na pozorovanie a prehľad o tom, čo sa deje.

A/ Schopnosť vykonávať diagnostický proces dieťaťa z MRK					
-2	-1	0	+1	+2	
A1 Využíva špeciálne metódy zodpovedajúce charakteristikám dieťaťa z MRK (napr. sociálne zázemie, spoločensko-kultúrne prostredie, materinský jazyk, temperament)					
A2 Diagnostikuje so zreteľom na sociálne a kultúrne špecifiká detí z MRK					
A3 Vytvára situácie, ktoré vedú k vzájomnej dôvere a spolupráci					
A4 Využíva účelové predmety (diagnostické pomôcky) zo života detí z MRK					

A5 Využíva „tlmočníka“ (rodič, asistent) v prípade, ak dieťa z MRK nedostatočne ovláda slovenský jazyk a nerozumie inštrukciám				
A6 Využíva IKT a počítačové testy				
B/ Schopnosť prispôbiť poradenskú činnosť zákonným zástupcom dieťaťa z MRK				
-2	-1	0	+1	+2
B1/ Rešpektuje sociálne a kultúrne špecifiká rodiny z MRK				
B2/ Pri osvetovej činnosti využíva poznatky z histórie a tradícií Rómov				
B3/ Preferuje poradenstvo: a) individuálne; b) skupinové; c) hromadné				
B4/ Vytvára situácie, ktoré vedú k vzájomnej dôvere a spolupráci				
B5/ Pri práci s dieťaťom je v osobnom kontakte so zákonným zástupcom dieťaťa z MRK				
B6/ Písomne informuje zákonných zástupcov o stave ich detí				
B7/ Poskytuje komplexný špeciálno-pedagogický poradenský servis deťom z MRK a ich rodinám s osobitným zreteľom na ich sociokultúrne a socioekonomické špecifiká				
C/ Schopnosť vykonávať intervenčnú činnosť				
-2	-1	0	+1	+2
C1/ Individuálny vzdelávací plán pre deťom z MRK so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami rešpektuje ich kultúrnu identitu				
C2/ Realizuje programy profesionálnej orientácie s ohľadom na špecifiká MRK				
C3/ Pripravuje programy na špeciálnu starostlivosť o deti z MRK na podporu ich osobnostného rozvoja a rozvoja ich schopností – tvorivosti, nadania, talentu				
C4/ Vytvára pocit bezpečia a dôvery v cudzom prostredí (nemocnica, liečebňa a pod.)				
C5/ Používa terapeutické koncepty so zreteľom na kultúrnu identitu detí z MRK				
C6/ Intervencie sú v súlade s komunikačnými schopnosťami dieťaťa z MRK				
C7/ Reedukačné cvičenia poskytuje v domácom prostredí dieťaťa				
C8/ Poskytuje spätnú väzbu, ktorej sú klienti z MRK schopní porozumieť				
C9/ Pri práci s dieťaťom je v osobnom kontakte so zákonným zástupcom dieťaťa z MRK				
C10/ Písomne informuje zákonných zástupcov o stave ich detí				
C11/ Komunikuje s deťmi a rodičmi a odborníkmi vo výchove a vzdelávaní bez predsudkov a stereotypov				

II. Komentár k pozorovaniu jednotlivých oblastí

A/ Schopnosť vykonávať diagnostický proces dieťaťa z MRK

-2 -1 0 +1 +2

B/ Schopnosť prispôbiť poradenskú činnosť zákonným zástupcom dieťaťa z MRK

-2 -1 0 +1 +2

C/ Schopnosť vykonávať intervenčnú činnosť

-2 -1 0 +1 +2

III. Kvantitatívna analýza zistení z pozorovania

Sledovanie niektorých javov môže byť tak náročné, že si vyžaduje analýzu videozáznamu. Pozorovateľ teda môže vyučovaciu hodinu nasnímať na kameru a potom si niektoré sekvencie vrátiť opakovane späť. V tomto prípade však znova treba pripomenúť etický rozmer takéhoto postupu. Neodporúčame využívať nahrávanie pri skrytom pozorovaní. Produktívnejšie môže byť, ak sú pozorované osoby s cieľom pozorovania oboznámené a zúčastnia sa dokonca aj analýzy hodiny. Práve pri takejto práci sa posilňuje duch spolupatričnosti, vedomie spoločnej snahy a tímová práca, vďaka ktorej môže škola nájsť tie najefektívnejšie cesty nápravy a posunúť sa vpred.

Pozorovanie ako nástroj autoevalvácie na úrovni triedy

Metóda pozorovania prináša cenné poznatky, aj v prípade, že sa jej realizácie zhostí učiteľ. Môže mať podobu introspekcie, v rámci ktorej učiteľ odhaľuje svoje silné a slabé stránky. Ak si v prvej fáze autoevalvácie položí otázku „*Boli moje vysvetlenia a príklady dostatočne zrozumiteľné pre všetkých žiakov v triede?*“ a následne kauzálnu otázku: „*Prečo konkrétna skupina žiakov, resp. konkrétny žiak nebol schopný porozumieť mojim príkladom a vysvetleniam?*“, môže sa prostredníctvom seba pozorovania hlbšie zamyslieť nad didaktickými postupmi, ktoré volil, prehodnotiť spôsob akým učivo odkomunikoval a pod. V tomto prípade nemusí riešiť ani etickú otázku videozáznamu, ktorý si môže neskôr v pokoji analyzovať.

