



**mpc**  
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



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

Kód ITMS: **26130130110**

Číslo zmluvy: **OPV/39/2014**

**PEDAGOGICKÝ MODEL INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA  
V ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH  
PRINED - PRojekt INkluzívnej EDukácie  
Autorský kolektív**

PREŠOV 2014

## **PEDAGOGICKÝ MODEL INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA V ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH**

### **Odborní garanti**

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

### **Členovia riešiteľského tímu**

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

### **Oponenti**

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

Vydavateľ: METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM V PREŠOVE

Vydanie: prvé

Rok: 2014

Počet strán: 136

ISBN 978-80-565-0208-2

Publikácia neprešla jazykovou úpravou.

## OBSAH

ÚVOD .....	4
<b>1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ INKLÚZIE, SOCIÁLNEJ INKLÚZIE, INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE .....</b>	<b>6</b>
1.1 Charakteristika základných pojmov .....	6
1.2 Vytvorenie inkluzívnej školy.....	10
<b>2 ZAHRANIČNÉ SKÚSENOSTI V OBLASTI INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE, PRÍKLADY DOBREJ PRAXE.....</b>	<b>13</b>
2.1 Zahranické skúsenosti v oblasti inkluzívnej edukácie.....	13
2.2 Príklad dobrej praxe v oblasti inkluzívnej edukácie na Slovensku - Základná škola v Spišskom Hrhove.....	17
<b>3 LEGISLATÍVNE VÝCHODISKÁ INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA .....</b>	<b>27</b>
<b>4 OBSAH, ŠPECIFICKÉ POSTUPY, METODIKY A PROGRAMY INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA.....</b>	<b>45</b>
4.1 Model inkluzívnej školy .....	45
4.2 Projekt PRINED – praktický a efektívny nástroj zavedenia modelu inkluzívneho vzdelávania pre riaditeľov škôl, pedagogických a odborných zamestnancov .....	60
4.3 Inkluzívne vzdelávanie v inkluzívnej triede.....	75
4.4 Inkluzívny vzdelávací program: jazyk a kultúra žiakov z MRK v inkluzívnom vzdelávaní....	86
<b>5 HODNOTENIE KVALITY ŠKOLY V KONTEXTE INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA, alebo CHCIEŤ A VEDIETĚ.....</b>	<b>98</b>
5.1 Východiská úvah alebo niekoľko kritických poznámok .....	98
5.2 Autoevalvácia a jej význam v kontexte inkluzívneho vzdelávania .....	106
5.3 Model autoevalvácie na úrovni triedy .....	109
5.4 Model autoevalvácie na úrovni školy .....	113
<b>6 NÁVRHY NA ZMENY V LEGISLATÍVE V SR SMEROM K NAPLNANIU FILOZOFIE INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA .....</b>	<b>120</b>
<b>ZÁVER.....</b>	<b>135</b>

## ÚVOD

Predkladaný text je jedným z výstupným materiálom národného projektu: „PRINED – PRojekt INkluzívnej EDukácie“. V zmysle projektových cieľom ústredným zámerom textu je vymedziť základné konceptuálne a strategické rámce Pedagogického modelu inkluzívneho vzdelávania na ZŠ. Materiál je výsledkom spolupráce expertnej skupiny pozostávajúcej z desiatich expertov, reprezentantov slovenskej pedagogickej a psychologickéj teórie i praxe. Homogenita predkladaného materiálu je určená ideou tvorby pedagogického modelu inkluzívneho vzdelávania. Heterogenita jednotlivých častí dokumentu je reprezentovaná snahou: 1. teoreticky zdôvodniť aktuálnosť a potrebu modelu inkluzívneho princípu vo vzdelávaní žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami, 2. charakterizovať vybrané dimenzie praktickej aplikácie modelu v prostredí školy a triedy. Obe naznačené konceptuálne línie predkladaného materiálu pokrývajú tieto oblasti pedagogického a psychologického diskurzu:

- teoretické vymedzenie konceptu inkluzívneho vzdelávania,
- určenie aplikačných dimenzií inkluzívneho vzdelávania pre špecifickú populáciu žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, primárne pre žiakov z marginalizovaných rómskych komunít,
- prostredníctvom analýzy kľúčových medzinárodných aj národných konvencií vymedzenie legislatívneho domáceho a zahraničného kontextu pre implementáciu modelu inkluzívneho vzdelávania,
- charakteristiku vybraných aspektov praktickej aplikácie modelu v pedagogickom prostredí,
- naznačenie potreby systémového prístupu k implementácii inkluzívneho modelu školy, s dôrazom na zmenu typu psychosociálneho prostredia školy,
- vymedzenie hierarchicky usporiadaných faktorov, ktoré sa spolupodieľajú na zabezpečení efektívnosti modelu smerom od priorit školskej politiky, hodnôt a etického nastavenia spoločnosti, manažmentu školy, klímy triedy až po úroveň reálnej edukačnej praxe na úrovni mikroprostredia, konkrétnej školskej triedy,
- prezentáciu príkladov dobrej praxe v oblasti inkluzívneho vzdelávania v domacom a zahraničnom prostredí, ktoré jasne dokumentujú nutnosť komplexnej spolupráce zainteresovaných subjektov pri uplatňovaní princípov inkluzívneho vzdelávania.

Sústrediac sa na vyššie menované okruhy problémov, dokument pozostáva zo šiestich kapitol, ktorých koncepcia bola dôsledne zvažovaná. Primárnym cieľom expertného tímu bolo vybrať a analyzovať reprezentatívne tematické okruhy, ktoré naznačujú makro a mikro kontexty inkluzívnej edukácie. Predkladaný text je dokumentom, ktorý vo vymedzenom a limitovanom rozsahu filtruje informácie spôsobom, aby bolo možné v reálnom prostredí školskej praxe *našartovať* dlhodobý proces inkluzívneho vzdelávania. Materiál si nenárokujú na absolútnu platnosť a očakávame, že samotné aktivity smerujúce k následnej implementácii pedagogického modelu budú automaticky generovať požiadavky na smer jeho ďalšej konkretizácie.

**Iveta Kovalčíková**

# 1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ INKLÚZIE, SOCIÁLNEJ INKLÚZIE, INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE

Ladislav Horňák

U prevažnej väčšiny laickej a časti odbornej verejnosti prevláda skreslená predstava o inklúzii a inkluzívnom vzdelávaní. Spočíva v presvedčení, že inkluzívne vzdelávanie je redukované len na spoločné vzdelávanie žiakov zdravých a so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, žiakov rôznych národností, kultúr či náboženstva. Menej sa prezentuje skutočnosť, že ide najmä o vytvorenie takých podmienok v škole, aby sa každé dieťa bez výnimky cítilo v škole dobre, aby do nej chcelo chodiť, aby ju považovalo za svoju.

Inkluzívna škola je tak náročný koncept, že ho nemožno riešiť komplexne ani okamžite. Preto sa tento projekt bude venovať najmä vytváraniu inkluzívneho prostredia pre rómskych žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia. Napriek tomu, že legislatíva Slovenskej republiky v rezorte školstva vo vzťahu k národnostným menšinám a etnickým skupinám nie je segregáčna, dlhodobo sa nám nedarí vytvárať inkluzívne prostredie v škole pre týchto žiakov. Dôkazom sú dlhodobo neuspokojivé výsledky ich vzdelávania.

## 1.1 Charakteristika základných pojmov

Ešte predtým ako sa budeme venovať inkluzívnemu vzdelávaniu považujeme za potrebné stručne sa zmieniť o pojme *inklúzia*.

### **Inklúzia**

Inklúzia je pojem humánneho a demokratického súžitia s uznaním rovnakých práv a službou k blížnym. Inklúzia znamená, že každý človek:

- je plnohodnotným členom spoločnosti, bez ohľadu na jeho výkony,
- má právo byť považovaný za rovnoprávneho človeka,
- je odkázaný na spoločnosť, aby sa mohol ďalej rozvíjať,
- má právo na participáciu, nevyradovanie.

Inklúzia sa zrieka akejkolvek kategorizácie. Na základe myšlienok inklúzie disponuje každý človek rovnakou hodnotou, preto by mal byť individuálne podporovaný v optimálnej

miere a pre každého žiaka by mala škola mať k dispozícii potrebné zdroje (Vítková, M.2013).

### **Sociálna inklúzia**

Sociálna inklúzia je proces, ktorý zabezpečuje, aby tí, ktorí sú v riziku chudoby a sociálnej exklúzie (vylúčenia) získali príležitosti a nevyhnutné zdroje na to, aby mohli plne participovať na ekonomickom, sociálnom a kultúrnom živote a mali takú životnú úroveň a blahobyť, ktorý je považovaný za obvyklý v spoločnosti, v ktorej žijú. Zabezpečuje im väčšiu účasť na rozhodovaní, čo ovplyvňuje ich životy a prístup k základným právam (Džambarovič, R. 2010).

### **Inkluzívne vzdelávanie**

Na tak obmedzenom priestore nie je možné podrobne sa venovať definíciám inkluzívneho vzdelávania naviac, ak teoretické východiská sú už spracované v pracovnom materiály projektu *Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy* (2013). Sú v ňom charakterizované základné pojmy, ciele a zásady inkluzívnej edukácie, index inklúzie, ako aj základné princípy inkluzívneho vzdelávania (dostupné aj na internete). Napriek tomu je potrebné zdôrazniť, že *inkluzívne vzdelávanie* je široké spektrum stratégií, aktivít a procesov, ktoré sa snažia realizovať právo na kvalitné, užitočné a adekvátne vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (Hájková, V., Strnadová, I. 2010, Květoňová, L., Prouzová, R. 2010).

UNESCO (2005) vymedzuje inkluzívne vzdelávanie ako dynamický proces pozitívneho akceptovania rôznorodosti žiakov, kedy sa individuálne rozdiely nechápu ako problém, ale ako možnosť obohatiť edukačný proces. Zakladá sa na troch hlavných princípoch, ktorými sú prístup k bezplatnému a povinnému vzdelávaniu, rovnosť a nediskriminácia a napokon právo na kvalitnú výchovu a vzdelanie.

V súvislosti s rómskymi žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia (v ďalšom texte budeme pod označením rómskeho žiaka stále rozumieť žiaka pochádzajúceho zo sociálne znevýhodneného prostredia) inkluzívne vzdelávanie môžeme považovať za kľúčový mechanizmus *sociálnej inklúzie*, pretože dosiahnutie plnohodnotného vzdelania je jedným z najdôležitejších cieľov k sociálnemu začleneniu. Dôvodom je získanie kvalifikácie, ktorá je hlavným faktorom pre inklúziu na trhu práce. Sociálna inklúzia je vnímaná ako súbor aktivít a mechanizmov, ktoré napomáhajú kultúrnej a ekonomickej integrácii a zmysluplnej participácii sociálnych skupín a jednotlivcov do väčšinovej spoločnosti (Pančocha, K., Slepíčková, L. in Bartoňová, M., Vítková, M. 2011).

Filozofia inklúzie sa opiera o základné hodnoty zdôrazňujúce ľudskú dôstojnosť, ľudské práva a odlišnosť ako normalitu. S. Stubbs (2008) a A. Arnesen a kol. (2009) za východiskové hodnoty inklúzie uvádzajú: rovnosť a sociálnu spravodlivosť, toleranciu, vzájomný rešpekt, participáciu (byť súčasťou komunity, demokratické hodnoty, prístup ku kvalitnému vzdelávaniu a možnosť svojho rozvoja, rovnováha medzi jednotou komunity a diverzitou) čo v plnej miere je potrebné uplatňovať vo vzťahu k rómskym žiakom pri vytváraní inkluzívneho prostredia školy.

T. Booth a M. Ainscow (2002) vymedzili tri dimenzie inkluzívnej školy:

1. inkluzívna kultúra,
2. inkluzívna politika,
3. inkluzívna prax.

Autori považujú za základný stavebný kameň inkluzívnej školy práve ich kultúru. Zatiaľ čo inkluzívna politika a prax sú oblasti viditeľné a relatívne dobre merateľné, inkluzívna kultúra zostáva z veľkej časti skrytá, premieta sa do presvedčenia jednotlivých učiteľov a celkového ideového nastavenia školy (zmena školy nespočíva ani tak v zmene metód ako v zmene srdca). Inkluzívna kultúra by mala vytvárať bezpečné, otvorené a spolupracujúce spoločenstvo, ktoré si váži každého člena. Predstavuje tiež hodnoty, ktoré sa odovzdávajú novým zamestnancom, žiakom, rodičom, rade školy aj zriaďovateľovi. Princípy a hodnoty obsiahnuté v inkluzívnej kultúre sú rozhodujúce pre nastavenie politiky školy a každodenný chod jednotlivých tried.

Za kľúčových aktérov zmeny školy na inkluzívnu školu považujú C. J. Riehl at al. (2008) jej riaditeľa. Budovanie inkluzívnych štruktúr a postupov musí sprevádzať zmena hodnôt a špeciálnych vzdelávacích potrieb. Všetci zainteresovaní sa však musia stať spolutvorcami týchto zmien, nestačí o nich len hovoriť či vpísať ich do dokumentov školy. Práve riaditeľ školy môže zo svojej pozície výrazne ovplyvniť utváranie hodnôt a pozitívnych postojov k žiakom s rôznorodými potrebami.

Inkluzívna škola zjednocuje interkultúrnu a integratívnu pedagogiku a presadzuje myšlienku demokratického súžitia a rovnosti šancí (Wilhelm, M., Binting, G., Eichelberger, H. 2002). Snaží sa eliminovať selektívne tendencie:

- *heterogenitu v multikultúrnych triedach* – najväčšie ťažkosti s touto formou heterogenity sa vyskytujú tam, kde je v triede vyšší počet žiakov inej kultúry a najmä vtedy, ak sa prostredie mimo školy správa voči deťom inej kultúry nepriateľsky,

- *heterogenitu podľa sociálneho pôvodu* – je to skrytá forma selekcie, ak škola pod rúškom diferenciacie žiakov podľa nadania a výkonu ich vlastne diferencuje aj podľa pôvodu, znamená to, že relatívne veľký počet žiakov odíde zo základnej školy do spoločnosti bez ďalšieho vzdelania, čo neprospieva sociálnej a pracovnej inklúzii,
- *heterogenitu podľa výkonu* – je v škole stále problémom, najmä na stredných školách učitelia nevedia či nechcú pracovať s výkonovo heterogénnymi skupinami čo má priamy dopad na časť rómskych žiakov, aj preto je ich na stredných školách stále veľmi málo.

K. Ballard (2003) zdôrazňuje, že inkluzívne vzdelávanie je otázkou sociálnej spravodlivosti. Jednou z ciest, ktoré by mohli byť v budúcnosti pozitívne pri riešení vzťahov medzi majoritnou spoločnosťou a (napr. rómskou) menšinou, je vzájomná tolerancia a posilňovanie dôvery pri potlačení postojov intolerancie. Dôležitú úlohu bude zohrávať fyzický kontakt s ľuďmi z majoritnej spoločnosti a ich vzájomná komunikácia. Takýto vzťah sa môže relatívne zlepšiť uplatňovaním multikultúrnej výchovy v školstve.

V súlade s T. Zacharukom (2010), ktorý zaraďuje výhody inkluzívnej edukácie do troch skupín tvrdíme, že:

- *Inkluzívne vzdelávanie môže pomôcť prekonať chudobu a vylúčenie* – žiaci z chudobných rodín majú menšie šance na včasnú intervenciu a pomoc. Práve inkluzívne vzdelávanie ponúka viaceré možnosti ako vzdorovať predsudkom a umožniť všetkým žiakom budovať si vlastnú budúcnosť.
- *Inkluzívne vzdelávanie môže zlepšiť kvalitu vzdelávania pre všetkých* – môže totiž fungovať ako katalyzátor zmien vo vzdelávaní, mobilizovať k používaniu a zdokonaľovaniu vzdelávacích metód a byť výzvou pre pedagógov.
- *Inkluzívne vzdelávanie môže pomôcť v boji proti diskriminácii* – diskriminácia vo vzťahu k rómskym žiakom pretrváva v súvislosti s negatívnymi postojmi majoritnej spoločnosti. Pri spoločnej školskej dochádzke sa však diskriminačné bariéry rúcajú.

V inkluzívnej škole sa nestretávame s *univerzálnou osobnosťou žiaka*, žiacka populácia sa stáva rozmanitejšou. Žiaci sa môžu líšiť etnicitou, náboženstvom, sociálnym zázemím, vedomosťami, zručnosťami, záujmami, motiváciou, pohlavím, vekom, fyzickými možnosťami, osobnou históriou a pod. Uspokojiť potreby všetkých žiakov nie je a nebude

pre školu jednoduché. Pre ich rozvoj bude nevyhnutné odhaliť potenciál každého žiaka, akceptovať jeho osobnostné predpoklady a voliť také stratégie vyučovania, ktoré budú tento potenciál maximálne využívať. Toto si vyžaduje „vybudovať“ spoločenstvo triedy a školy na *princípe vzájomného rešpektu*. V inkluzívnej škole je nevyhnutný rešpekt na všetkých možných úrovniach, v rovine interpersonálnej (žiak – žiak) aj intrapersonálnej: žiak – pedagogický pracovník, pedagogický pracovník – pedagogický pracovník, pedagogický pracovník – nepedagogický pracovník, vedúci pracovník - podriadený pracovník atď. Rešpekt medzi všetkými účastníkmi edukačného procesu považujeme za dominantný princíp inkluzívneho vzdelávania (Kratochvílová, J., Havel, J., Filová, H. 2013).

## 1.2 Vytvorenie inkluzívnej školy

Inkluzívna škola má podľa Sailora (Sailor, in Correia, 2003, s. 9) zabezpečiť *„vzdelávanie žiakov v mieste ich trvalého bydliska; zvýšenie percentuálneho podielu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) v triedach bežných škôl; školy sa majú riadiť princípom „nulového odmietnutia“, čo znamená, že žiadny žiak nemá byť omietnutý na základe povahy alebo vážnosti svojho problému; žiaci so ŠVVP majú byť vzdelávaní v prispôsobenom prostredí bežných škôl primerane ich veku a stupňu vzdelávania; vo vyučovaní sa má uprednostňovať kooperatívne vyučovanie a uplatňovať rovesnícke tutorstvo; špeciálny servis, ktorý vznikne pre žiakov so ŠVVP, má byť použitý tak, aby ním získavali všetci vo výchovno-vzdelávacom procese“*.

Z celospoločenského pohľadu si implementácia inkluzívneho modelu žiada zodpovednosť štátu, školy, rodiny a komunity za plnenie určitých úloha tak, aby bol zabezpečený rozvoj vzdelávania, sociálno-emocionálny a osobnostný rozvoj žiaka (Correia – Cabral, 1999). Ak hovoríme o implementácii v škole, táto si vyžaduje systematické a flexibilné plánovanie, ktoré je podporené existenciou trvalej školskej filozofie inklúzie, inkluzívneho smerovania vedenia školy, zdrojov a systému podpory, vhodnými stratégiami intervencie a hodnotenia. Na to, aby bola implementácia úspešná, je treba podľa Correiu (2003) brať do úvahy nasledujúce esenciálne komponenty:

- *Diskurzívny komponent* – spočíva v zavedení filozofie školy, ktorá všeobecne podporuje rozvoj žiakov (akademický, sociálny a osobný), zlepšuje „kultúru triedy a školy“ a „prijíma odlišnosť ako heslo“.