Samozrejme nemožno zabudnúť na potenciál metódy pozorovania v prípade, že sú jej respondentmi samotní žiaci. Vďaka nej môže učiteľ v spolupráci s celým inkluzívnym tímom odhaliť prekážky, ktoré stoja konkrétnemu žiakovi v ceste za dosiahnutím svojho osobného maxima.

DOTAZNÍK

Oblúbenou metódou, ktorá sa môže využiť aj v procese autoevalvácie je dotazník. Jeho popularnosť je daná najmä tým, že zadávateľ dokáže v krátkom čase získať informácie od väčšieho počtu ľudí. Administrácia je jednoduchá, pomerne jednoduché je i jeho vyhodnotenie. Avšak zostaviť dobrý dotazník vyžaduje určité vedomosti a skúsenosti. Vyvarovať sa musíme najmä zlej interpretácii výsledkov. Dotazník je nástroj na zisťovanie vedomostí, názorov a postojov. Výsledky, ktoré nám poskytne, často vypovedajú o tom, čo si respondenti myslia a nie aký je stav. Ak teda položí riaditeľ svojim zamestnancom otázky týkajúce sa zavádzania inkluzívnej vzdelávacej politiky v ich každodennej práci, môže zistiť ako situáciu vnímajú, čo si o efektívite jednotlivých ukazovateľov inklúzie myslia, ako sa na vec pozerajú. Ilustrujme si to na príklade jednej položky:

Využívate vo svojej práci metódy kooperatívneho vyučovania?

- ☐ **áno, veľmi často**
- ☐ **áno, často**
- ☐ **zriedkavo**
- ☐ **nie**

Respondent v tomto modelovom príklade zvolil prvú možnosť. Otvára sa tu ale otázka: Čo pre tohto učiteľa znamená frekvencia *veľmi často*? Môžeme s istotou tvrdiť, že učiteľ z vedľajšej triedy, ktorý zakrúžkoval možnosť *často* používa metódy kooperatívneho učenia menej? Je zjavné, že vnímanie ponúknutých možností je veľmi subjektívne, ovplyvnené mnohými faktormi a samotné pojmy sú relatívne. Ak chceme naozaj zistiť v akej miere sa využívajú sledované metódy v konkrétnych triedach, je potrebné siahnuť po doplňujúcich metódach – rozhovore, pozorovaní a pod.

Ak sa výsledky dotazníka interpretujú správne, môže z neho jeho zadávateľ získať množstvo cenných poznatkov. Príkladom môže byť dotazník, známy pod názvom Ukazovateľ inklúzie (angličtine Index). Tento autoevalvačný nástroj zohľadňujúci kritériá inkluzívneho vzdelávania vytvorilo pre potreby škôl *Centrum pre spravodlivosť vo vzdelávaní* pri Manchester Univerzity. Vďaka množstvu dát, ktoré sa vďaka tomuto dotazníku podarilo zozbierať, sa podarilo v danom regióne vytvoriť tímy škôl, ktoré sa v otázke inkluzívnej vzdelávacej politiky podporujú, vymieňajú si skúsenosti. Štruktúra každej rodiny (family school) je založená na predstave, že „silnejšie“ školy budú schopné ťahať tie „slabšie“, teda tie, ktoré stoja na začiatku cesty alebo sa im model inkluzívneho vzdelávania nedarí efektívne zaviesť. S obsahom dotazníka a s postupom jeho vyhodnotenia sa môže slovenský čitateľ oboznámiť v upravenej českej verzii, ktorej autorom je Josef Lukas³⁷.

ROZHOVOR

Rozhovor patrí medzi časovo náročnejšie metódy. Umožňuje však získať viac relevantných informácií, pretože je do značnej miery situačný a umožňuje klásť aj množstvo doplňujúcich otázok. Evalvátor môže využiť voľnú, neštruktúrovanú formu rozhovoru alebo si môže vytvoriť pevnú štruktúru otázok a striktné sa ich držať. Aby sa eliminovalo riziko zbytočných odbočení

³⁷ Dostupné na <http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/19_Pripravenost_skoly_k_inkluzivnimu_vzdelavani.pdf>

od vytýčeného cieľa, je nutná dôsledná príprava, premyslenie aspoň orientačných otázok, a to aj v prípade voľného rozhovoru a premyslenie spôsobu zaznamenávania odpovedí (zapisovanie, nahrávanie....). Treba sa vyhnúť sugestívnosti, predpojatosti, zvoliť správne miesto a čas. Najdôležitejšie zo všetkého je vytvorenie atmosféry bezpečia a dôvery. Znovu majme na pamäti, že autoevalvácia v inkluzívnej škole má tím zoceliť a nie vnútorne roztriešťať.

METÓDY NA ZISŤOVANIE VZŤAHOV V SOCIÁLNEJ SKUPINE³⁸

Jedným zo základných znakov inkluzívnej školy je pozitívna socioemočná klíma, ktorá sa vyznačuje vzájomnou akceptáciou, dobrými, obojstrannými vzťahmi medzi žiakmi, ale i pozitívnymi väzbami medzi učiteľmi a žiakmi. Dôležité tiež je, aby sa vzťahy všetkých pracovníkov školy niesli v duchu spolupráce, vzájomnosti a spolupatričnosti. Ak sa zhodneme v tvrdení, že v inkluzívnej škole sa má každý žiak cítiť príjemne a má v každodennom bytí prežívať pocit vlastnej hodnoty, je nutné, aby sa práca inkluzívneho tímu zameriavala aj na skvalitnenie sociálnych väzieb medzi žiakmi tak, aby sa eliminovali akékoľvek prejavy neprijatia, odmietnutia, diskriminácie či segregácie. Každá trieda v inkluzívnej škole by sa mala vyznačovať týmito vlastnosťami:

- Vysoká sociálna expanzia, teda potreba sociálnych kontaktov u jednotlivých žiakov.
- vysoká sociálna vzájomnosť, tzn. vzťahy medzi deťmi sú obojsmerné, nie jednostranné, trieda je zomknutá, je v nej prítomná identita MY.
- vysoká sociálna integrácia detí, ktoré sa vďaka svojej odlišnosti môžu umiestniť na periférii kolektívu. Inkluzívna trieda je z hľadiska sociálnej atraktivity homogénna.

Samozrejme, je veľmi ťažké nájsť takúto ideálnu triedu. Aby sme sa však mohli tomuto ideálu priblížiť, musíme poznať situáciu v jednotlivých kolektívoch. Odhaliť skutočnú povahu socioemočnej klímy triedy môžeme prostredníctvom rôznych diagnostických metód na zisťovanie vzťahov v sociálnej skupine. Okrem už spomínaného pozorovania môžeme využiť tieto metódy a techniky: technika „Uhádni kto“, metóda plebiscit náklonnosti a odporu, sociometrická metóda, dotazník CES a iné (bližšie Valihorová, Flešková, 2004).

Technika „Uhádni, kto?“ umožňuje zistiť ako sa jednotliví členovia skupiny navzájom hodnotia, aké vlastnosti si pripisujú. Výsledky tak môžu poodhaliť rôzne formy sociálneho správania v skupine, a to žiaduce i nežiaduce. Získané informácie môže učiteľ efektívne využiť pri vytyčovaní si ďalších cieľov svojho výchovného pôsobenia vo vzťahu k celej triede i jednotlivcom. Aplikácia uvedenej techniky spočíva v tom, že učiteľ poskytne charakteristiku a žiaci hovoria, na koho sa daný opis hodí. Takéto otázky majú podobu: *Uhádni, kto to je. Ten, kto v triede najčastejšie ubližuje hanlivými slovami iným; Uhádni, kto to je. Ten, kto je vždy nablízku, keď iný potrebuje pomoc; Uhádni, kto to je. Ten, kto sa najčastejšie drží bokom atď.* Otázky je možné zadávať ústne, ale i písomne. V prípade písomného zisťovania je vyššia pravdepodobnosť získania pravdivých informácií. Táto cesta je i citlivejšia, pretože sa vyhneme pranierovaniu. Písomná forma má obvykle podobu testu nedokončených viet, ktoré žiaci vyplnia. Navyše dáva bádateľovi možnosť zistiť aj dôvody toho-ktorého hodnotenia jednotlivých spolužiakov. Otázky majú potom takýto charakter: *Je v triede niekto, koho majú všetci radi, lebo Volá sa..... alebo Je v triede niekto, kto je najmenej obľúbený, lebo..... Volá sa.....* Vhodne sformulovanou otázkou môžeme zistiť informácie aj o viacerých žiakoch: *V našej triede sú deti, ktorých sa iní boja, lebo..... Sú to.....* Technika by mala slúžiť učiteľovi ako diagnostický

³⁸ Spracované podľa LUPŤÁKOVÁ-VANČÍKOVÁ, K.: Učíme sa žiť v pestrom svete alebo interkultúrna výchova v primárnej edukácii. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum Bratislava, alokované pracovisko Prešov, 2008.

nástroj a nie ako nástroj pre pomstu dotknutých detí. Preto je potrebné s výsledkami zaobchádzať citlivo a rozvážne. Mať vždy na zreteli, že cieľom diagnostického nástroja bolo zistiť stav, aby sme mohli uskutočniť potrebné kroky v „liečbe“ sociálnej skupiny.

Ďalšou efektívnou metódou je tzv. **Plebiscit náklonnosti a odporu**, vďaka ktorému dokážeme zistiť mieru sympatie, či antipatie medzi žiakmi. Ale nielen to. Výsledky umožňujú vyvodiť mieru prispôsobenia daného žiaka, či mieru jeho konfliktogenosti. Táto metóda môže byť preto užitočná i pri sledovaní adaptácie dieťaťa z odlišného kultúrneho prostredia na nové podmienky. Ako citlivejšia sa opäť javí jej písomná forma. Učiteľ rozdá deťom dotazník s menoslovom žiakov. Ich úlohou je ohodnotiť každého spolužiaka na škále od 4 do 0. Táto päťstupňová škála môže mať rôznu podobu. Napr. *veľmi sympatický, sympatický, ľahostajný, nesympatický, veľmi nesympatický*. Pomenovanie jednotlivých stupňov je samozrejme nutné prispôbiť veku detí a ich slovníku. Výsledky učiteľ vpíše do matricovej tabuľky, kde sčíta hodnoty vodorovne a kolmo. Dostane tak informácie o hodnoteniach, ktoré žiak odovzdal, tzn. ako hodnotí iných (kolmé súčty) a poznatky o tom, aké hodnotenia získal, teda aký je vzťah detí k nemu, do akej miery je populárny, atraktívny a pod. (vodorovné súčty). Za veľmi dobre prispôsobených sa považujú žiaci, ktorí pozitívne hodnotenia väčšinu triedy, no a naopak, tí, ktorí prejavujú negatívne hodnotenie k väčšej časti triedy sú buď neprispôsobení alebo konfliktní. Tu sa otvára priestor pre ďalšie bádanie a hľadanie príčin zisteného stavu. Pozor však! Výsledky majú slúžiť učiteľovi. Nie je vhodné ich zverejňovať a podieľať sa tak na prehlbovaní pocitu neprijatia u neprijímaných žiakov.