- Organizačný komponent – posúdiť, aké skupiny ľudí by mohli pôsobiť v školách, vytvoriť komisiu pre plánovanie inklúzie, komisiu pre riadenie spolupráce atď., vziať do úvahy tímy, ktoré už v škole pracujú, vytvárať prepojenie s komunitnými inštitúciami.
- *Operačný komponent* – brať do úvahy skúsenosti a rozličnú špecializáciu všetkých odborníkov, ktorí pracujú v tíme a plánujú a implementujú program „odlišnosti“ žiakov nachádzajúcich sa v inkluzívnom prostredí (vychovávateľa, učiteľia, odborníci, rodičia, administratívni pracovníci, gestori).
- *Inštitucionálny komponent* – atmosféra vyučovania, v ktorom žiaci s odlišnými záujmami a kapacitami, môžu upevniť svoj potenciál (vyučovanie v skupinách, heterogénne skupiny s odlišným stupňom realizácie, „spolužiacke tutorstvo“).

Tabuľka 1. *Model tradičného vzdelávania vs. model inkluzívneho vzdelávania*

<b>Tradičné vzdelávania</b>	<b>Inkluzívne vzdelávanie</b>
Niektorí žiaci sú v triede.	Všetci žiaci sú v triede.
Učiteľ je výlučne zodpovedný za proces učenia a vyučovania.	Tím profesionálov si delí zodpovednosť za proces učenia a vyučovania.
Žiaci sa učia s učiteľom a učiteľ rieši problémy.	Žiaci a učiteľ rozvíjajú prácu kooperatívnou formou.
Žiaci sú zoskupení podľa úrovne ich kompetencií.	Skupiny žiakov sa tvoria heterogénne.
Proces vyučovania sa riadi výkonom priemerného žiaka.	Proces vyučovania sa riadi rozličnými typmi kompetencií, schopností a rytmov žiakov.
Umiestnenie žiaka do ročníka zodpovedá obsahu kurikula príslušného ročníka.	Umiestnenie žiaka do ročníka a kurikulárna štruktúra, ktorá sa použije sú nezávislé.
V priebehu vyučovania sú žiaci príliš pasívni, vyučovanie je založené na súťaži, je veľmi formálne.	Vyučovanie je založené na aktivite žiakov, kreativite a kooperácii.
Pomoc pri vyučovaní sa uskutočňuje predovšetkým mimo triedy.	Edukatívna pomoc sa realizuje predovšetkým v triede.
Žiaci so ŠVVP sú často exkludovaní z náročnejších úloh.	Aktivity sú plánované tak, aby umožňovali participáciu všetkých žiakov, hoci na rozličnej úrovni.
Učiteľ je zodpovedný za vyučovanie žiakov „bez problémov“ a pracovníci servisu pre žiakov so ŠVVP sú zodpovední za vyučovanie týchto žiakov.	Triedny učiteľ, špeciálny pedagóg a ďalší odborní pracovníci sú spoluzodpovední za vzdelávanie všetkých žiakov.
Žiaci sú hodnotení na základe normalizovaných nástrojov hodnotenia.	Žiaci sú hodnotení na základe odlišných nástrojov hodnotenia.
Úspech žiakov je hodnotený podľa normalizovaných cieľov kurikula.	Úspech sa dosahuje, keď sa dosiahnu ciele skupiny a každého žiaka.

Zdroj: Morgado in Lima-Rodrigues, 2007, s. 25

## **2 ZAHRANIČNÉ SKÚSENOSTI V OBLASTI INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE, PRÍKLADY DOBREJ PRAXE**

**Ladislav Horňák, Peter Strážik**

V pracovnom materiály *Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy* (2013) sú uvedené príklady dobrej praxe starostlivosti o deti a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia z Veľkej Británie, Francúzska, Belgicka, USA, Španielska, Nemecka, Grécka a Fínska. Fínsky model bol spracovaný len stručne a pretože ho považujeme za podnetný, budeme sa mu venovať obšírnejšie. Okrem toho uvedieme švédsky model inklúzie a čo považujeme za veľmi pozitívne tak aj jeden model inkluzívneho vzdelávania rómskych žiakov zo Slovenska.

### **2.1 Zahraníčné skúsenosti v oblasti inkluzívnej edukácie**

#### ***Fínsko – Rovnaké príležitosti vo vzdelávaní pre všetkých***

Fínska ústava zaručuje právo na bezplatné základné vzdelanie a rovnaké príležitosti vo vzdelávaní pre všetkých, pričom sa berú do úvahy schopnosti a špeciálne potreby každého žiaka. Rovnaké príležitosti vo fínskom vzdelávacom systéme pritom okrem bezplatného základného vzdelávania znamenajú pre každého žiaka aj bezplatné získanie učebníc, školských pomôcok, školskej stravy, lekárskej a stomatologickej starostlivosti, školskej dopravy či školského doučovania a špeciálneho vyučovania. Účasť na predškolskom vzdelávaní je dobrovoľná, výnimku tvoria iba deti, ktorým boli diagnostikované špeciálne potreby. Pre tieto deti je predškolské vzdelávanie povinné a rovnako ako v prípade povinnej školskej dochádzky úplne bezplatné. Mladšie ako šesťročné deti môžu navštevovať materské školy za poplatok, ktorý sa vypočíta na základe príjmu rodiny. Povinná školská dochádzka začína dosiahnutím siedmeho roku života dieťaťa. Na základe psychologického vyšetrenia však môže byť nástup dieťaťa do školy o jeden rok odložený. Vyšetrenie zo psychologického, zdravotného a sociálneho hľadiska sa môže uskutočniť už v ranom detstve, alebo počas predškolského či základného vzdelávania. Ide pritom o komplexné vyšetrenie a kooperáciu viacerých špecialistov, ako logopédov, fyzioterapeutov, psychológov, špeciálnych pedagógov, lekárov, ale aj samotného učiteľa daného žiaka (Kubánová, 2010a).

Školy sú povinné prijímať bez rozdielu všetky deti, ktoré bývajú v danej lokalite. Hoci je povinná školská dochádzka vo Fínsku deväťročná, pre žiakov, ktorým boli diagnostikované špeciálne potreby je od roku 2003 táto povinnosť až desaťročná.

Zaujímavosťou vo vzdelávacom systéme Fínska sú súkromné školy, ktoré nemôžu vyberať školné a zároveň musia svojim žiakom zabezpečiť rovnaké sociálne výhody ako školy verejné. Aj z tohto dôvodu je počet súkromných škôl vo Fínsku veľmi nízky, ide pritom hlavne o cirkevné a waldorfské školy.

Podľa Fínskej Národnej rady pre vzdelávanie (FNBE, 2008, citované podľa Kubánovej, 2010a), z historického hľadiska prešlo špeciálne vzdelávanie vo Fínsku nasledovnými štyrmi etapami:

1. vzdelávanie pre deti so zmyslovým postihnutím, výsledkom čoho bolo veľa detí a žiakov s postihnutím vylúčených z bežných škôl,
2. zdravotná starostlivosť o postihnuté deti a ich rehabilitácia, výsledkom čoho bola segregácia detí do homogénnych skupín,
3. princíp normalizácie a integrácie,
4. rovnosť vo vzdelávaní a rovnaké vzdelávacie služby pre všetkých.

Cieľom špeciálneho vzdelávania je pomôcť žiakom so špeciálnymi potrebami, aby „*mali rovnakú príležitosť zvládnuť základné vzdelanie s ohľadom na ich schopnosti a v spoločnosti svojich rovesníkov*“ (Kubánová, 2010a, s. 69). Aj z tohto dôvodu môžeme povedať, že prvou alternatívou špeciálneho vzdelávania je integrácia žiakov so špeciálnymi potrebami do bežnej triedy, čo umožňuje ich vzdelávanie spolu s ostatnými žiakmi, pričom v prípade potreby majú zabezpečené špeciálne vzdelávanie v malých skupinách. Žiak môže mať individuálny vzdelávací plán, v ktorom má uvedenú formu vzdelávania, t. j. integrované vzdelávanie, čiastočne integrované vzdelávanie alebo špeciálna trieda v bežnej škole. V prípade, ak nie je možné zaradiť žiaka so špeciálnymi potrebami do bežnej školy, zvažuje sa druhá možnosť, ktorou je poskytovanie špeciálneho vzdelávania pre tohto žiaka v špeciálnej skupine alebo v špeciálnej škole. Ako však dodáva Kontseková (2011, s. 22), „*vo Fínsku sú v špeciálnych školách vzdelávané iba deti s ťažkým mentálnym postihnutím.*“ Podľa Marcinčina (2009), môžeme konštatovať, že Fínsko má kvalitný vzdelávací systém, ktorý je založený na nasledovných princípoch:

- cieľom je zabezpečiť rovnosť a spravodlivosť prístupu ku kvalitnému vzdelávaniu pre všetkých, bez ohľadu na sociálne rozdiely,
- zameranie sa na každého študenta, hlavne chudobných a slabých sa vníma ako výborná investícia do budúcnosti,
- žiadna selektivita – všetky deti od 7 do 16 rokov chodia do rovnakej, geograficky najbližšej základnej školy,

- posledných 50 rokov všetci žiaci v základných aj stredných školách dostávajú denne jedno teplé jedlo zadarmo a ak bývajú viac ako päť kilometrov od školy, majú zabezpečenú dopravu do školy, ktorá je tiež zadarmo.
- rok pred nástupom do školy až 95 percent všetkých detí navštevuje materskú školu,
- školský systém podporuje používanie materinského, čiže aj rómskeho jazyka a slabší žiaci majú automaticky zabezpečené doučovanie,
- k dispozícii sú v každej škole špeciálni pedagógovia a sociálni pracovníci.

Odhaduje sa, že vo Fínsku žije 10-12 tisíc Rómov. A ako dodáva Marcinčin (2009), napriek podmienkam, ktoré fínsky vzdelávací systém vytvára pre všetkých žiakov bez rozdielu 10 až 20 percent rómskych žiakov nedokončí základnú školskú dochádzku. Školy vidia problém hlavne v tom, že *„vzdelávanie rómskych detí vo Fínsku je spojené s určitými ťažkosťami, ktoré sa len nedávno začali brať seriózne do úvahy. Kultúrne rozdiely, učitelia s obmedzenou znalosťou rómskej kultúry a nedostatočná spolupráca medzi rodinou a školou vplývajú na to, že rómske deti v porovnaní s majoritou častejšie neuspávajú v základnej škole. Rómske rodiny tradične považujú starostlivosť o dieťa za vlastnú zodpovednosť a ich pripravenosť na školu je nedostatočná (nedostatočne rozvinutý rómsky jazyk, miešanie jazykov, nerozvinutá jemná motorika)“* (FNBE, 2008, citované podľa Kubánovej, 2010a, s. 72).

### **Švédsko – Škola pre všetkých**

Švédske školstvo sa riadi heslom „škola pre všetkých“. Z uvedeného vyplýva, že deti so špeciálnymi potrebami nie sú vnímané ako oddelená skupina od intaktných žiakov, ale školy sú povinné reagovať na ich rôznorodé potreby. Podobne ako vo Fínsku aj vo Švédsku ohľadom špeciálneho školstva dominuje snaha o rovnosť vo vzdelávaní a integrácia žiakov so špeciálnymi potrebami do bežných škôl (Kubánová, 2010b).

Krajina má záujem, aby deti navštevovali materské školy, preto poplatky za deti, ktoré pochádzajú zo sociálneho znevýhodneného prostredia hradia obce. Napriek tomu v roku 2002 iba 13 percent detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia navštevovalo predškolské zariadenia (Marcinčin, 2009). Predškolská výchova vo Švédsku má pritom viaceru podôb:

1. *predškolská starostlivosť*– určená je pre deti už od jedného roka až po ich nástup do školy,

2. *pedagogický dozor* – realizuje sa v dome opatrovatelky, ktoré poskytuje dozor pri hrách a učení sa detí vo veku 1-5 rokov,
3. *otvorená predškolská starostlivosť*– jej najväčšou výhodou podľa nás je skutočnosť, že sa na nej priamo podieľajú aj rodičia samotných detí.

V rámci diagnostikovania detí a žiakov je vo Švédsku veľkou výhodou aj skutočnosť, že školy a všetky ostatné školské zariadenia ako predškolská starostlivosť, predškolský ročník, centrá voľného času sa nachádzajú v jednom spoločnom areáli. To umožňuje dosiahnuť nielen prípadnú včasnú diagnostiku dieťaťa, ale táto diagnostika je výsledkom spolupráce viacerých odborníkov, ktorí v jednotlivých školských zariadeniach pôsobia.

Žiaci so špeciálnymi vzdelávacími potrebami sa môžu vzdelávať v bežných základných školách alebo môžu navštevovať školy určené pre deti so zrakovým, sluchovým a rečovým znevýhodnením, špeciálne školy pre žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím, v ktorých sa vzdelávajú podľa prispôbených učebných osnov základnej školy, alebo navštevujú pomocnú školu pre žiakov s ťažšími formami mentálneho postihnutia. Skolsverket (2008, citované podľa Kubánovej, 2010b), uvádza, že väčšina detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami navštevuje špeciálne triedy v rámci bežných škôl, alebo je integrovaná v bežných triedach.

Na to, aby švédski žiaci namiesto do bežných škôl chodili do špeciálnych, musia súčasne spĺňať dve základné podmienky. Prvou je skutočnosť, že majú diagnostikované určité postihnutie, znevýhodnenie a druhou podmienkou je, že nedokážu zvládnuť osnovy bežnej základnej školy. Ak obidve tieto podmienky nie sú súčasne splnené, žiak vo svojom vzdelávaní naďalej pokračuje v bežnej škole, ktorá mu zabezpečí rôzne formy podpory.

Ako píše Kubánová (2010b, s. 88), „*pravidlá pre hodnotenie a prijímanie žiakov do špeciálnych škôl stanovuje Národná agentúra pre vzdelávanie*“, pričom tieto hodnotenia sa vykonávajú v štyroch oblastiach:

1. *vzdelávacej* – žiaka hodnotí učiteľ, ktorý ho pozná. Hodnotí a posudzuje nielen šance dieťaťa zvládnuť učebné osnovy bežnej školy, ale zároveň hodnotí aj doterajší prínos škôlky či predškolského ročníka pre dané dieťa,
2. *psychologickej* – psychológ spolu s lekárom hodnotí psychiku dieťaťa,
3. *zdravotnej* – hodnotí sa zdravotný stav dieťaťa a jeho možný vplyv na vzdelávanie žiaka,
4. *sociálnej* – dopĺňa predchádzajúce tri oblasti, pričom sa hodnotí hlavne domáce prostredie dieťaťa. Vykonáva ho buď výchovný poradca alebo sociálny pracovník.

Ak čo i len jeden z rodičov dieťaťa odmietne umiestniť svoje dieťa do špeciálnej školy, je bežná základná škola, ktorú dieťa navštevuje, povinná vytvoriť pre toto dieťa takú špeciálnu podporu, aby mohlo ostať a naďalej aj vzdelávať sa v bežnej škole. Rodičia zároveň majú možnosť vyskúšať pre svoje dieťa špeciálnu školu po dobu šiestich mesiacov a až následne sa rozhodnú, či svoje dieťa ponechajú vzdelávať sa v danej špeciálnej škole, alebo požiadajú o jeho opätovné preradenie do bežnej školy.

Rómovia sú vo Švédsku, Fínsku ale aj Nórsku uznávanými etnickými menšinami. Ako píše Marcinčin (2009, s. 44), *„tieto severské štáty riešili podobné problémy so vzdelávaním rómskych žiakov ako Slovensko - nízka návštevnosť v predškolských zariadeniach, neznalosť vyučovacieho jazyka a slabá dochádzka viedli k tomu, že vysoké percento rómskych žiakov odchádzalo zo školy predčasne a ostávalo na sociálnej podpore štátu.“* V posledných rokoch sa úroveň vzdelania Rómov v severských štátoch zlepšila, stále však nedosahuje úroveň majority. Napriek tomu, že rómske etnikum je početne veľmi malé (Fínsko asi 10-tisíc osôb, Švédsko 50-tisíc osôb), jeho vzdelávaniu severské štáty kvôli ekonomickým dôsledkom venujú veľkú pozornosť (Marcinčin, 2009).

## **2.2 Príklad dobrej praxe v oblasti inkluzívnej edukácie na Slovensku - Základná škola v Spišskom Hrhove**

Základná škola s materskou školou v Spišskom Hrhove je štátna vidiecka plneorganizovaná škola s právnou subjektivitou, s vyučovacím jazykom slovenským. Škola má 9 ročníkov a v súlade s medzinárodnou normou pre klasifikáciu vzdelávania (ISCED) poskytuje základné vzdelávanie pre približne 270 žiakov a predprimárne vzdelávanie pre 60 žiakov v materskej škole v každom školskom roku. Výchovno-vzdelávací proces zabezpečuje 20 plne kvalifikovaných pedagogických a odborných zamestnancov.

Z organizačného hľadiska táto škola nie je ničím výnimočná a takýto typ školy nájdeme v mnohých iných obciach. Unikátnymi v tomto kontexte sú práve jej aktivity. Až neuveriteľne vyznieva množstvo projektov a aktivít, ktoré v nej realizujú, pričom väčšina z nich sa realizuje svojpomocne, alebo z prostriedkov školy, alebo z prostriedkov rôznych dotačných schém, grantov, nadácií a pod.. Škola je veľmi aktívna v písaní žiadostí o dotácie a granty. Táto skutočnosť je však výsledkom celkovej atmosféry v škole, ktorá je pre žiakov, ale najmä pre zamestnancov školy neuveriteľne motivujúcou. Ak by sme mali v krátkosti charakterizovať túto školu, asi najviac by ju vystihovala skutočnosť, že v nej absentuje myslenie typu - nedá sa. Práve naopak. Nápady a iniciatívy sú tu vítané a v prípade

akýchkoľvek problémov sa hľadajú riešenia a nie zdôvodnenia nerealizovateľnosti. A toto je podľa nás základom úspechu. Nemusíme zvlášť zdôrazňovať, že toto sa v hrhovskej škole neobjavilo samo, ale je to výsledok tvrdej práce a dobrých vzájomných vzťahov v celej škole, ale aj v obci ako takej.

Z celkového počtu žiakov je viac ako polovica (presne 51 percent) rómskeho pôvodu, čo do značnej miery ovplyvňuje charakter školského vzdelávacieho programu s prvkami inklúzie a obohatenia o multikultúrny rozmer a spoluprácu s neziskovými a mimovládnyimi organizáciami. To, čo mnohé školy v rámci regiónu považujú za negatívny prvok pri vzdelávaní a svojej existencii, sa v škole v Spišskom Hrhove stáva pozitívnym príkladom bezproblémového spolužitia, spolupráce a odstraňovania menšinového napätia a bariér. V nasledujúcich častiach uvedieme niekoľko príkladov dobrej praxe z pohľadu manažmentu školy. Rómski žiaci pochádzajú zo Spišského Hrhova a marginalizovanej komunity z Roškoviec. Tieto dve komunity sú charakterizované diametrálne odlišným sociálnym prostredím, spôsobom bývania, počtom detí v rodinách, hygienickými návykmi a prístupom žiakov k povinnostiam v škole. Napriek tomu prostredie školy akceptuje žiakov oboch komunit a vynakladá úsilie na individuálny prístup.

Možno až banálne vyznieva fakt, že riaditeľ školy pozná všetkých žiakov po mene, samozrejme bez rozdielu pôvodu a národnosti, čo prispieva k mimoriadne osobnému prístupu a pocitu dôležitosti z pohľadu sebavedomia žiakov. Najmä žiaci pochádzajúci z marginalizovaných komunit rešpektujú tento fakt a uvedomujú si postavenie rovnocennosti medzi majoritným obyvateľstvom. Táto metóda prístupu vedenia školy prináša spätnú väzbu pri riešení konfliktných situácií, ktoré sú ale zriedkavé. Rómski žiaci navštevujú riaditeľňu školy počas prestávok bez ostychu či strachu, s pocitom spokojnosti, že ich problémy a postoje sú akceptované a riešené.

Základná škola v Spišskom Hrhove získala reputáciu modernej, demokratickej a rýchlo sa rozvíjajúcej inštitúcie rodinného typu, kde vzťah škola – žiak – rodič je elementárnym prvkom v procese riadenia a komunikácie. Bez rozdielu národnosti sa vybuďoval úzky kontakt zvlášť s rodičmi rómskych žiakov, ktorí pravidelne komunikujú s vedením školy a triednymi učiteľmi osobne alebo telefonicky, len výnimočne prostredníctvom e-mailu. Vedenie školy a pedagogický zbor v maximálnej miere rešpektuje individualitu žiakov, ich sociálny pôvod a prostredie, z ktorého pochádzajú. Rodičia vnímajú proces vzdelávania v škole pozitívne, priamo sa zapájajú do školských i mimoškolských aktivít, sú v kontakte so školou a svojimi podnetmi a spoluprácou skvalitňujú výchovno-vzdelávací proces.

Kvalitne vypracovaný školský vzdelávací program s prvkami inklúzie zabezpečuje vyvážený osobnostný rozvoj žiakov.

Škola medzi svoje priority zaraďuje vyučovanie cudzích jazykov, počítačovú gramotnosť, upevňovanie sociálneho a environmentálneho povedomia žiakov, rešpektovanie regionálnych a folklórnych tradícií, športu, zvyšovanie čitateľskej gramotnosti a širokú škálu rôznych aktivít, ktoré nie sú bežne dostupné v školách rovnakého typu v regióne. Veľký dôraz prikladá dôkladnej príprave žiakov na štúdium na stredných školách. Dokazujú to aj výborné výsledky testovania, ktoré žiaci dosiahli na Monitore 9 v rámci okresu počas posledných školských rokov. Je potešujúce, že v každej deviatej triede majú zastúpenie aj rómski žiaci, ktorí nielen ukončia základné vzdelanie úspešným percentuálnym výsledkom v monitore, ale pokračujú na stredoškolskom a učňovskom type škôl v okrese.

Štúdium cudzích jazykov v škole okrem kvalifikovaných vyučujúcich obohatili aj dvaja lektori z USA a lektor z Veľkej Británie, ktorí v priebehu dvoch školských rokov skvalitňovali žiakom hodiny a krúžky anglického jazyka, pripravili množstvo aktivít, prostredníctvom ktorých si žiaci prehĺbili jazykové vedomosti a poznatky reálií krajín, kde je úradným jazykom angličtina. Z dôvodu vzniku viacerých cirkevných základných škôl v bezprostrednej blízkosti obce a tak narastajúcej konkurencie, sa miestna škola potrebovala zatraktívniť a odlišiť od ostatných. Zahraniční vyučujúci boli skvelým základom pre zvýšenie kvality. Z pohľadu zastúpenia rómskych žiakov a faktu, že už v tom čase mnohí z ich rodičov pracovali vo Veľkej Británii, využili prítomnosť zahraničných lektorov na pomoc rómskym žiakom so zameraním na konverzáciu, nácvik korešpondencie a simulovaných situácií potrebných pre cestu a prácu v zahraničí. Rómski žiaci s nečakaným záujmom navštevovali poobedňajšie aktivity a krúžky s lektormi, dokonca s nimi trávili aj víkendy prostredníctvom poskytnutého priestoru v škole. Výsledky ich práce sa prejavujú vo veľmi zreteľnom posune v používaní cudzieho jazyka a záujmu o jeho prehlbovanie. Pobyt týchto cudzincov bol financovaný z rozpočtu školy, ubytovanie im poskytla obec zdarma. Lektori poskytovali vzdelávanie aj rodičom našich žiakov v popoludňajších a večerných kurzoch rôznych úrovní. Takmer polovica rodičov bola tvorená miestnymi rómskymi rodičmi žiakov školy.

Zaujímavým prínosom výlučne pre rómske deti bola grantová výzva Nadácie Orange v oblasti vzdelávania, kde bol podaný malý projekt vo výške 3 000 eur s názvom: „*Dajme šancu slabým.*“ Po jeho schválení vybrali skupinu 50 rómskych detí, ktoré sa počas letných prázdnin pod vedením učiteľov a dobrovoľníkov z radov stredoškolských rómskych študentov zo Spišského Hrhova zúčastňovali aktivít zameraných na zvýšenie gramotnosti v anglickom jazyku. Každý žiak dostal bilingválny slovník, písacie potreby, papiere a zošity,

ktoré využívali počas projektu. Paradoxne, počas prázdnin bola škola plná, nakoľko tieto deti netrúfali letné mesiace pri mori ani u starých rodičov. Škola im poskytla zaujímavé spostenie letnej nudy, ktorá býva zvykom u rómskych žiakov. Skvelým výstupom a pozitívom projektu bol záujem o pokračovanie v jazykových aktivitách aj v septembri prostredníctvom populudňajších krúžkov.

Prostredníctvom výzvy projektu *Comenius* škole schválili lektora na výučbu nemeckého jazyka. Okrem týchto cudzích jazykov sa žiaci prvého stupňa učia taliančinu. Škola disponuje modernou jazykovou učebňou vybavenou auditívnou technikou pre moderný systém výučby jazykov. Rómski žiaci majú nebývalý záujem o preklady textov piesní, hlavne hip-hopových, čo je ich momentálny mainstream podporený tanečným krúžkom v škole.

Uvedomujúc si potrebu zvýšenia čitateľskej gramotnosti nielen rómskych žiakov, pomocou vlastných prostriedkov nechali postaviť v priestoroch chodby školy novú presklenú knižnicu, kde majú žiaci možnosť vidieť na tituly kníh počas každej prestávky. Zmyslom vybudovania knižnice, ktorá dovtedy bola situovaná v troch skriniach v triede druhého stupňa, bolo a je zvýšiť záujem o čítanie a prácu s textom prostredníctvom veľkého množstva aktivít plánovaných celoročne v pláne práce školy.

Riaditeľ školy taktiež svojou troškou prispieva k zvyšovaniu návštevnosti knižnice. Prostredníctvom vlastnej aktivity nazvanej „*neskúšanka*“, kde žiaci cez prestávky v riaditeľni vyrozprávajú obsah prečítanej knihy s možnosťou získania malej odmeny. Veľké množstvo sprievodných aktivít knižnice podporuje jej návštevnosť, čo je hlavným cieľom pri zvyšovaní kultúry čítania. Samotný projekt, alebo aktivita „*neskúšanka*“ od svojho úplného začiatku priniesla nevídaný a nečakaný úspech. Žiaci, ktorí si prostredníctvom školskej knižnice zapožičajú a prečítajú knihu, následne môžu počas prestávky navštíviť riaditeľňu, priniesť ukázať prečítanú publikáciu, no hlavne prerozprávať obsah, zaujímavé pasáže a reagovať na položené otázky riaditeľa. Následne, ak žiak splní stanovené kritériá, (doposiaľ nebol zaznamenaný prípad žiaka, ktorý by mal snahu podvádzať) dostane lístoček s podpisom riaditeľa potvrdzujúci prečítanie knihy. Toto mu umožní vyhnúť sa skúšaniam alebo malej písomke. Funguje to ako akýsi „žolík“, ktorý žiak môže použiť, aby sa jednorázovo vyhol skúšaniam alebo písomke. Kladným prínosom sú stovky kníh prečítaných rómskymi žiakmi, ktorí častokrát s verbálnymi ťažkosťami, no bez strachu referujú prečítanú literatúru. Je zaujímavé, že niektorí Rómovia prichádzajú viackrát týždenne.

Základná škola v Spišskom Hrhove je v posledných rokoch úspešným žiadateľom a realizátorom projektov financovaných z prostriedkov Európskej únie, firemnej filantropie a nadácií podporujúcich vzdelávanie. Medzi najdôležitejšie patrí projekt s názvom

„Poznávajme slovensko-poľské pohraničie“, kde spolu s partnerskou školou z poľského Poronina mali žiaci možnosť v priebehu jedného roka navštíviť desiatky miest, obcí a prírodných krás na oboch stranách Spiša, realizovali množstvo spoločenských remeselných aktivít, vydali knižnú turistickú publikáciu a slovník v troch jazykoch. Potešujúco vyznieva aj fakt, že poľskí žiaci partnerskej školy bez predsudkov či iných prekážok nadviazali kamarátstva s rómskymi žiakmi zo Spišského Hrhova a dodnes komunikujú prostredníctvom e-mailov. Tento projekt pomohol do značnej miery odbúrať u našich Rómov predsudky voči sebe a zaradiť sa do rovnakého priestoru v komunite.

Ďalším medzinárodným projektom v rámci programu cezhraničnej spolupráce je projekt s názvom „Spoznaj svojho kamaráta.“ Škola v Spišskom Hrhove získala grant a je prvým lídrom projektu. Táto aktivita priniesla žiakom možnosť zúčastniť sa medzinárodnej školy v prírode a prípravy prezentačného DVD o živote školy. Aj tu neboli v úzadí žiaci rómskej komunity, nakoľko sa zúčastnili súťaží v rámci projektu, jednak vedomostných o reáliách Poľska a Slovenska, rovnako tak aj natáčania videoprezentácií o živote v obci a škole.

Spolu s českou partnerskou školou z Moravan a poľskou školou z Poronina žiaci realizovali projekt „Vianočný plenér“ podporený Poľským inštitútom na Slovensku. Projekt vyvrcholil bohatým vianočným kultúrnym a folklórnym podujatím v Spišskom Hrhove s prezentáciou tradičných sviatočných zvykov a ochutnávkou medzinárodnej kuchyne. Nemenej dôležitým aspektom projektu bol jeho multikultúrny a etnický rozmer, keďže rómski žiaci úspešne zastupovali hrhovskú školu a priniesli svoj temperament na javisko prostredníctvom krojov, hudby, tanca a hovoreného slova.

Za účasti partnerov z Poľska škola realizovala projekt „Remeselný plenér“, kde sa predstavilo približne dvadsať remeselníkov zo Spiša a tí predvádzali a školili žiakov v jednotlivých remeselných prácach a zručnostiach. Celú aktivitu finančne podporili miestni podnikatelia, škola nemusela použiť vlastné prostriedky. Rómske deti školy boli nemenej dôležitým elementom celej aktivity, nakoľko preukázali zručnosti najmä pri práci s drevom pri výrobe píšťal a fujár, ale taktiež pri zdobení kraslíc a insitnej maľbe na sklo. Prostredníctvom krúžkovej činnosti škola pokračuje v udržiavaní dôležitosti tradičnej remeselnej tvorivosti.

Pri projekte s názvom „Učme deti tradíciám predkov – remeslá Spiša“ škola úzko spolupracovala s miestnou neziskovou organizáciou. Počas šiestich mesiacov sa takmer všetci žiaci školy vrátane špeciálnych tried venovali stovky hodín remeselnej výroby drobných predmetov v rámci vyšívania, paličkovania, čipkovania, drotárstva, maľovania na sklo, vyrezávania a ďalších. Opäť sa ukázala veľká zaangažovanosť a záujem rómskych

žiacov o drobnú umeleckú remeselnú prácu. Výstava, ktorá ukončila oficiálnu časť projektu, bola dôkazom šikovnosti a zručnosti rómskych detí.

Škola sa mimo iného zapojila do projektu „*Rovnaká šanca*“ v období od začiatku roku 2008 až do konca roka 2009, ktorého cieľom bolo vytvorenie podporného systému sociálnej integrácie rómskych žiakov, zníženie počtu segregovaných tried len s rómskymi žiakmi, vytvoreniu modelu integrovaného (inkluzívneho) prostredia školy. Do projektu v Základnej škole v Spišskom Hrhove sa zapojili štyri vyučujúce a približne 80 žiakov. Účelom projektu bolo tiež zvýšenie kvality vzdelávania menších, eliminácia stereotypov a predsudkov vo výchove a vzdelávaní, zvýšenie odbornej spôsobilosti a adaptability pedagogických pracovníkov pre akceptovanie interkultúrnej rozmanitosti s priamym zapojením rómskych žiakov ako partnerov pri tvorbe autentických učebných materiálov s využitím ich nových e-learningových kompetencií nadobudnutých v rámci projektu.

V aktivite s názvom: „*Tourist Guide Services*“ spolu s lektormi zo Sandwell College, University of Birmingham z Veľkej Británie sa žiaci školy stali súčasťou kvalitnej intenzívnej jazykovej a odbornej prípravy na sprievodcovské služby v regióne. Hoci v tejto aktivite bola zapojená len jedna rómska žiačka siedmeho ročníka, práve ona vás dnes bez menších problémov prevedie obcou a dobrou angličtinou opíše všetky významné pamiatky.

Nadácia Deťom Slovenska prostredníctvom Hodiny deťom poskytla škole nenávratný finančný grant v projekte s názvom „*Bylinková mozaika – krok mladých k zdraviu*“. Vďaka tejto podpore žiaci pestujú približne 60 druhov liečivých rastlín v školskom areáli, spracúvajú a sušia bylinky a pripravujú čaje pre vlastnú spotrebu. Každý žiak školy sa zúčastňuje pravidelných ochutnávok čaju.

Žiaci školy v celoslovenskej olympiáde liečivých rastlín obsadili bezkonkurenčné prvé miesto. Rómski žiaci na druhom stupni školy počas hodín anglického jazyka vyhľadávali anglické preklady a popisy bylín a liečiviek, ktoré následne spracovali do farebných posterov a interaktívnych prezentácií v učebni informatiky.

Nemožno opomenúť spoluprácu školy s rakúskou dobrovoľníčkou a študentkou romologických štúdií na univerzite vo Viedni *Barbarou Tiefenbacher*. Filantropka a aktivistka v oblasti zlepšenia sociálnej oblasti Rómov v Európe pravidelne podporuje školu nielen finančne, ale hlavne možnosťou zúčastňovať sa medzinárodných plén v oblasti kultúry, umenia a vzdelávania. Spoločne realizovali doposiaľ už množstvo zaujímavých aktivít. Vďaka jej kontaktom škola získala desať počítačových zostáv z viedenskej banky, ktorej jedinou podmienkou bolo, aby počítače používali rómski žiaci.

Špecifickou aktivitou, ktorá do určitej miery zasahuje nad rámec samotnej školy je program *Regionálneho rozvojového partnerstva* nazvaný *Roma Educational Development Fund (RED Fund)*. Ide o tutoring vybraných intelektovo nadaných rómskych študentov pod vedením riaditeľa školy, financovaný americkým donorm a filantropom Jarretom Schecterom z New Yorku. Ide o významnú aktivitu v procese podpory vzdelávania žiakov pochádzajúcich z marginalizovaných komúnít. Momentálne fond podporuje troch bývalých žiakov základnej školy, ktorí sa aj v súčasnosti zúčastňujú jazykových aktivít školy a úzko spolupracujú s riaditeľom ako tútorom. Dvaja žiaci sú študentmi gymnázia v Levoči, jedna žiačka je už poslucháčkou vysokej školy v odbore fyzioterapia a pomáha škole formou dobrovoľníckej práce pri organizovaní letných vzdelávacích aktivít.

Významným činiteľom integrácie rómskych žiakov a ich sociálnej inklúzie je aj úzka spolupráca s organizáciou *Človek v tísi* Slovensko pri organizovaní popoludňajších aktivít v segregovanej komunite Roškovce. Spolu s dobrovoľníkmi z tejto organizácie škola pripravuje tzv. zelené dni pre všetkých žiakov školy, s cieľom poukázať na rovnocennosť ľudí rozdielnych rás, potreby ochrany životného prostredia a mnohé ďalšie.

Momentálne škola uskutočňuje projekt s názvom „*Svet chleba – chlieb vo svete*“. Jeho cieľom je netradičnými pedagogickými stratégiami rozvíjať u žiakov vzťah k prírode, remeslám, tradíciám a následne získať isté kompetencie k podnikaniu. Spojnicou tém bude chlieb – jeho výroba, tradície, rôzne druhy chleba vo svete, predaj, reklama. Časť projektu je venovaná výlučne rómskej tradícii pečenia nekvaseného chleba s názvom *marikle*. Do projektu je zapojených 120 rómskych žiakov a 30 rómskych rodičov.

V súčasnosti škola prostredníctvom spolupráce s Metodicko-pedagogickým centrom zaviedla celodenný výchovný systém pre žiakov marginalizovaných rómskych komúnít, čo v praxi znamená, že títo žiaci majú približne do sedemnástej hodiny každý deň počas pracovného týždňa možnosť výberu širokého spektra voľnočasových aktivít (Mušínska, A. 2012).

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV (kapitola 1, kapitola 2)

ARNESEN, A., ALLEN, J., SIMONSEN, E. (Eds.). 2009. *Policies and Practices for Teaching Socio-cultural Diversity*. Concepts, Principles and CHallenges in Teacher Education. Strabourgh: Council of Europe, 2009. ISBN 978-92-871-6582-4.

BALLARD, K. 2003. *The analysis of context: Somethoughts on teacher education, culture, colonization and inequality*. In BOOTH, T., NES, K. & STROMSTAD, M. (Eds.), *Developing inclusive teacher education*. London: Routledge/Falmer, 2003, pp. 59–77.

BOOTH, T., AINSCOW, M. 2002. *Index for inclusion*. 2002. (online) Dostupné z [http://www.eenet.org.uk/resources/resource\\_search.php?theme=indx&date=0&author=0&publisher=0type=0&country=0](http://www.eenet.org.uk/resources/resource_search.php?theme=indx&date=0&author=0&publisher=0type=0&country=0).

DŽAMBAROVIČ, R. 2010. *Sociálna inklúzia - inovačný potenciál konceptu a jeho možné aplikácie*. Dostupné na [http://www.fphil.uniba.sk/fileadmin/user\\_upload/editors/veda/cesiuk/teams/socilogovia/social\\_na\\_inkluzia.pdf](http://www.fphil.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/veda/cesiuk/teams/socilogovia/social_na_inkluzia.pdf).