Najčastejšie využívanou metódou na zisťovanie vzťahov medzi deťmi v triede je **sociometrická metóda**. Jej obľúbenosť súvisí s jednoduchou administráciou, vyhodnocovaním, ale najmä s jej bohatými možnosťami. Pomocou sociometrického prieskumu dokážeme zistiť hneď niekoľko vlastností triedy. Okrem toho, že umožňuje získať obraz o tom, ktoré dieťa je v triede obľúbené a ktoré nie, je i sondou do prežívania konkrétneho žiaka. Položením jednoduchých otázok sa dozvedáme, či je sebaobraz dieťaťa o jeho sociálnej atraktivite reálny alebo nie. Takto získané informácie môžu byť pre učiteľa veľmi dôležité. Ukážu mu smer, ktorým sa má uberať. Potrebuje „liečbu“ celá skupina? Odmieta a neprijíma toto dieťa? Prečo? Ako budem postupovať ďalej? Druhá možnosť je, že „liečbu“ potrebuje samotný žiak, ktorý sa domnieva, že je pre ostatných neprijateľný (predpokladá, že by mu nikto nedal pozitívnu voľbu), no opak je pravdou. Trieda prejavuje náklonnosť. Sociálnemu kontaktu a jeho integrácii však bráni jeho neistota. V tomto prípade je čas venovať zvýšenú pozornosť posilňovaniu jeho sebapoňatia a sebavedomia, odvahy vstúpiť do sociálnej interakcie. Pri zostavovaní sociometrického dotazníka môže učiteľ voliť rôzne otázky podľa zámerov svojho diagnostikovania:

- *Vôľové: Predstav si, že si vyhral(a) výlet do legolandu pre štyri osoby (pozn. počet môže a nemusí byť limitovaný). Vyber si z triedy troch spolužiakov, ktorých zo sebou zoberieš. Urči troch, s ktorými by si určite nechcel(a) ísť.*
- *Percepčné: Čo myslíš, kto by si vybral teba?*
- *Funkčné: Vaša trieda vyhrala výlet do legolandu. Čo myslíš, kto bude poverený organizáciou? Kto ním rozhodne nebude?*
- *Voľba úkonom: Napíš zoznam spolužiakov, ktorým by si poslal(a) pohľadnicu z legolandu, a ktorým nie.*

Výsledky zo sociometrického dotazníka sa spracúvajú do podoby matice (podobne ako pri metóde plebiscit náklonnosti a odporu). Prehľadnejšie je spracovanie do sociogramu či sociometrických terčov. Pomocou získaných výsledkov je možné vypočítať sociometrické indexy, ktoré poodhalia vlastnosti celej sociálnej skupiny.

UKÁŽKA SPRACOVANIA SOCIOMETRICKEJ METÓDY

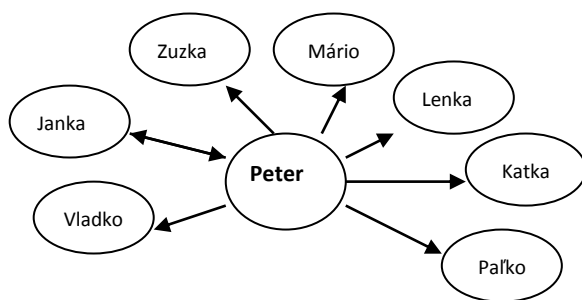
Vyhrál si zájazd do legolandu. Koho z triedy zoberieš so sebou?

Sociometrická matica:

2. A	Janka	Peter	Zuzka	Mário,	Lenka	Katka	Paľko	Vladko	Tibor	Ivanka	afiliácia*
Janka		x	x			x			x		4
Peter	x		x	x	x	x	x	x		x	8
Zuzka	x					x				x	3
Mário,	x					x				x	3
Lenka	x			x							2
Katka					x			x		x	4
Paľko	x		x		x						3
Vladko					x					x	3
Tibor	x									x	2
Ivanka	x			x	x						4
obl'úbenosť	8	1	3	3	5	4	1	2	1	6	

* - počet adresovaných pozitívnych volieb, tendencia, vôľa nadväzovať sociálny kontakt

Sociogram: Situácia žiaka Petra



Peter je otvorený kontaktu so spolužiakmi, no trieda je pred ním uzavretá. Dostal len jednu pozitívnu voľbu. Prečo?