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. 2010. *Inkluzívni vzdelávaní*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

KONSTEKOVÁ, J. 2010. *Spojené kráľovstvo Veľkej Británie a Severného Írska: Spolupráca aktérov pri inkluzívnom vzdelávaní*. In KADLEČÍKOVÁ, J. a kol. *Žiaci zo znevýhodneného prostredia v Slovensku a zahraničí: Komparatívna analýza slovenskej legislatívy a štatistických údajov s prístupmi v piatich európskych krajinách*. Bratislava: SGI, 2010, s. 135 – 151.

KONSTEKOVÁ, J. 2011. *Dobré príklady inkluzívneho vzdelávania v Anglicku*. In JUŠČÁKOVÁ, Z. a kol. *Dobré príklady inkluzívneho vzdelávania v Anglicku so zreteľom na vzdelávanie rómskych detí*. Bratislava: SGI, 2011. s. 7 – 27.

KOŠŤÁL, C., KONSTEKOVÁ, J. 2011. *Desegregácia a inklúzia vo vzdelávaní sociálne znevýhodnených žiakov v európskych školských systémoch: výzva pre Slovensko*.

In DANIEL, S. a kol. Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku. Bratislava: Open Society Foudation, 2011. ISBN 978-80-970143-7-7. s. 19 – 39.

KUBÁNOVÁ, M. 2010. *Fínsko. Inkluzívne vzdelávanie znevýhodnených žiakov*. In KADLEČÍKOVÁ, J. a kol. Žiaci zo znevýhodneného prostredia v Slovensku a zahraničí: Komparatívna analýza slovenskej legislatívy a štatistických údajov s prístupmi v piatich európskych krajinách. Bratislava: SGI, 2010 a, s. 64 – 83.

KUBÁNOVÁ, M. 2010. *Švédsko: Škola pre všetkých*. In KADLEČÍKOVÁ, J. a kol. Žiaci zo znevýhodneného prostredia v Slovensku a zahraničí: Komparatívna analýza slovenskej legislatívy a štatistických údajov s prístupmi v piatich európskych krajinách. Bratislava: SGI, 2010b, s. 84 – 95.

MARCINČIN, A., MARCINČIN, L. 2009. *Straty z vylúčenia Rómov*. Kľúčom k integrácií je rešpektovanie inakosti. Bratislava: OSF, 2009. 81 s. ISBN 80-968-237-9-4.

KRATOCHVÍLOVÁ, J., HAVEL, J., FILOVÁ, H. 2013. *Hodnoty a princípy inkluze v primárním vzdelávaní*. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. Vzdelávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII. Education of Pupils with Special Educational Needs VII. Brno: Paido, MU, 2013, s. 51-61. ISBN 978-80-7315-246-8.

KVĚTOŇOVÁ, L., PROUZOVÁ, R. (Ed.) 2010. *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Praha: UK, 2010. ISBN 978-80-7290-472-3.

MUŠINKA, A. 2012. *Podarilo sa. Príklady úspešných aktivít na úrovni samospráv smerujúcich k zlepšeniu situácie Rómov*. Prešov: 2012, 198 s. ISBN 978-80-555-0531-2.

PANČOCHA, K., SLEPIČKOVÁ, L. 2011. *Měření výsledků inkluzivních aktivit prostřednictvím konceptu participace*. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. Vzdelávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V. Education of Pupils with Special Educational Needs V. Výskumný záměr MSM0021622443. Brno: Paido, MU, 2011, s. 27-36. ISBN 978-80-7315-142-3.

PODPORA *inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy*. Pracovný materiál. Metodicko-pedagogické centrum, Prešov 2013.

RIEHL, C., J. 2008. *The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A Review of Normative Empirical, and Critical Literature on the Practise of educational Administration*. Journal of Education, 2008, roč. 189, č. ½, s. 183-197. ISSN 0022-0574.

STRATÉGIA Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020. Uznesenie vlády SR č. 1/2012 zo dňa 11. januára 2012. [online]. [cit. 2013-12-28]. Dostupné na internete: <http://www.romovia.vlada.gov.sk/index.php?ID=5048>.

STUBBS, S. 2008. *Wherethere are fewresources*. Oslo: The Allas Alliance, 2008. Dostupné z <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%20200.pdf>Inclusive Education.

UNESCO. *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO, 2005, s. 12 – 16.

VÍTKOVÁ, M. 2013. *Teorie a praxe ve vývoji inkluzivní školy u nás a v zahraničí – školní klima, inkluzivní vyučování, heterogenita ve škole, inkluzivní didaktika*. In PANČOCHA, K., VÍTKOVÁ, M., et al. *Analýza sociálních determinantů inkluzivního vzdělávání*. Brno: Paido, 2013, s. 43-55. ISBN 978-80-210-6457-7.

WILHELM, M., BINTINGER, G., EICHELBERGER, H. 2002. *Eine Schule für dichundmich. Inkluziven Unterrichtund Inclusive Schulegestalten*. Wien: Studienverlag, 2002.

ZACHARUK, T. 2010. *Inkluzívne vzdelávanie ako základ sociálnej práce s ľuďmi so zdravotným postihnutím*. Ružomberok: KU v Ružomberku. 179 strán. ISBN 978-80-8084-575-9.

### 3 LEGISLATÍVNE VÝCHODISKÁ INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA

Tomáš Jablonský, Silvia Polláková

Od polovice deväťdesiatych rokov 20. storočia je postupne nahrádzaný termín integrácia pojmom inklúzia. Integrácia všeobecne popisuje proces premiestnenia žiaka do školy hlavného vzdelávacieho prúdu, pričom sú na žiaka kladené požiadavky, aby sa adaptoval na školské prostredie skôr ako na školu, ktorá by transformovala vlastný systém. Inkluzívne vzdelávanie sa naopak prejavuje v prispôsobení vzdelávacích podmienok tak, aby zodpovedali potrebám všetkých žiakov.

Posun od integrácie k inklúzii nie je len jednoduchým posunom v terminológii vytvoreným v záujme politickej korektnosti, ale základnou zmenou pohľadu na problematiku. Je to prechod od prijatia stanoviska, že sa prekážky vyskytujú na strane dieťaťa, k prijatiu tzv. sociálneho modelu, kde bariéry k učeniu existujú v štruktúrach samotných škôl a všeobecne v postojoch spoločnosti v závislosti jej zložení. Inkluzívne vzdelávanie je prístup, ktorý pripisuje každému dieťaťu právo participovať na výučbe školy hlavného vzdelávacieho prúdu.

Vplyvom pôsobenia rodičovských organizácií, asociácií ľudských práv a medzinárodných organizácií ako je UNESCO sa inkluzívne vzdelávanie stále viac presadzuje ako vhodnejšia alternatíva špeciálneho školstva.

#### ***Konferencia v Salamance***

Právo na inkluzívne vzdelávanie bolo po prvý krát deklarované na svetovej konferencii s témou „*Vzdelávanie žiakov so špeciálnymi potrebami*“, ktorú usporiadala organizácia UNESCO spoločne so španielskou vládou 7. až 10. júna 1994 v Salamance. Vlády z 92 štátov a 25 medzinárodných organizácií sa dohodli zmeniť vzdelávacie systémy smerom k inkluzívnemu vzdelávaniu, ktoré zaisťuje právo na vzdelávanie všetkých detí bez ohľadu na ich individuálne potreby. Toto a ďalšie ustanovenia, v ktorých je inklúzia deklarovaná ako základný princíp uplatňovaný vo vzdelávaní, bol zakotvený v tzv. Prehlásení zo Salamanky (Salamanca Statement, UNESCO, 1994).

Na záver bol prijatý dokument The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, ktorý je v súčasnej dobe považovaný za najdôležitejší dokument v oblasti špeciálneho vzdelávania. Toto uznesenie informuje o princípoch inklúzie „*school for all – škola pre všetkých*“.

Podľa svetovej konferencie UNESCO v španielskej Salamanke inkluzívne vzdelávanie vychádza z dvoch hlavných myšlienok:

1. Školy by mali uspokojiť potreby všetkých detí bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, sociálne, emocionálne, jazykové alebo iné podmienky.
2. Bežné školy s inkluzívnou orientáciou sú najefektívnejší prostriedok pre budovanie začleňujúcej spoločnosti.

Hlavným výstupom konferencie bolo:

- Všetky deti majú byť umiestnené v bežnom školstve bez ohľadu na ich fyzické, intelektové, sociálne, emocionálne a jazykové schopnosti a iné potreby.
- Prioritou národných a regionálnych politík by malo umožniť deťom intaktným aj deťom s postihnutím dochádzať do ich spádovej školy. Dôležité je, aby učitelia vedeli pracovať s individualitou každého žiaka a mali k tomu vytvorené základné podmienky.
- Financovanie regionálneho školstva má byť nastavené tak, aby bolo možné vzdelávať menší počet žiakov v triedach, aby bolo možné získať väčší normatív na zaistenie konkrétnej podpory, ktorú škola potrebuje – špeciálni pedagógovia, psychológovia a osobní asistenti, bezbariérové prístupy, vzdelávacie pomôcky, zaistenie učebných, kompenzačných a rehabilitačných pomôcok metodiky, individuálne plány, mentorov atď. Potrebná je aj úprava vzdelávacích podmienok, ktorá predstavuje modifikáciu učebných plánov a osnov, využívanie netradičných foriem vyučovania a vyučovacích metód, úpravu triedy a podobne.

Prioritou ale musí byť vzdelanosť pedagógov, ich náležitá odborná príprava a to nielen na vedomosti a zručnosti. Odborná príprava sa musí zamerať aj na ich postoje a hodnoty.

V tejto oblasti je potrebné zabezpečiť:

- Efektívnejší postup prijímania študentov na pedagogické fakulty a zvýšiť počet tých, ktorí zostanú učiť.
- Zlepšiť systém vzdelávania učiteľov, vrátane pregraduálneho štúdia, zaškoľovania, mentorovania a ďalšieho profesijného rozvoja.
- Zabezpečiť, aby mali pracovníci, ktorí pôsobia na vysokých školách príslušnú a aktuálnu skúsenosť s praxou v triedach.
- Zabezpečiť dobré vzory v školách, kde prebieha výučbová prax.
- Zlepšovať oblasť vedenia v školách.

- Zabezpečiť medzisektorovú spoluprácu rôznych inštitúcií, ktoré podporujú inkluzívne vzdelávanie ako kľúčovú súčasť spoločnosti.
- Nevyhnutná je kvalitná komunikácia na všetkých úrovniach a medzi všetkými zúčastnenými stranami.

Najdôležitejšie podmienky úspešnej integrácie / inklúzie sú:

- rodičia a rodina,
- škola,
- učitelia,
- poradenstvo a diagnostika, prostriedky špeciálnej pedagogickej podpory (osobný asistent, rehabilitačné, kompenzačné a učebné pomôcky, úprava vzdelávacích podmienok),
- ďalšie faktory (architektonické bariéry, sociálne psychologické mechanizmy, organizácie zdravotne postihnutých),
- doprava dieťaťa (vyriešenie dopravy je jeden z ovplyvňujúcich faktorov pri rozhodovaní rodičov o type a druhu školy).

### ***Luxemburská charta***

Luxemburská charta skoncipovaná v novembri 1996, sumarizuje hlavné výsledky zo študijných návštev, pracovných stretnutí a seminárov v oblasti integrácie. Stanovuje princípy, kde má každé znevýhodnené dieťa právo na sociálnu participáciu bez ohľadu na stupeň vzdelávania. Podľa tejto charty inkluzívne vzdelávanie musí zaručovať kvalitu a malo by poskytovať celoživotnú rovnosť prístupu pre každého.

### ***Lisabonská stratégia***

K najvýznamnejším medzinárodným dokumentom, vzťahujúcim sa k sociálnej inklúzii patrí Lisabonská zmluva, ktorá sa venuje sociálnej politike. Deklaruje tiež, že bude bojovať proti sociálnej exklúzii a chudobe (Váš sprievodca Lisabonskou zmluvou, 2009). Pri tvorbe sociálnej politiky tak každý štát EÚ, musí dodržiavať základné princípy sociálnej politiky EÚ. Zasadnutie európskej rady 23. a 24. marca 2000 v Lisabone okrem iného, zaviazalo európske krajiny zabezpečiť dostupnosť kvalitného vzdelávania pre sociálne (minoritné skupiny obyvateľov, dlhodobo nezamestnaní, absolventi, seniori) alebo zdravotne handicapovaných a aj odstraňovanie diskriminácie (Lisabonská stratégia, 2000).

### ***Dohovor OSN o právach ľudí s postihnutím***

Ďalším kľúčovým momentom pre rozvoj inkluzívneho vzdelávania bolo vydanie Dohovoru OSN o právach ľudí s postihnutím 1. decembra 2006, ktorý ustanovuje právo pre zdravotne znevýhodnených vzdelávať sa v inkluzívnom edukačnom systéme, čím zaviazal jednotlivé štáty k transformácii školstva a presadzovaniu inkluzívneho vzdelávania v praxi.

Ako uznal Dohovor OSN o právach dieťaťa, vzdelanie ponúka príležitosti pre každé dieťa, alebo mladého človeka maximalizovať ich potenciál v intelektuálnom a sociálnom rozvoji. Školy sú tiež sociálnym prostredím, kde deti a mládež stretávajú svojich rovesníkov a učia sa od nich rôzne veci. Inkluzívne vzdelávanie má preto podstatný význam pre deti a mládež s mentálnym postihnutím. Rovnako je veľmi dôležité pre vytvorenie inkluzívnej spoločnosti. Vzdelanie sa preto na celom svete považuje za základné ľudské právo a je začlenené v Dohovore. Článok 24 jasne stanovuje inkluzívne prostredie ako najlepšiu možnosť vzdelávania. Znova zdôrazňuje právo detí so zdravotným postihnutím na vzdelanie, ale oveľa jasnejšie stanovuje cieľ plného začlenenia do jednotného vzdelávacieho systému. Štáty sú povinné poskytovať potrebnú podporu, aby umožnili začlenenie do jednotného systému. Článok 24 tiež ustanovuje, že systémy vzdelávania by mali byť inkluzívne na všetkých úrovniach. Povzbudzuje deti a dospelých ľudí s postihnutím, ktorí nemali tieto možnosti, keď boli mladí, aby navštevovali školy na všetkých úrovniach na rovnakej báze s ostatnými študentmi.

Článok 24 ustanovuje, že inkluzívny systém by mal poskytovať opodstatnené ubytovanie, ako aj rôzne druhy účinnej individualizovanej podpory, ktoré spĺňajú potreby všetkých študentov. Inkluzívne vzdelávanie implikuje, že deti a mladí ľudia, ktorí si vyžadujú dodatočnú podporu pre špeciálne potreby, by sa mali začleniť do vzdelávacích programov pre väčšinovú populáciu. Deti a mládež s mentálnym postihnutím potrebujú školské vzdelanie možno viac ako iné deti.

### ***Ciele pre deti a mládež***

Pre deti a mládež s mentálnym postihnutím sú dôležité rovnaké veci ako pre všetkých ostatných žiakov a študentov. Z niekoľkých príčin sú nasledujúce „normálne“ veci pre nich zvlášť významné.

- Blízkosť domova - navštevovaním školy neďaleko bydliska sa predchádza cestovaniu a z toho vyplývajúcim nákladom na energie, časovým a finančným nákladom.

Deti a mladí ľudia tak majú viac príležitostí pre sociálne kontakty a iné možnosti v čase mimo vyučovania.

- Život medzi rovesníkmi - pre deti a mladých ľudí s mentálnym postihnutím je dôležité vyrastať medzi rovesníkmi s postihnutím a bez postihnutia. Majú modely rolí. Majú viac príležitostí pre osobný rozvoj, kontakty, integráciu do spoločnosti a socializáciu.
- Bezpečnosť - deti a mladí ľudia s postihnutím sú zraniteľnejší ako iní ľudia. Prostredie, ktoré je fyzicky, sociálne a emocionálne bezpečné je preto pre nich ešte dôležitejšie ako pre ostatných.
- Adekvátne a adaptívne vzdelávanie- deti a mladí ľudia s mentálnym postihnutím často viac ako ostatní žiaci a študenti potrebujú individualizovaný plán vzdelávania, ktorý spĺňa ich špecifické metodologické, didaktické a vzdelávacie potreby. Tieto sa týkajú rýchlosti, postupnosti predmetov, koherencie, koncentrácie, spoločnej práce, maximalizácie potenciálov a možnosti výberu podobného životného štýlu ako rovesníci.
- Výber pre deti a mladých ľudí - študenti s mentálnym postihnutím majú právo na aktuálne informácie, aby si mohli vybrať ako ich rovesníci: napríklad predmety, ktoré chcú študovať.
- Výber pre rodičov - rodičia by mali mať možnosť skutočného výberu medzi riadnou školskou dochádzkou a špeciálnymi triedami pridruženými k bežným školám. Potrebujú adekvátne a vymáhateľné legálne práva.
- Celoživotné vzdelávanie - v dnešnej spoločnosti každý človek potrebuje celoživotné vzdelávanie. Ľudia s mentálnym postihnutím ho potrebujú ešte viac, aby si udržali svoje schopnosti a naučili sa nové veci. Mali by mať viac možností pre výber škôl, kurzov. Mali by mať možnosť rozhodovať sa, do akej školy prípadne kurzu chcú chodiť. Vzdelávanie by malo byť kontinuálne, začať už v materských školách, cez základné a stredné s myšlienkou na možnosť zamestnania v budúcnosti. Mal by byť vytvorený systém vzdelávacích kurzov pre dospelých ľudí s mentálnym postihnutím, aby si mohli udržať a rozvíjať svoje schopnosti.

### *Ciele pre školy*

Školy a ich personál by mali mať povinnosť zabezpečiť plnenie požiadaviek a potrieb detí a mládeže s mentálnym postihnutím a ich rodičov.