Sociometrické indexy:

počet volieb (Čím vyšší podiel, tým vyššia expanzia.)

Sociálna expanzia = _____

N - 1

počet vzájomných volieb (Čím vyšší podiel, tým väčšia vzájomnosť, resp. člen skupiny volí iba tých, majú k nemu kladný vzťah.)

Sociálna vzájomnosť = _____

N - 1

počet volieb + počet odmietnutí (Čím vyšší podiel, tým väčšie napätie vyvoláva člen v skupine, pretože ho ani nevolia, ani neodmietajú.)

Sociálna intenzita = _____

N - 1

1

Sociálna integrácia = $\frac{1}{\text{počet osôb bez výberu}}$

(Čím vyšší je podiel, tým menej integrujúcim členom je v skupine, lebo tým viac členov necháva bez výberu.)

Zdroj: VALIHOVÁ, M. – FLEŠKOVÁ, M. Vybrané kapitoly z pedagogickej a sociálnej psychológie. Žilina : IPV, 2004.

Dotazník CES na diagnostikovanie klímy v triede je nástroj, prostredníctvom ktorého môže učiteľ zistiť (okrem iného), aké sú vzťahy medzi žiakmi v triede. Odpovede žiakov zároveň poskytnú spätnú väzbu o tom, či sú zavedené pravidlá pre žiakov zrozumiteľné. Okrem mapovania aktuálnej klímy, môže byť dotazník zadaný s cieľom zistiť želanú klímu, t. j. ako by si žiaci predstavovali svoju triedu (bližšie Gavora, 1999)

Dotazník CES na diagnostikovanie klímy v triede

E. J. Trickett, R. H. Moos (1973), B. J. Frase (1982)

Prevod: J. Mareš – J. Lašek (1990/91)

Zdroj: P. Gavora: *Akí sú moji žiaci ?* Pedagogická diagnostika žiaka. Bratislava: Práca, 1999

Meno žiaka:

Trieda:

Škola:

Dátum:

- | | | | |
|--|-----|-----|---|
| 1. Žiaci našej triedy vynakladajú pomerne veľa úsilia a energie na učenie. | Áno | Nie | |
| 2. Žiaci v našej triede sa dobre poznajú navzájom, vedia o sebe veľa vecí. | Áno | Nie | |
| 3. Tento učiteľ sa s nami málokedy zhovára o veciach, v ktorých by sme sa potrebovali pomoc. | Áno | Nie | R |
| 4. Žiaci našej triedy venujú viac času rozhovorom o mimoškolských veciach než o učive a učení. | Áno | Nie | R |
| 5. Naša trieda je veľmi dobre organizovaná. | Áno | Nie | |
| 6. Povedali nám jasné pravidlá, ktoré máme dodržiavať vo vyučovaní (pri skúšaní, pri písomkách a pod.) | Áno | Nie | |
| 7. Žiaci v našej triede počas vyučovania obyčajne rozmýšľajú o úplne iných veciach. | Áno | Nie | R |
| 8. Moji spolužiaci sa nezaujímajú hlbšie o druhých žiakov. | Áno | Nie | R |
| 9. Tento učiteľ sa nás usiluje poznať hlbšie než ostatní učitelia. | Áno | Nie | |
| 10. Žiaci našej triedy sa usilujú, aby za nami po hodine bolo vidieť kus práce. | Áno | Nie | |
| 11. Žiaci našej triedy sú cez hodinu takmer stále ticho. | Áno | Nie | |

12. V našej triede sa často menia pravidlá hry a potom nevieme, čo smieme a čo nie.	Áno	Nie	R
13. Žiaci našej triedy sa obyčajne nemôžu dočkať konca hodiny – to, čo sa učia, ich veľmi nezaujímá.	Áno	Nie	R
14. V našej triede sa žiaci medzi sebou dosť priatelia.	Áno	Nie	
15. Tento učiteľ sa správa skôr priateľsky než autoritatívne.	Áno	Nie	
16. Žiaci našej triedy sa pri vyučovaní príliš nenamáhajú.	Áno	Nie	R
17. Žiaci našej triedy sa pri vyučovaní môžu dokonca flákať.	Áno	Nie	R
18. Učiteľ nám vysvetlil, čo sa stane, keď porušíme pravidlá hry, keď nedodržíme, čo sa od nás žiada.	Áno	Nie	
19. Väčšina žiakov našej triedy dáva na vyučovaní pozor.	Áno	Nie	
20. Nie je ťažké nadchnúť našu triedu pre nejakú spoločnú činnosť, spoločnú akciu.	Áno	Nie	
21. Tento učiteľ dokáže žiakom, ktorí nemajú problémy, skutočne pomôcť.	Áno	Nie	
22. Naša trieda je skôr zábavným prostredím než miestom, kde sa niečomu naučí.	Áno	Nie	R
23. Žiaci našej triedy sú pri vyučovaní veľmi často hluční.	Áno	Nie	R
24. Tento učiteľ nám povedal jasne, za akých podmienok budeme spolu dobre vychádzať.	Áno	Nie	

Administrácia dotazníka trvá asi 20 minút. Dotazník CES diagnostikuje 6 premenných:

1. Zaujatie žiaka učením (otázky 1, 7, 13, 19)
2. Vzťahy medzi žiakmi v triede (otázky 2, 8, 14, 20)
3. Učiteľova pomoc žiakom (otázky 3, 9, 15, 21)
4. Orientácia žiakov na úlohy (otázky 4, 10, 16, 22)
5. Poriadok a organizovanosť (otázky 5, 11, 17, 23)
6. Jasnosť pravidiel (otázky 6, 12, 18, 24)

Žiaci odpovedajú buď Áno alebo Nie. Odpoveď Áno skóruje tromi bodmi, odpoveď Nie jedným bodom. Ak žiak na otázku neodpovedal alebo prečiarkol obidve možnosti, jeho odpoveď sa skóruje dvoma bodmi. Pri otázkach označených písmenom R (č. 3, 4, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 22, 23) je skórovanie opačné. Odpoveď Áno sa hodnotí jedným bodom, odpoveď Nie tromi bodmi.

Údaje za triedu sa buď prevedú na aritmetický priemer pre každú z premenných, alebo sa vypočíta medián.

Inštrukcia:

Nejde o inteligenčný test ani o skúšanie vašich vedomostí. Ide o dotazník, ktorý zisťuje, aká je vaša trieda a ako vnímate svojich spolužiakov. Neexistujú tu nijaké dobré alebo zlé odpovede. Každé tvrdenie v dotazníku si poriadne prečítajte a odpovedzte podľa svojho názoru. Váš názor sa môže líšiť od názoru spolužiakov. Odpovedajte buď Áno, alebo Nie. Ak súhlasíte s tvrdením v dotazníku, zakrúžkujte Áno. Ak nesúhlasíte, zakrúžkujte Nie. Ak sa pomýlite alebo si odpoveď rozmyslíte a budete ju chcieť zmeniť, prečiarknite krížikom to, čo už neplatí, a zakrúžkujte to, čo platí. Odpovedajte na každú otázku. Nič sa nedá vynechať alebo preskočiť. V dotazníku sa hovorí o učiteľovi. V našom prípade pôjde o učiteľa (učiteľku)....., ktorý (á) učí.....(názov predmetu).

AUTOEVALVAČNÁ SPRÁVA

Všetky uvedené metódy a nástroje majú autoevalvátorovi pomôcť získať poznatky, na základe ktorých dokáže spracovať zmysluplnú **autoevalvačnú správu**. Tá môže byť priebežná, teda taká

ktorá mapuje čiastkové problémy alebo záverečná, ktorá je vyjadrením zavŕšenia všetkých autoevalvačných procesov. Pri jej tvorbe je dôležité mať na pamäti, že je akousi syntézou pozorovaní, postrehov a záverov všetkých ľudí, ktorí sa podieľajú na výchove a vzdelávaní žiakov konkrétnej školy. Tak vypracovanie priebežných, ako i záverečných autoevalvačných správ je tímová práca, ktorá si vyžaduje dobrú organizáciu. Ak vedenie školy pracuje pri spracovaní záverov autoevalvácie s priebežnými správami učiteľov či odborných pracovníkov, je nutné, aby bola zadefinovaná a všetkým známa jasná štruktúra autoevalvačnej správy. Vhodne vystavaná štruktúra totiž „pomáha rozlíšiť podstatné od menej významného, vnímať opodstatnenosť navrhnutých doporučení a pod.“³⁹ Okrem predstavenia jednotlivých fáz autoevalvačného cyklu (pozri schému vyššie) je dôležitou súčasťou štruktúry zhrnutie zistení a stanovenie odporúčení. Ak sú tieto polia zmysluplne spracované, môže záverečná správa zachytiť všetky problémy, s ktorými zápasia jednotliví učitelia a odborní pracovníci a môžu sa následne nastaviť efektívne nápravné opatrenia. Pri vytváraní štruktúry správy je tiež dôležité mať na pamäti všetky aspekty inkluzívneho vzdelávania, aby sa pozornosť autoevalvátorov sústredila práve na odhaľovanie prekážok na ceste k inklúzii. Dobrá autoevalvačná správa je stručná, kompaktná, konkrétna a hlavne pravdivá. Pri jej tvorbe sa nemôže zabúdať, že správa slúži jej tvorcom, aby si nastavili zrkadlo a pomenovali hlavné problémy, stanovili ciele, vytvorili odpočet realizovaných úloh a určili smerovanie do budúcnosti.

UKÁŽKA ŠTRUKTÚRY AUTOEVALVAČNEJ SPRÁVY	
Sociálna klíma	• <i>sociálna expanzia</i> • <i>sociálna vzájomnosť</i> • <i>sociálna intenzita</i> • <i>sociálna integrácia</i>
Emocionálne bezpečie triedy	• <i>interkultúrne citlivý jazyk</i> • <i>sloboda výberu</i>
Využívanie kooperatívneho učenia	
Individuálny pokrok žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vo vybraných predmetoch	• <i>Žiaci s poruchami učenia</i> • <i>Žiaci z MRK</i> •

³⁹ Na cestě ke kvalitě č. 5. 2011/12. Dostupné na [www: http://www.nuov.cz/uploads/AE/publikace/AE1112.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/publikace/AE1112.pdf)

Kvalita školského hodnotenia

- *Využívanie rozmanitých foriem rozvíjajúceho hodnotenia*
- *Tendencia k sebahodnoteniu a aktívny podiel dieťaťa na hodnotení*
- *Pozitívna orientácia hodnotenia*