- Fyzické aspekty. Deti a mladí ľudia s postihnutím môžu mať rôzne pridružené postihnutia, napríklad fyzické postihnutie. Školské zariadenia by mali byť upravené z fyzického hľadiska a všetky miestnosti by mali byť dost' veľké, aby sa v nich mohli pohybovať deti a mladí dospelí, ktorí používajú invalidné vozíky a iné pomôcky pre mobilitu.
- Technické pomôcky. Zdravotné postihnutie sa často dá viac alebo menej kompenzovať technickými pomôckami. Školy by mali zabezpečiť, aby tieto pomôcky boli prístupné.
- Sociálna podpora. Školy nie sú len miestom vzdelávania, sú tiež miestom stretávania. Školy by mali podporovať atmosféru a spôsob organizácie podnecujúce mladých ľudí, aby sa stretávali a nadväzovali vzťahy a priateľstvá.
- Odbornosť a metódy. Školy majú zodpovednosť a povinnosť ponúkať špecifickú odbornosť a diferencované metódy potrebné pre deti a mládež s postihnutím. Individuálne plány vzdelávania by mali vychádzať z potrieb a nie zo zdrojov.
- Podpora pre deti a mladých ľudí. Školy majú povinnosť poskytovať prístupné informácie pre všetkých študentov. Školy musia podporovať aktívnu účasť študentov s mentálnym postihnutím na každodennom živote školy. Školy by mali podporovať osobnostný rast detí s mentálnym postihnutím, viesť ich k maximálne nožnej samostatnosti a nezávislosti.
- Ochota. Školy by mali venovať pravidelnú pozornosť schopnostiam a ochote personálu vzdelávať a podporovať deti a mládež s postihnutím. Učitelia by mali mať podporu a možnosť učiť deti a mladých ľudí s výraznými problémami učenia alebo správania.
- Manažovať očakávania. Školy by mali realisticky a explicitne vedieť, čo ponúkajú. Mali by to jasne povedať rodičom. Mali by uzavrieť dohodu formou písomného dokumentu o tom, čo sa bude robiť a ako sa to bude vyhodnocovať. Rodičia by mali byť partnermi pri komunikácii s učiteľmi, potrebujú od nich pomoc, podporu a informácie, nie sú len pasívnymi prijímateľmi.
- Starostlivosť, pedagogická a lekárska podpora. Školy v mnohých európskych krajinách majú povinnosť organizovať špecifickú starostlivosť, podporu pri vzdelávaní a lekársku podporu, ktorú potrebujú deti a mladí ľudia so zdravotným postihnutím. Môže sa to tiež žiadať pre špecifický rozvoj pri učení iných detí, aby dosiahli svoj plný potenciál.

- Školy ako komunita. Mal by sa podporovať a očakávať inkluzívny prístup všetkých členov školskej komunity – personálu, rodičov, detí a mládeže – k ľuďom s mentálnym postihnutím. Mali by navštevovať školy v mieste bydliska, aby nestrácali kontakt so susedmi, kamarátmi, pretože sociálna sieť je pre nich mimoriadne dôležitá.

### *Ciele pre vlády*

Vlády majú povinnosť zabezpečiť vzdelávanie pre všetky deti a mládež. V tomto smere majú vlády navyše povinnosti vo vzťahu k deťom a mladým ľuďom so zdravotným postihnutím.

- Povinnosť a právo na vzdelanie. Všetky deti a mladí ľudia, vrátane detí a mládeže s postihnutím, majú právo a povinnosť vzdelávať sa. Vlády to musia zabezpečiť cez zákony, financovanie, budovanie a organizovanie iných potrebných prostriedkov.
- Právne povinnosti pre školy. Každá škola by mala mať povinnosť vzdelávať deti a mládež s postihnutím alebo bez postihnutia.
- Odborné siete, siete technickej pomoci a vzdelávacích pomôcok. Pre vzdelávanie detí a mládeže s postihnutím sú potrebné špecifické učebné plány, odbornosť a učebné pomôcky. Vlády by mali mať povinnosť rozvíjať túto odbornosť a pomáhať školám tak, aby mali ľahký prístup k takejto podpore pre svojich žiakov.
- Finančná podpora. Vzdelávanie detí a mládeže s postihnutím často stojí viac peňazí ako vzdelávanie ostatných detí a mládeže. Mal by existovať spravodlivý systém platieb pre školy, ktorý by im pomohol zabezpečiť tieto vyššie náklady. Môžu to byť náklady na fyzické aspekty, technické pomôcky, starostlivosť, podporu, alebo vzdelávacie potreby.
- Podpora pre deti a mladých ľudí. Vláda by mala mať povinnosť zabezpečiť prístupné informácie, aby ľudia s mentálnym postihnutím poznali svoje práva na vzdelanie a vedeli, ako si ich môžu uplatňovať.
- Podpora rodičov. Vzdelávanie bude úspešné len s podporou rodičov ako rovnoprávných partnerov v procese vzdelávania. Aby sa to dosiahlo, rodičia majú právo na podporu a právo odvolať sa na nezávislý orgán.
- Celoživotné vzdelávanie. Vlády by mali poskytnúť finančnú a organizačnú podporu, aby ľudia s mentálnym postihnutím mali príležitosti na celoživotné vzdelávanie

a mohli ich využívať. Toto by malo pokračovať od prvých rokov života, cez povinnú školskú dochádzku až do dospelosti.

### ***UNESCO – Politické usmernenia pre inklúziu vo vzdelávaní***

Problematika inkluzívneho vzdelávania nie je len záležitosťou niektorých štátov, ale môžeme ju zaradiť medzi agendy nadnárodných inštitúcií, ako je OSN, UNESCO a Európska únia. Tieto inštitúcie majú značný podiel na tom, aby sa inkluzívna politika stala súčasťou politik všetkých štátov a aby sa transformácia školských systémov uberala smerom k inkluzivite. Inklúzia je v prvom rade právo každého dieťaťa na kvalitné vzdelávanie. UNESCO definuje inkluzívne vzdelávanie ako proces reagujúci na rôznorodosť potrieb všetkých žiakov a to prostredníctvom zvýšenia ich účasti na vzdelávaní. Cieľom je okrem zníženia počtu vylúčených študentov a ich dištancovania sa od vzdelania aj potreba, aby celý vzdelávací systém vytváral také prostredie, kde študenti v rámci inkluzívneho prístupu majú splnené svoje individuálne potreby. Takto má každý študent možnosť uspieť.

V apríli roku 2000 sa v Dakare (štát Senegal) uskutočnilo pod garanciou UNESCO *Svetové vzdelávacie fórum (World Education Forum)*, kde hlavnou témou bolo – Vzdelávanie pre všetkých: plnenie spoločných záväzkov. Členské (zapojené) krajiny sa zaviazali okrem iného rozšíriť a zlepšiť komplexnú starostlivosť a vzdelávanie detí v rannom veku, najmä tých najzraniteľnejších a znevýhodnených; zabezpečiť, aby do roku 2015 všetky deti, obzvlášť dievčatá, deti v zložitých životných podmienkach a deti patriace k etnickým menšinám mali prístup ku kompletnému, bezplatnému povinnému primárnemu vzdelaniu v primeranej kvalite, a.i.

Medzinárodný rámec podpory inkluzívneho vzdelávania rozšírilo UNESCO v roku 2009 vydaním „*Politického usmernenia pre inklúziu vo vzdelávaní*“. Cieľom týchto snáh bolo podporiť jednotlivé vlády v tvorbe stratégií a politik, ktoré by inklúziu komplexne zahrnuli do vzdelávacej politiky (Juščáková, Kontseková, Luptáková, Vančíková. 2011). Inklúzia je zmena. Ide o nekonečný proces skvalitňovania učenia a zapojenia všetkých žiakov. Je to ideál, o ktorý sa škola môže usilovať, ale ktorý nikdy celkom nedosiahne. Inklúzia vo vzdelávaní je založená na týchto predpokladoch a procesoch:

- Všetci žiaci a pracovníci školy sú rovnako dôležití.
- Zvyšovanie miery zapojenia žiakov (znižovanie miery vyčlenenia) do školskej kultúry, vzdelávacieho procesu a komunity.

- Zmena školskej kultúry, politiky a praxe tak, aby bola zohľadnená rôznorodosť žiakov.
- Odstraňovanie prekážok v učení a zapojenie všetkých žiakov, teda nie len tých, ktorí sú označení ako žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.
- Využívanie skúseností z konkrétnych prípadov prekonávania prekážok v prístupe a zapojení tak, aby z nich mohli čerpať aj ostatní žiaci.
- Vnímanie rozdielov medzi žiakmi ako inšpirácia pre podporu učenia a nie ako problém, ktorý je potrebné riešiť.
- Uznávanie práva žiakov na vzdelávanie v mieste, kde žijú.
- Skvalitňovanie škôl pre potreby žiakov a aj učiteľov.
- Vyzdvihovanie úlohy škôl pri budovaní spoločenstva a rozvoji hodnôt nie len pri zvyšovaní výkonov žiakov.
- Podpora vzájomne prospešných vzťahov medzi školami a okolitou komunitou.

Zohľadňovanie myšlienky, že inklúzia vo vzdelávaní je jedným z aspektov inklúzie v spoločnosti (Booth, Ainscow, 2007).

***Závery Rady Európy zo zasadania o sociálnej dimenzii vzdelávania a odbornej prípravy (social dimension of education and training)*** z 11. mája 2010 v Bruseli predstavujú kľúčový politický dokument pre budúcnosť v tejto oblasti na Európskej úrovni. Väčšina podnetov a návrhov členských štátov sa týka propagovania príležitostí na kvalitné vzdelávanie pre všetkých v rámci všetkých sektorov a úrovní vzdelávania. Uvedený dokument sa dotýka aj oblasti inkluzívneho vzdelávania, kde sa uvádza, že rozdiely v stupni sociálnej inklúzie dosiahnuté v členských štátoch ukazujú, že tu stále ostáva značný priestor na redukciu nerovnosti a exklúzie v Európskej únii prostredníctvom štrukturálnych zmien a prostredníctvom dodatočnej podpory tým študujúcim, ktorí sú ohrození sociálnou exklúziou. Rovnosť a vynikajúca kvalita sa navzájom nevyučujú, ale dopĺňajú a mali by byť realizované tak na národnej ako aj európskej úrovni.

Systémy, ktoré zastávajú vysokú kvalitu pre všetkých a posilňujú zodpovednosť, ktoré podporujú jednotlivcom prispôsobené inkluzívne prístupy, ktoré podporujú skorú intervenciu a ktoré sa obzvlášť zameriavajú na znevýhodnených žiakov, sa môžu stať hnacím motorom v dosahovaní sociálnej inklúzie.

Vo všeobecnosti vyzývajú, aby členské štáty posilnili sociálnu dimenziu vzdelávania predovšetkým v súvislosti s inklúziou:

1. zavedením systému validácie a rozpoznávania predchádzajúceho vzdelávania, vrátane neformálneho vzdelávania, a zvýšenia využívania celoživotného poradenstva medzi znevýhodnenými žiakmi a žiakmi so slabým prospechom;
2. vyhodnocovaním vplyvu a efektivity opatrení finančnej podpory zameranej na znevýhodnených žiakov, rovnako ako dopadu koncepcie vzdelávacích systémov a štruktúr na znevýhodnených žiakov;
3. zvažovaním zberu dát o študijných výsledkoch, množstve vylúčených a o sociálno-ekonomickom zázemí žiakov, obzvlášť v odbornom vzdelávaní a príprave, vyššom vzdelávaní a vzdelávaní dospelých;
4. zvažovaním zavedenia kvantifikovaných cieľov v oblasti sociálnej inklúzie prostredníctvom vzdelávania, ktoré sú primerané situácii v každom členskom štáte;
5. zvažovaním rozvoja integrovaného prístupu k týmto cieľom, v súčinnosti s inými politikami;
6. venovaním adekvátnych zdrojov znevýhodneným žiakom a školám, tam kde je to vhodné, zvýšením využívania Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja, s cieľom znížiť sociálnu exklúziu prostredníctvom vzdelávania.

Slovenská republika sa zaviazala plniť medzinárodné dohovory, podľa ktorých nie je možné v budúcnosti pokračovať v segregáčnom systéme nášho školstva.

*Ústava Slovenskej republiky* č. 460/1992 Zb., II. hlava Základné práva a slobody, oddiel Hospodárske, sociálne a kultúrne práva, čl. 42, kde je ustanovené, že každý má právo na vzdelanie. Koncept inkluzívneho vzdelávania je záväzkom štátu, ktorý mu vyplýva z medzinárodných ľudsko-právnych dohovorov. Inkluzívne vzdelávanie si nesmieme mýliť s desegregáciou, alebo s mechanickou integráciou rôznych skupín žiakov.

#### ***Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)***

Podľa aktuálneho školského zákona majú deti a žiaci, patriace k národnostným menšinám, zabezpečenú výchovu a vzdelávanie:

- v školách a v triedach, v ktorých sa výchova a vzdelávanie uskutočňuje v jazyku príslušnej národnostnej menšiny,
- v školách a v triedach, v ktorých je jedným z vyučovacích predmetov jazyk národnostnej menšiny a vyučovacím jazykom ostatných vyučovacích predmetov

je štátny jazyk; v týchto školách a v triedach sa môžu niektoré predmety vyučovať v jazyku národnostnej menšiny, najmä výtvarná výchova, hudobná výchova, telesná výchova,

- v školských zariadeniach, v ktorých sa výchova uskutočňuje v jazyku národnostnej menšiny.

Školy národnostných menšín majú právo používať učebnice a učebné texty v jazyku národnostných menšín. Vzdelanie dosiahnuté v národnostných školách je podľa zákona rovnocenné so vzdelaním v školách s vyučovacím jazykom slovenským.

Zákon hovorí aj to, že súčasťou výchovy a vzdelávania v základných a stredných školách s iným vyučovacím jazykom, ako je štátny jazyk, je aj povinný vyučovací predmet slovenský jazyk a literatúra v rozsahu vyučovania potrebného na jeho osvojenie.

Školský zákon taktiež upravuje používanie geografických názvov v učebniciach a pracovných zošitoch. Tie názvy, ktoré sú vžitú a zaužívané v jazyku národnostnej menšiny, sa uvádzajú dvojjazyčne. Najskôr v jazyku národnostnej menšiny a následne v zátvorke, alebo za lomkou v štátnom jazyku. Kartografické diela sa uvádzajú v štátnom jazyku.

Pedagogická dokumentácia, ako aj doklady o získanom vzdelaní sa vedú dvojjazyčne. Ak sa žiak základnej školy s vyučovacím jazykom národnostných menšín prihlási na štúdium na strednej škole s vyučovacím jazykom slovenským, môže vykonávať prijímaciu skúšku okrem slovenského jazyka a literatúry z ďalších predmetov v takom jazyku, v akom si ich v základnej škole osvojoval. Podmienkou však je, že takú požiadavku uvedie v prihláške na štúdium.

Zákon o štátnej správe v školstve a školskej samospráve stanovuje, že škola, v ktorej prebieha vzdelávanie v slovenskom jazyku a súčasne v jazyku národnostných menšín, má vo svojom názve druh a typ školy, uvedený v slovenskom jazyku, ako aj v jazyku príslušnej národnostnej menšiny.

V prípade, že sa v škole vzdeláva len v jazyku národnostných menšín, v názve školy je uvedený aj vyučovací jazyk školy. Druh a typ školy sa uvádza dvojjazyčne. Sídlo školy sa uvádza v slovenskom jazyku. Ak je sídlom školy obec, v ktorej tvoria príslušníci národnostnej menšiny najmenej dvadsať percent obyvateľstva, uvedie sa sídlo aj v jazyku národnostnej menšiny.

Poradným orgánom ministra školstva pri plnení úloh v oblasti národnostného školstva je Rada pre národnostné školstvo.

Integrálnou súčasťou Metodicko-pedagogického centra Bratislava, regionálne pracovisko v Prešove je vzdelávacie, informačné, dokumentačné, poradenské a konzultačné centrum pre Rómov ROCEPO. V súlade s cieľom projektu PHARE SR-99 05-02 Program tolerancie voči menšinám na zlepšenie postavenia národnostných menšín (s osobitým zreteľom a zohľadnením špecifických potrieb a podmienok rómskej národnostnej menšiny) bolo založené na základe listu generálneho riaditeľa sekcie medzinárodnej spolupráce a európskej integrácie, sektorového riaditeľa PHARE MŠ SR č. 4997/2001 - 82 zo dňa 4. decembra 2001 a má celoslovenskú pôsobnosť. V oblasti vzdelávania ROCEPO realizovalo a realizuje vzdelávacie projekty pre pedagogických zamestnancov pracujúcich so žiakmi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

Deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ktorých väčšinu tvoria deti z rómskych komunít, sa nedokážu sami primerane adjustovať do kolektívu triedy. Často aj učiteľovi chýbajú potrebné kompetencie pomôcť týmto žiakom. Vznikla tak potreba ďalšieho pedagogického zamestnanca, asistenta učiteľa, podľa súčasnej legislatívy pedagogického asistenta, ktorý by pomohol žiakom prekonať bariéry v oblasti sociokultúrnej i jazykovej. Pedagogický asistent v materských, základných školách, špeciálnych základných školách a podľa najnovšej legislatívy aj v odborných učilištiach je v súčasnosti dôležitým činiteľom, ktorý ovplyvňuje školskú úspešnosť detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

ROCEPO sa zaoberá problematikou výchovy a vzdelávania žiakov rómskeho etnika, alebo žiakov z marginalizovaných komunít v prieskumoch od roku 2003. V rámci vzdelávacej činnosti sa ROCEPO podieľa na tvorbe metodických materiálov pre pedagogických zamestnancov pracujúcich so žiakmi z rómskej komunity, so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia. Mnohé z týchto materiálov boli vytvorené v rámci spolupráce v medzinárodných projektoch (PHARE, Poďme spolu do školy - spolupráca s rómskym edukačným fondom) a sú k dispozícii na webovej stránke [www.rocepo.sk](http://www.rocepo.sk).

Slovenská republika sa v roku 2005 stala členom iniciatívy ***Dekáda začleňovania rómskej populácie na roky 2005 – 2015 a Rómsky vzdelávací fond***. Základným princípom týchto dokumentov je politický záväzok dvanástich krajín bojovať proti chudobe, vylúčeniu a diskriminácii Rómov v regionálnom rámci. Členstvom v tejto iniciatíve Slovenská republika potvrdila záujem riešiť sociálnu inklúziu Rómov. Na naplnenie v Dekáde zadefinovaných cieľov prijala Slovenská republika *Národný akčný plán Slovenskej republiky k Dekáde začleňovania rómskej populácie 2005-2015*. V ňom označila vzdelávanie za prioritu a jedným

z cieľov bolo znížiť percento rómskych detí navštevujúcich špeciálne základné školy do roku 2015 (s. 5).

### ***Medzinárodná konferencia: Predpoklady inkluzívneho vzdelávania na Slovensku***

Úrad vlády SR spoločne s mimovládnyimi organizáciami Amnesty International Slovensko, Človek v tísni, Slovensko a Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť zorganizovali medzinárodnú konferenciu s názvom Predpoklady inkluzívneho vzdelávania na Slovensku, ktorá sa uskutočnila 8. novembra 2011 v Bratislave. Jej zámerom bolo definovanie inkluzívneho vzdelávania z hľadiska ľudských práv a diskusia o zákaze všetkých foriem diskriminácie a segregácie vo vzdelávaní. Osobitý zreteľ bol kladený na uľahčenie prístupu ku vzdelávaniu pre rómske deti, deti cudzincov, deti patriace k národnostným menšinám, ako aj pre deti so zdravotným znevýhodnením a deti zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Táto konferencia priniesla príležitosť na diskusiu a zdieľanie dobrej praxe z Európy v súvislosti s odstránením diskriminačných praktík a segregácie vo vzdelávaní, aby všetky deti, vrátane rómskych detí a detí s postihnutím, mohli rozvinúť svoj potenciál v čo najväčšej miere rámci inkluzívneho vzdelávacieho systému.

„Slovensko by malo zreformovať vzdelávací systém v rámci svojich medzinárodných ľudskoprávných záväzkov, aby sa zabezpečilo, že všetky deti budú schopné uplatňovať si právo na vzdelanie,“ uviedol Fotis Filippou z medzinárodného sekretariátu Amnesty International.