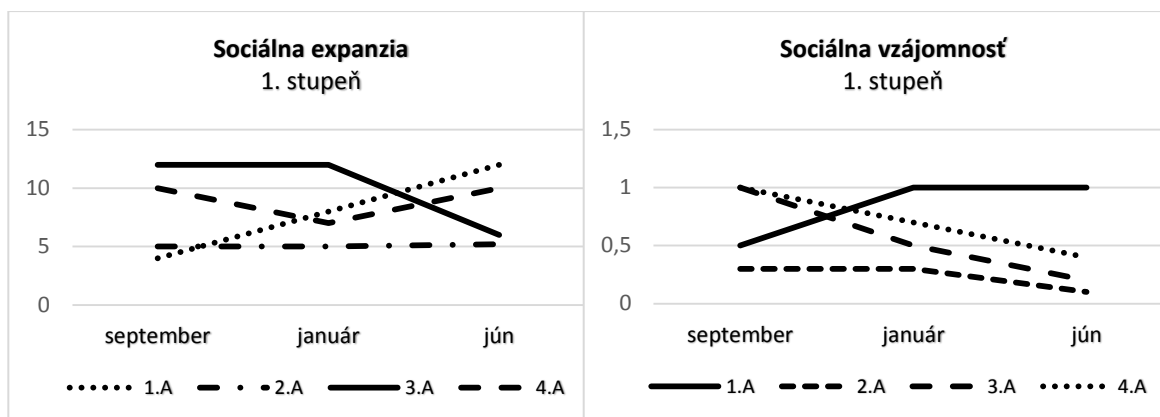
Využívanie aktivizujúcich foriem učenia sa žiakov

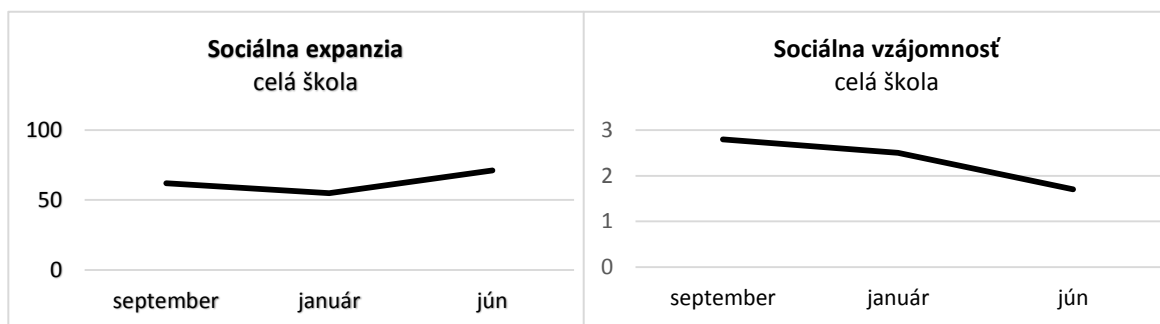
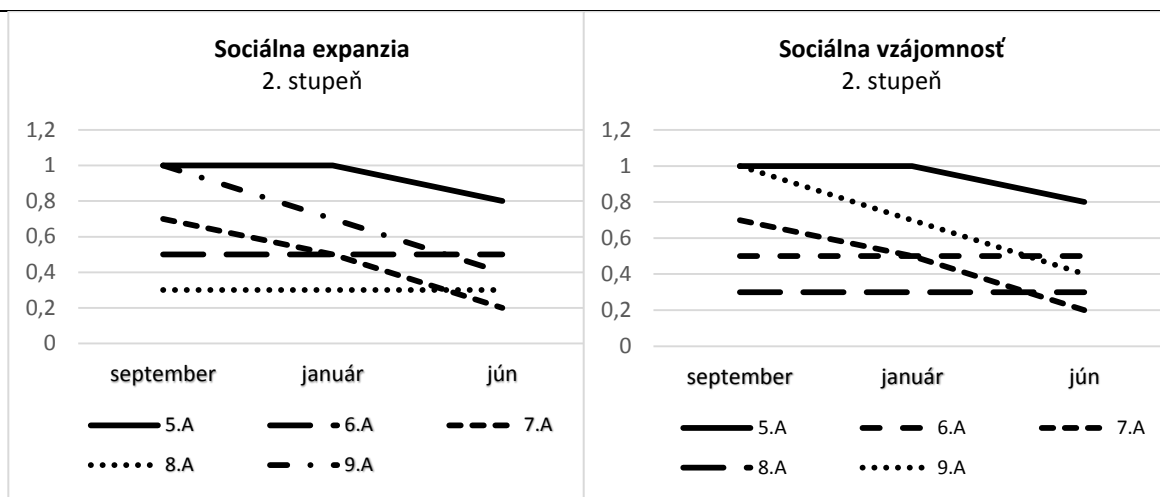
UKÁŽKA SPRACOVANIA VYBRANEJ ČASTI AUTOEVALVAČNEJ SPRÁVY

SOCIÁLNA KLÍMA

Opis skutočností

Výsledky sociometrických meraní





Závery zistení:

Na základe týchto ilustratívnych grafov môže autoevalvátor konštatovať určité trendy, ktoré je potrebné slovné okomentovať. V tomto modelovom príklade je potrebné sústrediť pozornosť na klesajúcu sociálnu vzájomnosť. Grafy poukazujú na skutočnosť, že hoci sa ku koncu roka zvýšil počet sociálnych volieb, z čoho sa dá usudzovať zvýšená potreba sociálneho kontaktu u žiakov (sociálna expanzia), vzťahy v triedach prestávajú byť obojsmerné (klesajúca sociálna vzájomnosť). Pozornosť treba venovať najmä tým triedam, kde je tento trend najciteľnejší.

Definovanie problému/ cieľa:

Autoevalvátor si musí v tejto fáze klásť kauzálne otázky a zamýšľať sa nad možnými príčinami zisteného stavu. Pripomeňme si ako v tejto fáze postupovať a ako uvažovať (bližšie v publikácii Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania na základných školách). Na začiatku je potrebné definovať problémy, následne vybrať z problémov tie, ktoré môžeme vnímať ako príčinu problému a naopak tie, ktoré môžeme vnímať ako dôsledok neriešenia problému. Tento proces je náročný, ale kľúčový. Definovanie problému nám zároveň určuje aj cieľ, ktorý chceme dosiahnuť. Definovanie problému je v podstate zmyslom evalvácie. Ak mám definovaný konkrétny, kľúčový problém, ostatné problémy, ktoré sme zaznamenali v opise skutočnosti zoskupujem do jednotlivých oblastí a rozdeľujem ich na tie, ktoré sú príčinou vzniku definovaného problému (kauzálne) a tie, ktoré sú dôsledkom neriešenia problému.

Návrhy riešenia problému

V tejto fáze sa dostávame k hľadaniu účinných stratégií, ktoré by mohli viesť k zlepšeniu situácie. Neočakáva sa, že riaditeľ sám vytvorí návrhy a direktívne určí plán ich plnenia. Práve v tejto fáze je dôležitá kooperácia celého inkluzívneho tímu. Pri hľadaní účinných opatrení odporúčame využiť najmä metódu diskusie a brainstormingu.

Všetky v texte uvedené ukážky a príklady sú v rovine inšpirácie. Majte na pamäti, že opísané metódy tvoria len zlomok toho, čo sa vám pri autoevalvácii ponúka. Rozširujte si postupne portfólio metód autoevalvácie, učte sa systematickosti a precíznosti. Na jednu vec však nikdy nezabúdajte. Autoevalvácia má viesť k spoločnému cieľu, k snahe skvalitniť všetky procesy tak, aby boli všetci žiaci v škole spokojní a mohli dosahovať svoje osobné maximá. Preto musia byť všetky autoevalvačné procesy nastavené tak, aby sa na pracovisku vytvoril kvalitný inkluzívny tím, schopný spolupracovať a hľadať efektívne a rozmanité riešenia odhalených problémov.

Literatúra

BABIAKOVÁ, S.: *Autoevalvácia školy a učiteľa*. Banská Bystrica: Bellianum, 2013, s. 5.

BERNASOVSKÁ, J., BERNASOVSKÝ, I.: Bio – medicínske špecifiká rómskeho etnika. In *Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity prostredníctvom vzdelávania*. Banská Bystrica: PF UMB, 2004.

GAVORA, P. *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka*. Bratislava : Práca, 1999.

ROSINSKY, R., VANČÍKOVÁ, K. 2014. Hodnotenie kvality školy v kontexte inkluzívneho vzdelávania, alebo chcieť a vedieť. In *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania na základných školách*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2014.

LUKAS, J. *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dotazník pro učitele*. cit. [14-05-01]. Dostupné na [www: <http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/19_Připravenost_skoly_k_inkluzivnimu_vzdelavani.pdf>](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/19_Připravenost_skoly_k_inkluzivnimu_vzdelavani.pdf)

LUPTÁKOVÁ-VANČÍKOVÁ, K.: *Učíme sa žiť v pestrom svete alebo interkultúrna výchova v primárnej edukácii*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum Bratislava, alokované pracovisko Prešov, 2008.

Na cestě ke kvalitě č. 5. 2011/12. Dostupné na [www: http://www.nuov.cz/uploads/AE/publikace/AE1112.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/publikace/AE1112.pdf)

VALIHOROVÁ, M., FLEŠKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly s pedagogickej a sociálnej psychológie*. Žilina: IPV, 2004.

VANČÍKOVÁ, K. (Inter)kultúrne citlivý jazyk a obsah. In *Metodika tvorby učebných zdrojov*. Metodicko-pedagogické centrum, 2011.

PEDAGOGICKÝ MODEL INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA
NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH
METODICKÁ PRÍRUČKA

Odborní garanti

doc. PaedDr. Vladimír Klein, PhD.
PhDr. Viera Šilonová

Autori

doc. PaedDr. Štefan Porubský, PhD.
doc. PaedDr. Katarína Vančíková, PhD.
doc. PhDr. Rastislav Rosinský, PhD.
Mgr. Peter Strážik

Oponenti

prof. PhDr. Milan Portik, PhD.
Ing. Ján Hero

Vydavateľ: METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM V PREŠOVE

Vydanie: prvé

Rok: 2014

Počet strán: 68

ISBN 978-80-565-0373-7