### ***Členstvo Slovenskej republiky v Európskej agentúre pre rozvoj špeciálneho vzdelávania***

Uznesením vlády Slovenskej republiky č. 1/2012 z 11. januára 2012 bola schválená Stratégia Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020, ktorá určila Revidovaný národný akčný plán Dekády začleňovania rómskej populácie 2005 – 2015 aktualizovaný na roky 2011 – 2015 ako akčný plán Stratégie pre oblasti vzdelávania, zamestnanosti, zdravia, bývania a súčasne uložila ďalšie úlohy v oblasti jej monitorovania a revízie.

Stratégia Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020 reaguje na potrebu riešiť výzvy spojené so sociálnym a spoločenským začleňovaním rómskych komunit v nadväznosti na oznámenie Komisie Európskeho parlamentu, Rade Európy, Európskemu hospodárskemu a sociálnemu výboru a Výboru regiónov označené ako Rámec EÚ pre vnútroštátne Stratégie integrácie Rómov do roku 2020.

Hlavným zámerom Stratégie je zastavenie segregácie rómskych komunit, dosiahnutie výrazného pozitívneho obratu pri sociálnom a ekonomickom začleňovaní rómskych komunit,

nediskriminácie a zmeny postoja väčšinového obyvateľstva voči rómskej menšine prostredníctvom opatrení, inkluzívnych politík a právnych noriem na všetkých úrovniach štátnej a verejnej správy v Slovenskej republike v období rokov 2012 – 2020.

Národná stratégia je zameraná na viaceré cieľové skupiny, na Rómov ako národnostnú menšinu, rómske komunity a marginalizované rómske komunity. Väčšina opatrení a sociálnych intervencií je zameraná na marginalizované rómske komunity.

Z pozície koordinácie a monitorovania zrealizovaných opatrení v prospech plnenia cieľov Stratégie Slovenskej Republiky pre integráciu Rómov do roku 2020 vyplynuli nasledovné potreby:

- Implementovať aktivity v prioritných oblastiach s maximálnym efektom ich vzájomného prepojenia.
- Transformovať mechanizmus finančnej podpory prostredníctvom dotačných schém, ktorý umožní aktívnejšie zapojenie lokálnych, regionálnych samospráv a mimovládneho sektora pri implementácii aktivít zadaných v Stratégii.
- Vytvoriť dôsledný systém monitorovania stanovených cieľov Stratégie za účelom adekvátnej verifikácie stavu ich plnenia na všetkých úrovniach. Inicovať a zintenzívniť komunikáciu na viacsektorálnej úrovni v príprave rôznych legislatívnych zmien ustanovených v Stratégii s termínom plnenia 2013 – 2015. Zabezpečiť priemet inkluzívnych opatrení s jednoznačným určením výsledkových a výstupových ukazovateľov v novom programovom období 2014 – 2020.
- Vytvoriť podmienky pre ciele intervenciu a pomoc do lokalít so separovanými a segregovanými rómskymi komunitami financovanú zo zdrojov ŠF, ktoré budú koncentrované, administrované a koordinované USVRK.
- Nastaviť a zaviesť funkčný nástroj aktualizácie dát pre účely efektívneho a pravidelného monitorovania zadaných indikátorov.

V Stratégii Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020 sa v časti venovanej oblasti vzdelávania uvádza:

Slovenský vzdelávací systém potrebuje komplexnú reformu, ktorá bude založená predovšetkým na:

- razantnom zvýšení zaškolenosti detí z marginalizovaných rómskych komunít (MRK) od troch rokov v materských školách – výrazná investícia do predprimárnej výchovy detí a vzdelávania detí z marginalizovaných rómskych komunít spolu s podporou programov starostlivosti o dieťa v ranom veku;

- vypracovaní a implementovaní štandardov desegregácie vo vzdelávaní (spolu s indikátormi a následným monitoringom segregácie), ktoré by mali rešpektovať princíp sociálnej interakcie rómskych a nerómskych detí pri najvyššej možnej kvalite vzdelávania a dosahovania učebných výsledkov, s výnimkou rómskeho národnostného školstva a lokalít s väčšinovým zastúpením rómskeho obyvateľstva (podmienkou však zostáva dodržanie zásady čo najvyššej kvality vo vzdelávaní a dosahovaní učebných výsledkov);
- vypracovaní konkrétnych modelov školskej inklúzie pre rôzne situácie a cieľové skupiny s ambíciou vytvoriť všeobecný model inkluzívnej školy (do interného aj externého hodnotenia kvality školy by sa zarátaval aj tzv. index inklúzie školy, ako jeden z motivačných nástrojov na realizáciu programov inkluzívneho vzdelávania). Pri kreovaní inkluzívneho vzdelávacieho prostredia by sa mali prioritne zohľadniť osobitosti žiakov pochádzajúcich z prostredia marginalizovaných rómskych komunít, osôb so zdravotným znevýhodnením, príslušníkov národnostných menšín, cudzincov a migrantov.

Slovenská republika je aj členom Európskej agentúry pre rozvoj špeciálneho vzdelávania od roku 2012, na základe uznesenia vlády Slovenskej republiky č. 682 z 2. novembra 2011.

Dôležitým koncepčným materiálom v oblasti edukácie Rómov je aj Strednodobá koncepcia rozvoja rómskej národnostnej menšiny v Slovenskej republike **SOLIDARITA- INTEGRITA- INKLÚZIA** 2008 – 2013, ktorú schválila vláda SR na svojom 89. zasadnutí dňa 26. marca 2008 na základe prijatého programového vyhlásenia vlády, ktoré bolo schválené uznesením Vlády SR č. 660 dňa 31. júla 2006. Ambíciou koncepcie bolo okrem iného systémovo riešiť oblasť výchovy a vzdelávania Rómov.

Vychádzajúc z návrhu koncepcie výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov, vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania (MŠ SR, 2008), vláda Slovenskej republiky odporúča v období 2008 – 2013 orgánom štátnej správy, verejnej správy, samosprávy a mimovládnych organizáciám zamerať svoju činnosť na strategické zámery a navrhované opatrenia:

Navrhované opatrenia v oblasti výchovy a vzdelávania (výberovo):

*V materských školách*

- legislatívne riešiť normatívne financovanie asistentov učiteľov v materských školách v obciach s vysokou koncentráciou rómskych detí.

### *V základných školách*

- udržať a rozvíjať systém nultých ročníkov základných škôl pre šesťročné deti nedosahujúce školskú spôsobilosť (odôvodnenie: systém nultých ročníkov sa osvedčil); rozvíjať obsah a systém vyučovania v nultom ročníku tak, aby stimuloval rozvoj osobnosti, kognitívnych funkcií a socializácie a nahradil deficit predškolskej prípravy; po absolvovaní nultého ročníka určiť ďalší spôsob vzdelávania žiakov po posúdení dosiahnutej úrovne školskej spôsobilosti prostredníctvom psychologickéj metodiky,
- do normatívu zaradiť asistenta učiteľa pri počte viac ako sedem žiakov v triede zo sociálne znevýhodneného prostredia (uvedeným opatrením sa skvalitní edukačný proces a vytvorí sa priestor na rozvoj spolupráce školy s rodinou a asistenti učiteľa z radov miestnej komunity získajú stabilné uplatnenie v pedagogickom procese),
- vymedziť rozdiel medzi asistentom učiteľa pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a asistenta pre zdravotne postihnutého žiaka,
- v oblasti stredoškolského vzdelávania rozšíriť pôsobnosť profesie asistenta učiteľa aj na stredné školy.

Stratégie prijímané od roku 1991 nedefinovali situáciu rómskej populácie na Slovensku s využitím takého rámca, ktorý by umožnil komplexnejšie vnímanie rómskej problematiky a vylúčenia Rómov a neboli úspešné ani pri prepojení rozhodujúcich subjektov a inštitúcií, stanovení zrozumiteľných plánov jednotlivých krokov, ako ani pri vyčlenení finančných prostriedkov na samotné aktivity. Riešeniu situácie rómskej populácie určite nepomáha častá výmena vlád na Slovensku. Ďalším dôvodom stagnácie sociálneho začleňovania rómskych komunít bol nedostatok politickej vôle na štátnej, regionálnej a lokálnej úrovni. Ak by sa dodržiavali všetky prijaté opatrenia a normy vo vzťahu k riešeniu problémov Rómov, ich spoločenskej integrácii, k spolužitiu s majoritnou spoločnosťou situácia mohla byť v súčasnosti priaznivejšia. A tak aj v poslednej prijatej *Stratégii Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020* sú znova uvedené prioritné politické oblasti: vzdelávanie, zamestnanosť, zdravie, bývanie, ale tiež finančné začlenenie, nediskriminácia a prístup k väčšinovej spoločnosti.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

BOOTH, T. – AINSCOW, M. 2007. *Ukazovateľ inkluze*. Rytmus o. s., 2007, s. 109.

Dostupné na internete: <<http://ferovaskola.cz/data/downloads/>>.

DOLIHAL, P. (odb. garant). 2011. *Pedagogický model školy s celodenným výchovným systémom*. Prešov: MPC, 2011, 78 p. Dostupné na internete:

<<http://web.eduk.sk/stahovanie/CVS0309.pdf>>.

JUŠČÁKOVÁ, Z. – KONTSEKOVÁ, J. – LUPTÁKOVÁ, J. – VANČÍKOVÁ, K. 2001. *Dobré príklady inkluzívneho vzdelávania v Anglicku so zreteľom na vzdelávanie rómskych detí*. Bratislava: SGI, 2001.

DOHOVOR OSN o právach ľudí s postihnutím. [cit. 2014-05-21]. Dostupné na internete

<<http://www.zpmpvsvr.sk/dokum/dohovorOSN.pdf>>.

EURÓPSKA AGENTÚRA PRE ROZVOJ ŠPECIÁLNEHO VZDELÁVANIA. [cit. 2014-05-21]. Dostupné na internete <<https://www.minedu.sk/europska-agentura-pre-rozvoj-specialneho-vzdelavania/>>.

INKLUZÍVNY MODEL VZDELÁVANIA NA PREDPRIMÁRNOM STUPNI ŠKOLSKEJ PRÍPRAVY [cit. 2014-05-21]. Dostupné na internete: <<http://www.npmrk2.sk/dokumenty>>.

MEDZINÁRODNÁ KONFERENCIA o inkluzívnom vzdelávaní. [online]. [cit. 2014-05-21].

Dostupné na internete: <<http://www.governance.sk/index.php?id=1826>>.

NÁRODNÝ AKČNÝ PLÁN SOCIÁLNEJ INKLÚZIE. 2004-2006. Bratislava. MPSVaR. 2004. [online]. [cit. 2014- 05- 23].

Dostupné na internete: <<http://www.employment.gov.sk/new/index.php?id=580>>.

NÁVRH STREDNODOBEJ KONCEPCIE ROZVOJA RÓMSKEJ NÁRODNOSTNEJ MENŠINY V SLOVENSKEJ REPUBLIKE SOLIDARITA-INTEGRITA-INKLÚZIA 2008 – 2013 [cit. 2014- 05- 23]. Dostupné na internete:

<<http://www.rokovania.sk/Rokovanie.aspx/BodRokovaniaDetail?idMaterial=12376>>.

PODPORA INKLUZÍVNEHO MODELU VZDELÁVANIA PRE POTREBY PREDPRIMÁRNEHO STUPŇA ŠKOLSKEJ SÚSTAVY [cit. 2014- 05- 21]. Dostupné na internete: <<http://www.npmrk2.sk/sites/default/files/IMV.pdf>>.

PROČ JE INKLUZIVNÍ VZDELÁVÁNÍ VHODNEJŠÍ? [online]. [cit. 2014-05-19]. Dostupné na internete: <<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=16077>>.

ROKOVANIA VLÁDY *Slovenskej republiky 2. novembra 2011*. [online]. [cit. 2014-05-22]. Dostupné na internete: < [http://www.rokovania.sk/File.aspx/ ViewDocumentHtml/Rok-Sub 1378?listName=RokovanieSubory&prefixFile =rs\\_](http://www.rokovania.sk/File.aspx/ ViewDocumentHtml/Rok-Sub 1378?listName=RokovanieSubory&prefixFile =rs_)>.

SALAMANSKÁ DEKLARÁCIA (1994). [cit. 2014-05-22] Dostupné na: <[www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtm](http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtm)>.

STRATÉGIA SLOVENSKEJ REPUBLIKY PRE INTEGRÁCIU RÓMOV DO ROKU 2020. [cit. 2014-05-19]. Dostupné na internete: <[www.minv.sk/?romske-komunity-uvod&subor=160449](http://www.minv.sk/?romske-komunity-uvod&subor=160449)>.

ŠANCA PRE INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE [cit. 2014-05-19]. Dostupné na internete: <<http://www.vicempremier.sk/sanca-pre-inkluzivne-vzdelavanie-na-slovensku/>>.

UNESCO. POLITICKÉ USMERNENIA PRE INKLÚZIU VO VZDELÁVANÍ. [online]. [cit. 2014-05-21]. Dostupné na internete: <[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/Press\\_Kit/Interview\\_Clementina\\_Eng13Nov.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Press_Kit/Interview_Clementina_Eng13Nov.pdf)>.

ZÁKON NR SR č. 245 z 22. mája 2008 *o výchove a vzdelávaní (školský zákon)* a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

## **4 OBSAH, ŠPECIFICKÉ POSTUPY, METODIKY A PROGRAMY INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA**

### **4.1 Model inkluzívnej školy**

**Miron Zelina**

Predpokladáme, že každý riaditeľ školy, ktorá je zapojená do realizácie inkluzívneho vzdelávania a výchovy žiakov pozná Projekt inkluzívnej edukácie (PRINED). Projekt bol schválený ministrom školstva a je reakciou na politiku nášho štátu, ktorá sa prihlásila k inkluzívnej koncepcii výchovy a vzdelávania Európskej únie. Projekt je podporovaný zo zdrojov Európskej únie. Pod pojmom model školy rozumieme školu, ktorá je najčastejšie zastúpená v našom školskom systéme a má tradičnú štruktúru. Od tejto modelovej školy sa potom odvodzujú aplikačné princípy pre rozličné špecifiká škôl, ako napr. základnú málotriednu školu, základnú školu s materskou alebo bez materskej školy, základnú školu, ktorá má niekoľko tried jedného ročníka a podobne. Z tohto pohľadu, každý riaditeľ školy pozná svoje zvláštnosti a prispôsobí si aplikáciu všeobecných cieľov na svoje podmienky, pri dodržaní princípov a rešpektovaní cieľov inkluzívnej školy.

#### ***Ciele projektu***

Vytvoriť maximálne priaznivé podmienky na vzdelávanie, osobnostný a sociálny rast detí a žiakov s cieľom ich sociálnej inklúzie a osobnostnej integrity. Tento všeobecný cieľ je konkretizovaný do čiastkových cieľov:

- a) Stimulovať, akcelerovať vzdelávanie žiakov, rozvíjať ich poznávacie (kognitívne) funkcie, myslenie a rozhodovanie.
- b) Rozvíjať u nich sociálne kompetencie pre toleranciu, spoluprácu, konštruktívne riešenie konfliktov, spolužitie s inými.
- c) Redukovať, eliminovať predsudky, nesprávne postoje, redukovať bariéry ich kognitívneho, sociálneho a osobnostného rozvoja.
- d) Zistiť, či a za akých podmienok sa dá zovšeobecniť model inkluzívnej školy najmä pre rómskych znevýhodnených žiakov a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorí by v inom prípade navštevovali špeciálne školy alebo špeciálne triedy.

### ***Princípy inklúzie, inkluzívnej školy***

- Inkluzívna škola je škola, ktorá vytvára také podmienky, aby sa každý žiak v nej mohol rozvíjať v hlavnom prúde edukácie s rešpektovaním jeho individuálnych zvláštností. Pri integrácii sa žiak má prispôbiť škole; pri inklúzii sa škola viac prispôbuje žiakovi, jeho zvláštnostiam, jeho individualite a kultúre. Cez inklúziu je možné dosiahnuť pozitívnu integráciu do všeľudskej kultúry definovanej cez Ľudské práva a Práva dieťaťa.
- Do inkluzívnej školy chodia spolu všetci žiaci bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, emocionálne, sociálne, jazykové alebo iné podmienky, bez rozdielu farby pleti, náboženstva, postihnutia, poruchy, sociálneho zázemia, nadania, pohlavia.
- To v praxi znamená, že inkluzívna škola vytvára podmienky pre edukáciu žiakov aj telesne, zdravotne, zmyslovo postihnutých, pre žiakov nadaných, pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, pre žiakov prisťahovalcov, pre žiakov s problémami a poruchami správania, pre žiakov s komunikačnými problémami, ale súčasťou inkluzívnej školy sú prirodzene aj žiaci bez problémov, postihnutí, či iných zvláštností.
- I keď inklúzia ako politicko-pedagogický koncept sa vzťahuje na všetky inakosti žiakov, v našom prípade pozornosť sústreďujeme na najväčšiu skupinu zvláštností žiakov a to žiakov, ktorí pochádzajú z marginalizovaných rómskych komún, žiakov zo znevýhodneného sociálneho prostredia, žiakov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami a žiakov, ktorí majú problémy s učením.

### ***Ciel'ové skupiny***

- Do projektu sú zaradené deti z materskej školy, ktorá uzatvorila zmluvu s Metodicko-pedagogickým centrom a u ktorých budú realizované akceleračné vzdelávacie a sociálne programy. Platí to najmä pre deti posledného ročníka materskej školy, pokiaľ súčasťou školy je aj materská škola. Predpokladá sa, že inkluzívna škola podľa svojich možností môže realizovať aj iné formy prípravy znevýhodnených detí do školy už rok pred nástupom do prvého ročníka, pomocou pedagogických asistentov, určitými kurzami, sústredeniami a podobne.
- Projekt sa sústreďí predovšetkým na žiakov prvého ročníka základnej školy, resp. nultého ročníka (ale aj na všetkých žiakov danej základnej školy) od septembra

2014. V týchto triedach osobitne na znevýhodnených rómskych žiakov a žiakov zo znevýhodneného sociálneho prostredia. Ich výber a zaradenie do nultého či prvého ročníka základnej školy sa bude riadiť osobitnými pravidlami (pozri nižšie).

- Súčasťou inkluzívnej intervencie budú aj všetci pedagogickí zamestnanci školy, osobitne učitelia prvého ročníka, nultého ročníka a učiteľky materskej školy, ako aj vychovávateľky a iní pedagogickí zamestnanci pôsobiaci v školskom klube detí, v celodennom výchovnom systéme, v krúžkovej činnosti, vo voľnom čase žiakov.
- Rovnako súčasťou inkluzívnej intervencie budú odborní pracovníci, pracovníci/zamestnanci školy alebo pracovníci inštitúcií, ktorí budú v škole pôsobiť ako inkluzívny tím.

### ***Intervenčné edukatívne stratégie, postupy***

- a) Rozhodujúcimi aktérmi akcelerácie a zmien budú *pedagogickí a odborní zamestnanci* školy, ich motivácia a pedagogická odbornosť. Predpokladá sa ich vzdelávanie, samoštúdium vzájomná pomoc, suportívne riadenie a tvorivé uplatnenie pedagogických postupov, metód špecifického charakteru. Teda ich každodenná vysoko odborná, tvorivá práca obohatená o špecifické zretele k zvláštnostiam žiakov.
- b) Ďalšími faktormi zmien budú obsahové a metodické špecifiká práce, ktoré sú obsahom troch základných edukačných programov a to: štátneho vzdelávacieho programu; školského vzdelávacieho programu a výchovného programu. Predpokladá sa, že za pomoci odborných pracovníkov pedagógovia obohatia edukačné programy vo všetkých troch oblastiach o témy, aktivity, špecifické pre znevýhodnených žiakov a ktoré sa budú realizovať v celých triedach. *Obohatené edukačné programy* (štátny, školský, výchovný) majú byť zamerané tak na vzdelávanie žiakov, ako aj na ich správanie, socializáciu, hygienické návyky a podobne.
- c) Významným intervenčným postupom je realizácia *individuálnych vzdelávacích programov* (IVP). Každý žiak na základe jeho pedagogickej, špeciálno-pedagogickej a psychologickej „diagnózy“ by mal mať vypracovaný program akcelerácie, zmien s čo najpresnejším sledovaním zmien v čase.
- d) Zásadným intervenčným zásahom je realizácia *celodenného výchovného systému*. Jeho základným princípom je náročná celodenná edukačná práca, t.j. od rána do odchodu detí zo školy a školského klubu.

- e) Ďalšími pomôckami pre dosiahnutie inklúzie sú *didaktické balíčky*, t. j. rozličné didaktické a iné pomôcky, prostriedky, ktoré majú uľahčiť prácu edukátorov implementovať nové postupy a dosiahnuť akceleráciu znevýhodnených žiakov. Odporúčame najmä pre každú školu zapojenú do projektu zaradiť metodiku B. Sindelarovej: *Deficit čiastkových funkcií* (Psychodiagnostika, a.s., Bratislava pod číslom T-254).

### ***Modelový program dňa v inkluzívnej škole***

#### **Program:**

1. 7.30 h – 8.00 h privítanie žiakov v škole. Triedna učiteľka prvého ročníka víta každého žiaka, hovorí s ním o problémoch, čo zažil, ako sa má a pod.
2. 8.00 h úvodný rituál: deti môžu spievať, tancovať, môže sa recitovať (niektorý zo žiakov), môže byť iná aktivita na „rozohratie a naladenie“ žiakov - hymna triedy, vlajka a pod.
3. 8.15 h začína prvá hodina a doobedňajšie vyučovanie pokračuje tradičným, alebo inovovaným spôsobom. Môžu sa prebrať prvky alternatívnych škôl (skupinové, projektové, heuristické vyučovanie, makroštrukturálne vyučovanie M. Blašku osobitne odporúčame v prepracovaní na prvákov, integrované tematické vzdelávanie S. Kowalikovej a pod.), alebo si škola vytvorí svoju modifikáciu doobedňajšieho zamestnania sústredenú na zvláštnosti žiakov, okrem klasického vzdelávania.
4. Týždenne sa realizujú sa aj dve – tri hodiny školského edukačného programu, kde odporúčame najmä multikultúrnu výchovu, sociálno - psychologické aktivity, tvorivé hry a iné, ktoré je možné prebrať pre materskú školu z kníh pre aktívne metódy v materskej škole (Podhájecká, Zelinová a iní) a pre prvákov, druhákov z Expo-programu, programu Srdce na dlani, Cesta, rozvoj tvorivosti, práva dieťaťa, multikultúrna výchova napr. Ericha Mistríka, ale aj témy o dejinách Rómov, ich kultúre a iné.
5. Obed 12. 00 h – 13. 00 h alebo inak.
6. Od 13. 00 h: na rozdiel od klasických činností v školskom klube tu predpokladáme, že najmenej dve hodiny (13.00 h až 15.00 h ) budú žiaci písať domácu úlohu, zopakujú si učebnú látku z uvedeného dňa. Odborní pracovníci v tomto čase budú vykonávať špecifické aktivity, programy vzhľadom na zvláštnosti žiaka, dieťaťa. Je možná alternatíva, že od jednej do druhej sa budú deti hrať a od druhej do štvrtej sa budú učiť. Aby to nebola vysoká záťaž, v poobedňajších činnostiach

sa majú uplatniť najmä didaktické hry, hrové, tvorivé učenie. Je možné zaradiť krátke (päť minút trvajúce) relaxačné aktivity. Deti v materskej škole budú mať tradičný program (spánok po obede), ale v ostatnom čase sa predpokladá vlastný obohacujúci program najmä zacielený na zlepšenie správania, na zlepšenie schopností, návykov a vedomostí znevýhodnených detí.

7. 15.00 h - 16.00 h - 17. 00 h: šport, hry, nácvik piesní, kultúrnych programov, súťaže zamerané na spoločné aktivity všetkých žiakov s dôrazom na spoluprácu, rešpektovanie pravidiel a druhých... vychádzky do prírody, odpočinok.
8. Odchod dieťaťa domov, alebo odovzdanie dieťaťa rodičovi, by malo obsahovať rozhovor vychovávateľky, odborníka s rodičom (materské školy) o správaní, čo treba urobiť, na čo upozorniť...

Ráno by mala triedna učiteľka každého ročníka vítať žiakov v škole, zistiť, či im niečo nechýba, či sú v pohode a vykonať vstupné, motivačné a socializačné rituály. Potom nasleduje vyučovanie. Doobeda sa žiaci v inkluzívnej škole učia podľa upravených osnov - štátneho vzdelávacieho programu, kde je možná 30 percentná úprava osnov. Žiakom s ľahkým mentálnym postihnutím sa obohacuje vzdelávací program A variantu vzdelávania v špeciálnych školách, aby postupne do 4. ročníka zvládli štandard (obsahové, výkonové) štátneho vzdelávacieho programu. Každá inkluzívna škola by mala zaradiť do voľných hodín školského vzdelávacieho programu obsah, ktorý zodpovedá inkludovaným žiakom. Napríklad budú dve hodiny týždenne (počet voľných hodín sa môže pohybovať v závislosti od zmien predpisov) doobeda v rámci vyučovania venované rómckým reáliám, kultúre a multikultúre, sociálno-psychologickým výcvikom na spolužitie, kooperáciu, antipredsudkovú a antidiskriminačnú výchovu. Rovnako v predmetoch etická výchova a iných predmetoch je potrebné špecifikovať možnosti vstupu multikultúrnej výchovy do tém napr. prírodovedy, slovenského, anglického jazyka a iných predmetov.

Poobede v školskom klube detí sa uskutočňuje časť celodenného výchovného systému. Obligatórnym obsahom by mala byť príprava na vyučovanie (práca na domácich úlohách, doučovanie, obohacujúce vzdelávacie programy, podporné vyučovanie), najmenej dve hodiny po obede. Prínosom by bolo, keby časť komunikácie so žiakmi mohla byť vedená v rómčine s asistentom učiteľa. Potom nasledujú kultúrne, športové, oddychové činnosti, vychádzky a pod. Tie by mali byť tiež koncipované na dva základné ciele:

- a) kognitívne obohatenie žiakov,
- b) sociálne obohatenie žiakov (kooperácia, protipredsudková výchova a pod.).

Okolo piatej hodiny vychovávateľka odovzdáva dieťa rodičom, informuje rodičov o správaní dieťaťa a žiada ich o spoluprácu v konkrétnej činnosti. Žiaci odchádzajú domov bez tašiek.

Predpokladáme, že každá základná a materská škola zapojená do projektu si vypracuje svoj program dňa, pri rešpektovaní základných princípov inkluzívnej školy, najmä posilnenie vzdelávacej - kognitívnej činností a zdôraznenie socializácie, spolužitia znevýhodnených žiakov s ostatnými.

### ***Inkluzívny tím***

Je tím odborníkov, ktorí majú nielen priamo pracovať so znevýhodnenými žiakmi, ale úzko konzultovať (denne) s učiteľkami, prípadne rodičmi. Tím odborníkov nevyhnutne má mať aspoň jedného školského psychológa, špeciálneho pedagóga (všeobecne zameraného, v prípade potreby špecialistu pre zrakovo, telesne a inak postihnutých žiakov), asistenta pedagóga, liečebného pedagóga, sociálneho pedagóga. Ich náplň práce je vymedzená zákonom, ale v prípade inkluzívnej školy to znamená, že odborní pracovníci budú najmä v školskom klube s jednotlivcami, alebo malými skupinami znevýhodnených žiakov, pracovať individuálne, zároveň budú diagnostikovať zmeny a spolupracovať s učiteľkami, vychovávateľkami a rodičmi. Odborní zamestnanci môžu pôsobiť ako koedukátori na vyučovacích hodinách a pomáhať slabším žiakom v učení sa, v skupinových a projektových aktivitách. Pokiaľ by to bolo možné z hľadiska personálneho obsadenia, bolo by vhodné, aby pedagógovia a odborní zamestnanci, podľa diagnostiky žiaka a odbornosti pedagóga, odborného zamestnanca si zobrali patronát nad jedným, dvoma žiakmi z triedy, s ktorými by pracovali intenzívne a garantovali by možné pokroky u týchto detí, žiakov.

Podľa Zákona NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých sú zadefinované ďalšie zložky systému výchovného poradenstva a prevencie, ku ktorým patria pedagogickí zamestnanci školy, ako výchovný poradca a koordinátor prevencie a odborní zamestnanci školy, ktorými sú: školský psychológ, školský špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, sociálny pedagóg, koordinátor prevencie.

Jednotlivé zložky systému výchovného poradenstva a prevencie tvoria inkluzívny tím základnej školy a spolupracujú najmä s rodinou, školou, školským zariadením,

zamestnávateľmi, orgánmi verejnej správy a občianskymi združeniami. Zložky systému výchovného poradenstva a prevencie sú organizačne a obsahovo prepojené.

Neoddeliteľnou súčasťou inkluzívneho tímu sú aj ďalší pedagogickí zamestnanci školy. Ide o učiteľov na primárnom stupni vzdelávania, vychovávateľov, pedagogických asistentov a riaditeľa príslušnej školy alebo ním povereného zástupcu. Podľa potreby a špecifických podmienok v jednotlivých materských a základných školách budú na spoluprácu prizvaní aj pedagogickí zamestnanci pre nižšie sekundárne vzdelávanie.

Základné náplne činnosti odborných zamestnancov v základných školách sú legislatívne určené v zákone č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a o odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

#### **Náplň práce školského psychológa:**

Vykonáva odborné činnosti v rámci orientačnej psychologickkej diagnostiky, individuálneho, skupinového, alebo hromadného psychologického poradenstva, psychoterapie, prevencie a intervencie k deťom a žiakom s osobitným zreteľom na proces výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach; vykonáva aj odborné činnosti psychologického poradenstva v oblasti rodinných, partnerských a ďalších sociálnych vzťahov. Poskytuje psychologické poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom a pedagogickým zamestnancom škôl a školských zariadení. Pripravuje podklady pre odborných zamestnancov poradenských zariadení.

#### **Náplň práce školského špeciálneho pedagóga:**

Vykonáva odborné činnosti v rámci špeciálnopedagogického individuálneho, skupinového, alebo hromadného poradenstva a intervencie deťom a žiakom s mentálnym postihnutím, sluchovým postihnutím, zrakovým postihnutím, telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, autizmom, alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami, viacnásobným postihnutím, chorým alebo zdravotne oslabeným, s vývinovými poruchami a s poruchou správania. Poskytuje špeciálnopedagogické poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom detí alebo žiakov a pedagogickým zamestnancom škôl a školských zariadení. Pripravuje podklady pre odborných zamestnancov poradenských zariadení.

#### **Náplň práce liečebného pedagóga:**

Vykonáva odbornú činnosť v rámci terapeuticko-výchovnej pomoci deťom a žiakom, ktorí majú poruchy vývinu alebo správania a pre svoje zdravotné znevýhodnenie,

alebo jeho následky nie sú schopní viesť veku primeraný spôsob života, alebo deťom a žiakom ktorých psychický, emocionálny alebo sociálny vývin je ohrozený. Poskytuje terapeuticko-výchovnú pomoc a poradenstvo zákonným zástupcom detí a žiakov a pedagogickým zamestnancom škôl a školských zariadení, vrátane odborných činností spojených s reedukáciou porúch správania.

#### Náplň práce **sociálneho pedagóga:**

Vykonáva odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi, zo sociálne znevýhodneného prostredia, drogovu závislých alebo inak znevýhodnených deťom a žiakom, ich zákonných zástupcov a pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení. Sociálny pedagóg plní úlohy sociálnej výchovy, podpory prosociálneho, etického správania, sociálnopedagogickej diagnostiky prostredia a vzťahov, sociálnopedagogického poradenstva, prevencie sociálnopatologických javov a reedukácie správania. Vykonáva expertíznu činnosť a osvetovú činnosť.

*Poznámka:* Sociálny pedagóg v škole môže zastávať kumulovanú funkciu sociálneho pedagóga a koordinátora prevencie. Funkciu koordinátora prevencie plní pedagóg s dvomi aprobačnými predmetmi často formálne, z dôvodu pracovnej vytŕaženosti vo výchovno-vzdelávacom procese. Pracovnú pozíciu sociálneho pedagóga v základnej škole môžu vykonávať podľa Vyhlášky MŠ SR č. 437/2009, ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov, aj absolventi s vysokoškolským vzdelaním druhého stupňa v študijnom programe sociálna práca (myslíme si, že pozíciu sociálneho pedagóga by mohli vykonávať aj absolventi magisterského stupňa vysokoškolského vzdelania študijného programu Sociálne služby a poradenstvo).

Primárnym cieľom vytvorenia inkluzívneho tímu je odstrániť bariéry v prístupe všetkých žiakov ku kvalitnému vzdelávaniu v hlavnom vzdelávacom prúde. Týmito krokmi chceme predísť neopodstatnenému preradovaniu žiakov do systému špeciálneho školstva (špeciálna základná škola pre mentálne postihnutých žiakov, špeciálna trieda základnej školy pre mentálne postihnutých). Kvalitným depistážnym vyšetrením v materskej škole a následnou akceleráciou vývinu dieťaťa prostredníctvom stimulačných programov sledujeme bezproblémový prechod detí z materskej do základnej školy v oblasti školskej pripravenosti.

Účasťou odborných zamestnancov inkluzívneho tímu predpokladáme skvalitnenie procesu zápisov do základnej školy. Intervencia odborných zamestnancov na primárnom stupni

školskej sústavy predpokladá zamedzenie neopodstatneného preradovania žiakov v rámci rediagnostických vyšetrení žiakov nultých a prvých ročníkov.

Činnosť odborných zamestnancov bude zameraná aj na napĺňanie individuálnych edukačných potrieb žiakov s ťažkosťami v učení, správaní a prevenciu sociálno-patologických javov na primárnom a nižšom sekundárnom stupni školskej sústavy s akcentom na žiakov pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít resp. žiakov so zdravotným postihnutím.

Inkluzívny tím v škole by mal mať prepojenie na externých konzultantov a kontakty najmä na sociálnu prácu, políciu – preventistov, na lekárske služby (pedopsychiatria, logopéda, pediatra), mimovládne organizácie, komunitné strediská, zriaďovateľov a pod.

### ***Riadenie procesu inklúzie***

Celý proces *inklúzie riadi riaditeľ školy*. Jeho vzťahy so zriaďovateľom a Metodicko-pedagogickým centrom majú byť jasne vymedzené vzhľadom na tento projekt. V prvom rade riaditeľ školy v spolupráci s Metodicko-pedagogickým centrom zabezpečuje personálne obsadenie školy. Predpokladáme, že pedagogických zamestnancov nebude meniť, ale je dôležité, aby zamestnal odborných pracovníkov na pomoc inklúzii detí a žiakov (nevyhnutná spolupráca so zriaďovateľom). Pokiaľ základná škola má materskú školu, riaditeľka materskej školy sa stáva zodpovedná za inklúziu v materskej škole. Riaditeľ školy v pracovnej zmluve uvedie pracovnú náplň každého odborného pracovníka.

Zásadnou vecou je *zoznam žiakov*, ktorí budú navštevovať materskú školu a prvý ročník základnej školy a ich diagnostiky. Vzhľadom na inklúziu predpokladáme, že v základnej ako aj materskej škole budú aj žiaci s poruchami, znevýhodní a pod. podľa zákona zaradení ako integrovaní. Všetci žiaci, ktorí majú ľahké mentálne zaostávanie, ktorí by mali byť zaradení do špeciálnych tried, alebo škôl, budú prijatí do štandardnej školy, do triedy s ostatnými žiakmi. Ostáva však ich označenie ako integrovaných aj vzhľadom na nápočet financií, i keď na druhej strane je to prvok segregácie. Rovnako do inkluzívnej školy sa prijímajú žiaci s vývinovými poruchami učenia, žiaci s inými hraničnými postihnutiami, napr. zmyslové deficity, komunikačné deficity aj s poruchami správania, ktorí patria do kategórie integrovaných žiakov. Riaditeľ školy požiada tím odborníkov o diagnostiku a odporúčania pre ďalší postup pre učiteľov, vychovávateľov, aj pre vlastnú prácu, participáciu na riešení problémov.

Prvé stretnutia pred začiatkom školského roka alebo na jeho začiatku treba venovať vypracovaniu určitej *predstavy o realizácii inklúzie v škole*. Všetci pracovníci by sa mali oboznámiť s cieľmi, základnými princípmi inklúzie a prezentovať svoju predstavu

uskutočnenia inklúzie v daných konkrétnych podmienkach. Ďalej by sa mali podrobne oboznámiť s diagnostikou a anamnézou detí v materskej škole a žiakov najmä prvého ročníka základnej školy. I keď sa bude primárne práca sústreďovať na materskú školu a žiakov prvého stupňa základnej školy, je možné preradiť aj „hraničných“ žiakov zo špeciálnych tried a špeciálnych škôl do štandardných tried v snahe overiť, či je možné u nich dosiahnuť relevantné zlepšenie v podmienkach inkluzívneho vzdelávania. Na tomto základe každý pracovník vypracuje svoj *plán práce*, ktorý sa bude sledovať, vyhodnocovať a konkretizovať podľa plánu riadenia školy.

Riaditeľ školy v spolupráci so svojim tímom navrhne potrebné materiálno-technické zabezpečenie práce, ako aj návrhy na didaktické pomôcky a prostriedky. Riaditeľ školy v spolupráci so všetkými pracovníkmi školy vypracuje požiadavky na zvýšenie, rozšírenie odbornej kvalifikácie pedagogických a odborných zamestnancov školy, požiada Metodicko-pedagogické centrum alebo iné organizácie o možnosť uskutočnenia vzdelávania.

Rovnako úlohou riaditeľa školy, alebo ním povereného zástupcu, bude komunikácia s rodičmi detí, prípadne ich účasť na spolupráci so školou, asistentom učiteľov o ich možnostiach pomôcť zlepšiť výchovu ich detí. Užitočné by bolo, keby riaditeľ školy inicioval vznik a spoluprácu s komunitno-vzdelávacím centrom v obci, meste. Dôležitá je úzka spolupráca so zriaďovateľmi, starostami obcí, miest, vjadami, neformálnymi vodcami v osadách a rómskych komunitách.

Pri vypracovaní systému riadenia inkluzívnej školy možno uplatniť systémový prístup definovaný v skratke DROMUS (pozri publikácie), kde:

**D** - *dochádzka* do školy a *disciplína* - zabezpečenie dochádzky žiakov, ich vstupné diagnostikovanie, poznanie. Každá škola má organizačný poriadok – odporúčame organizačné poriadky prepracovať, presne a jasne definovať práva a povinnosti žiakov, oboznámiť s týmto poriadkom rodičov, dodržiavať ustanovenia organizačného poriadku pri dodržiavaní zákonov. Konkrétne ide najmä o vymeškané hodiny a následné opatrenia, ale aj o bežné správanie, obliekanie a podobne.

**R** - *riadenie triedy, školy* – navrhnutie systému riadenia od školy, cez triedu, skupinu detí v materskej škole, až po individuálne riadenie edukácie detí (monitoring, tútor). Nedirektívne riadenie edukácie sa odporúča na motiváciu detí a žiakov, ale pritom by sa mala uplatniť vysoká náročnosť a dodržať disciplína. Pri individuálnom riadení žiakov (učenie, doučovanie), alebo v malých skupinách, by mal byť uplatňovaný participatívny štýl riadenia. Učitelia z doobedňajších činností by si mali odovzdávať

skúsenosti, poznatky o deťoch s vychovávateľmi a odbornými pracovníkmi, pokiaľ možno každý deň, alebo na stretnutiach v piatok.

**O** - *obohatený obsah* - učitelia v materskej a základnej škole vychádzajú zo štátneho vzdelávacieho programu a školského programu navrhnu zmeny v obsahu zamerané na špecifiká inkludovaných žiakov v škole - v rámci 30 percentnej modifikácie ide najmä o multikultúrnu výchovu a pod. Určená skupina (učitelia a odborní zamestnanci – psychológ, špeciálny pedagóg, sociálny pedagóg a liečebný pedagóg) vypracujú školské vzdelávacie programy zamerané nielen na znevýhodnených žiakov, ale aj na ich spoluprácu s ostatnými žiakmi.

**M** - *aktivizujúce metódy*: znevýhodnení rómski žiaci nemajú dobrý vzťah k učeniu. Zamestnanci školy by mali hľadať metódy, postupy, spôsoby, ako motivovať všetkých žiakov k učeniu, osobitne žiakov znevýhodnených, rómskych, žiakov na hranici mentálnej školskej spôsobilosti. Hľadanie a uskutočňovanie aktivizujúcich a tvorivých metód by malo byť obsahom týždenných pedagogických porád.

**S** - *spätná väzba, evalvácia a systém* (podmienky, a pod.). Uplatní sa externá evalvácia pomocou expertov určených Metodicko-pedagogickým centrom, na druhej strane sa má realizovať interná evalvácia práce v škole. Predpokladáme, že základnou spätnoväzebnou aktivitou budú pravidelné týždenné pedagogické porady, napr. v piatok, na ktorých sa preberú problémy, skontroluje plnenie úloh a určia sa nové činnosti na nasledujúci týždeň, riešia sa aktuálne problémy. Pri hodnotení žiakov sa riaditeľ školy orientuje podľa výkonových a obsahových štandardov štátneho vzdelávacieho programu, školského vzdelávacieho programu a výchovného programu. Na hodnotenie úrovne a oblastí inklúzie školy je možné využiť dotazník inkluzívnej školy (Pripravenosť školy k inkluzívnemu vzdelávaniu), ktorý vypracoval J. Lukas, používa sa aj v Čechách a je ho možné získať z portálu [nuov.cz](http://nuov.cz). Na Slovensku má s ním skúsenosti prof. B. Kosová.<sup>1</sup>

### ***Diagnostické stratégie***

Jeden z kľúčových momentov inkluzívnej školy je diagnostika a zaraďovanie detí do vzdelávacieho systému. Riaditeľ školy na základe zoznamu narodených detí v príslušnom veku a v príslušnej spádovej oblasti pre jeho školu, vyzve odborníkov, aby diagnostikovali

---

<sup>1</sup> Bližšie v kapitole 6 ROSINSKÝ, R. - VANČÍKOVÁ, K.: *Hodnotenie kvality školy v kontexte inkluzívneho vzdelávania, alebo chcieť a vedieť*.

všetky deti. Zákon umožňuje pri skúmaní školskej spôsobilosti detí/žiakov ich zaradenie do týchto foriem vzdelávania:

- a) Dať dieťaťu odklad školskej dochádzky o jeden rok (so súhlasom rodičov).
- b) Zaradiť dieťa do školy s tým, že ide o overovanie spôsobilosti a pri neúspechu do decembra navrhnuť preradenie žiaka do špeciálnej školy.
- c) Zaradiť dieťa do nultého ročníka.
- d) Zaradiť dieťa do špeciálnej triedy alebo školy.
- e) Zaradiť dieťa ako štandardného žiaka do hlavného prúdu vzdelávania.

Základný princíp inkluzívnej školy je v tom, že všetky deti, ktoré by mali byť podľa tradičného postupu zaradené do špeciálnej triedy alebo špeciálnej školy s diagnózou ľahké mentálne zaostávanie zaradíme do štandardnej triedy (nultého ročníka, prvého ročníka) s tým, že ich vzdelávanie bude spočiatku podľa obsahu A variantu vzdelávania mentálne postihnutých, s následnou snahou akcelerovať ich vývin do normálneho vzdelávacieho obsahu už v prvom ročníku, najviac do tretieho ročníka základnej školy. Pokiaľ takýto žiak do decembra (pri činnostnej, dynamickej, opakovanej diagnostike) nepreukáže schopnosť zlepšovať svoje školské výkony ako aj parametre prispôbivosti do štandardnej školy, môže byť v decembri preradený do špeciálnej triedy alebo špeciálnej školy. Predpokladáme, že takýchto žiakov bude minimálne.

Rovnako predpokladáme, že je tu iniciatívna možnosť škôl zapojených do projektu, aby nechali urobiť rediagnostiku žiakov už zaradených do špeciálnej triedy alebo špeciálnej školy a v prípade pozitívnej prognostiky ich vývinu, preradiť týchto žiakov do štandardných tried a evidovať ich tam ako integrovaných žiakov.

Zásadnou odbornou vecou je diagnostika detí pred nástupom do 1. ročníka základnej školy, alebo v materskej škole, pri vstupe do základnej školy, prípadne indikovaných žiakov v ročníkoch 1.–4. ako žiakov integrovaných. Zákon 245/2008 Z. z. určuje kategórie diagnóz pre integrovaných žiakov. V prípade sústredenia sa na rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (marginalizované rómske komunity) hlavným problémom je poznať, diagnostikovať ich potenciál pre ďalšie vzdelávanie. Rovnako sa to týka nerómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Títo žiaci majú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, definované nie žiakmi, ale pedagogickou teóriou.

Predpokladáme, že tím odborníkov (psychológ, špeciálny pedagóg, v spolupráci s pedagógmi danej školy a sociálnym pedagógom) navrhnu a uplatnia validné metódy na diferenciálnu diagnostiku detí a žiakov. Problém je najmä v zistení, či ich mentálne

výkony sú viac determinované genetickými, hereditárnymi, organickými faktormi, alebo či ich zaostávanie je skôr spôsobené sociálnymi, kultúrnymi faktormi. V tejto súvislosti možno odporúčať nástroje dynamickej diagnostiky schopnosti učiť sa (bližšie Kovalčíková a Džuka).

Pre orientáciu v možných diagnostických prístupoch uvádzame, že Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR vydalo 6. augusta 2013 usmernenie pre riaditeľov Centier pedagogicko-psychologické poradenstva a prevencie, v ktorom sa uvádza, že vhodnými testami pre diagnostikovanie žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia sú najmä testy Kaufmanovcov, Thorndikeho a kol., a Winkemana.

Iným prameňom na skvalitnenie skúšok, testov školskej spôsobilosti je batéria testov školskej spôsobilosti, ktorú vypracovali odborníci z Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie (V. Dočkal a kol.) v roku 2004 v rámci projektu PHARE, ktorý niesol názov: *Reintegrácia sociálne znevýhodnených detí zo špeciálnych škôl do štandardných základných škôl* (SR 010301). Testová batéria je určená pre deti vo veku 6 až 10 rokov. Testová batéria nesie názov RR screening a je ju možno obstaráť vo VÚDPAP-e. V úvode tejto testovej batérie je aj teória rozlíšenia mentálnej retardácie od sociálneho zaostávania detí a názov ich riešeného projektu je vlastne v predstihu o inklúzii. Na diagnostikovanie dyslexie odporúčame Žovincov test (Pdf UKF Nitra).

Dynamická, opakovaná, činnosťná diagnostika, ktorá zachytáva zmeny predpokladá, že žiaci v inkluzívnej škole a deti v materskej inkluzívnej škole budú diagnostikované opakovane a budú vyhodnocované najmä možné zmeny, prínosy.

Rovnako predpokladáme, že keď bude diagnostikované nadanie u žiaka, žiak nepôjde do školy, triedy pre nadané deti, žiakov, ale zaradí sa do hlavného prúdu štandardnej školy, triedy. Rovnako to platí pre iné postihnutia, ktoré majú hraničný charakter, kde by špeciálni pedagógovia mali rozhodnúť, či postihnuté dieťa, žiak môže ešte chodiť do štandardnej školy, alebo či má byť umiestnený v špeciálnej škole. Všetky diagnostiky vývinových porúch učenia, ADHD a porúch správania žiakov by mali byť indikáciou pre zaradenie do štandardných tried s označením, že ide o integrovaných žiakov.

### ***Didaktický balíček***

Pomôcky pre inkluzívne školy možno rozdeliť do niekoľkých kategórií:

- a) Výučbové pomôcky - učebné texty, programy, metodické materiály, pracovné listy najmä pre obohacovací program na vyučovaní, ako doplnok k preberaným témam

v jednotlivých predmetoch. Okrem toho by škola mala mať programy pre školský vzdelávací program a výchovný program inkluzívnej školy.

- b) Diagnostické pomôcky - ide najmä o spomínané testy Kaufmanovcov, Thorndikeho a kol., Winkemana a RR screening odborníkov z VÚDPaP. Okrem toho majú psychológovia svoje testy a špeciálni pedagógovia svoje metodiky na vývinové poruchy učenia a pre diagnostikovanie iných problémov
- c) Osobitnú kategóriu by mali tvoriť pomôcky - ucelené programy ovplyvňovania (influencie) psychických funkcií a procesov. Rozhodne každá inkluzívna škola by mala mať B. Sandlerovej metodiku: *Deficity čiastkových funkcií* (Psychodiagnostika, a.s. 1998), kde nejde len o diagnostiku týchto funkcií, ale aj o ich nápravu. Metodika je určená presne pre cieľové skupiny zúčastnené v projekte PRINED. Ideálne by bolo, keby sa používatelia tejto metodiky zúčastnili výcviku v jej používaní. Okrem toho inkluzívna škola by mala mať spracované preventívne programy, akými sú napr. *Srdce na dlani*, *Expo-program*, *Cesta*, *Poznaj sám seba*, *Ako byť sám sebou*, *Vieme, že...* *Program rozvoja tvorivosti detí a mládeže*, *E. Mistrikové multikultúrne cvičenia a iné*, z ktorých sa dá čerpať aktivity pre akceleráciu vývinu znevýhodnených detí v materskej škole a prvých ročníkoch základnej školy. Pretože niektoré rómske deti nevedia slovensky, je možné využiť niektoré programy rozvoja reči vypracované pre túto skupinu detí (program VÚDPaP u a iné). Vytvorenie špecifických postupov, činností, metodík, programov zameraných na zvláštnosti žiakov inkluzívnej školy - surdopedické postupy, tyflopédické, etopedické, somatopedické, postupy, programy pre žiakov s vývinovými poruchami učenia, komunikačnými ťažkosťami, ADHD a najmä s dysfunkciami v oblasti kognitívnej a behaviorálnej. Obohacujúce programy pre nadaných žiakov.
- d) Inkluzívna škola by mala mať dostatok relevantnej literatúry pre samoštúdium pedagógov, odborných zamestnancov. Okrem bežných kníh aj knihy – rozprávky a podobne v rómskom jazyku.
- e) Napokon sú potrebné materiálno-technické prostriedky a pomôcky pre inkluzívne školy. Okrem počítačov, interakčných tabúl, trojrozmerných didaktických pomôcok, hudobných nástrojov, športových pomôcok a iných za úvahu stojí aj hygienické vybavenie pre žiakov a navrhujeme aj zakúpenie rovnošiat pre žiakov, pokiaľ budú súhlasiť rodičia a pedagogický zbor školy. Pre telesne postihnutých bezbariérovú komunikáciu v školskom priestore, pre zrakovo a sluchovo postihnutých pomôcky na zlepšenie vnímania.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

DŽUKA, J., KOVALČÍKOVÁ, I. 2009. *Teória a model dynamického testu latentných učebných schopností pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia*. In: Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi. Roč. 53, č. 3 (2009), s. 291-301. . ISSN 0009-062X.

FILOVÁ, H. - HAVEL, J. 2010. Kratochvílová. *Jsme školou inkluzivní - školou pro všechny?* Komenský č. 5. 2010, s.31-34.

KOVALČÍKOVÁ, I. 2010. *Kognitívna edukácia a kompetencie učiteľa: možnosti identifikácie deficitných kognitívnych funkcií žiaka ako predpoklad ich ďalšej stimulácie*. In: Kognitívna stimulácia individuálnych edukačných potrieb žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia / Ed. Iveta Kovalčíková. - Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.

LECHTA, V. a kol. 2010. *Základy inkluzívnej pedagogiky*. Portál 2010.

MARILYN FRIEND - WILLIAM D. BURSUCK. 2002. *Including students with Special Needs*. Boston, tretie vydanie.

SEDLÁKOVÁ, M. 2004. *Vybrané kapitoly z kognitívnej psychológie*. Grada 2004.

SLEZÁČKOVÁ, A. 2012. *Průvodce pozitivní psychologií*. Grada, 2012.

SEIFERT, K. - SUTTON R. 2012. *Educational Psychology* (ed. Kelvin Seifert, 2 nd edition 373 s.) dostupné na <http://www.saylor.org/courses/psych303>.

VÍTKOVÁ, M. 2010. *Komparace přístupu k inkluzivnímu vzdělávání v ČR, Německu a v Anglii (Wales)*. Komenský č. 5, 2010, roč. 134, s. 24-30.

## **4.2 Projekt PRINED – praktický a efektívny nástroj zavádzania modelu inkluzívneho vzdelávania pre riaditeľov škôl, pedagogických a odborných zamestnancov**

**Peter Strážik**

Jednou z najdôležitejších charakteristík predkladaného projektu už vo svojom podrobnom opise je skvelá myšlienka autorov prepojiť teoretické poznatky a fakty s praktickým návodom pre manažérov škôl – riaditeľov, taktiež všetkých odborných a pedagogických zamestnancov, ako zavádzať model inkluzívneho vzdelávania do praxe.

Dostávame sa do obdobia zvyšujúcej sa podpory modelu inkluzívneho vzdelávania, no na strane poskytovateľov predprimárneho a hlavne primárneho vzdelávania pretrvávajú určité obavy, že je ťažké ho realizovať. Zdôvodňujú ich skutočnosťou, že práve riaditelia a učitelia nie sú dostatočne dobre pripravení a podporovaní pracovať inkluzívnym spôsobom. Do veľkej miery sa tu vyžaduje, aby predstavitelia škôl prijali zodpovednosť za vytváranie takého prostredia, v ktorom sa všetky deti môžu úspešne vzdelávať, mať pocit, že tam patria a cítia sa v ňom dobre. Projekt PRINED prináša riešenia, ako prekonať tieto prekážky, prehodnotiť role, zodpovednosť a zručnosti pedagogických a odborných zamestnancov a zároveň poskytuje vhodné nástroje. Očakávaným výsledkom jeho implementácie v praxi je aktivizácia a úspešná koordinácia dotknutých subjektov – vedenie škôl, učitelia, odborníci, žiaci, rodičia. Podobne Uzlová (2010) vníma inkluzívne vzdelávanie na úrovni školy, ako napĺňanie potrieb všetkých osôb, ktorú sú zapojené do vzdelávacieho procesu, od žiakov, cez pedagógov až po rodičov. Podľa nej, medzi hlavné atribúty inklúzie patrí individualizácia vyučovania, podpora kooperácie, komunikácie a rešpekt k rôznorodosti.

Expertný tím je tvorený, čo doposiaľ nie vždy bolo pravidlom, odborníkmi z akademickej oblasti, ale aj zástupcami z praxe, ktorí sú priamo zodpovední za prípravu konkrétnych školských vzdelávacích programov a podmienok v školách. Školy musia umožniť všetkým žiakom dosahovať svoje maximá a koordinovať činnosť celých pedagogických a odborných tímov smerom k potrebám žiakov.

Prínosom je taktiež zistenie a spätná väzba zástupcov z praxe, riaditeľov škôl, ktorí sú súčasťou implementácie projektov *Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunit (ďalej len MRK) a Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy*, že napriek kritizovanému omeškaniu dodávok didaktických balíčkov (čo nie je spôsobené chybou realizačných tímov,

ale nevhodne nastavenými parametrami verejného obstarania), oba realizované projekty sú obrovským postupom vpred pri zavádzaní postupných princípov inkluzívneho vzdelávania v školách. Veľmi dobre sú hodnotené doposiaľ dosiahnuté výstupy oboch projektov a to hlavne vytvorenie pracovných miest pedagogických asistentov, zavedenie celodenného výchovného systému, zapojenie detí do poobedňajších záujmových útvarov, školenia pedagógov. Najpozitívnejšie vnímaným výsledkom a úspechom je zvýšená motivácia detí pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít ku vzdelávaniu. Konkrétne školy a ich úspechy v rámci realizácie aktuálne prebiehajúcich projektov v primárnom a následne v predprimárnom stupni školskej sústavy nájdu projektom PRINED kontinuálne zvyšovanie kvality vzdelávania s detailnejším rozpracovaním postupov tvorby školského kurikula s prvkami inklúzie.

Pre cieľové skupiny bude jedným z najdôležitejších faktorov aj konkrétna podpora škôl pri formovaní optimálneho proinkluzívneho prostredia a vyhľadávaní efektívnych stratégií zameraných na vzdelávanie žiakov pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít. Pripravuje sa príručka - manuál, ktorý bude konkrétnymi rozpracovanými postupmi a krokmi viesť manažment školy a jeho inkluzívny tím. Manuál nebude použiteľný len vo vybraných školách zapojených do projektu, ale vo všetkých školách bez rozdielu, pretože každá škola by mala akceptovať odlišnosti vo vzdelávacích potrebách svojich žiakov.

Zámerom a snahou autorov projektu je predložiť detailný a konkrétny postup budovania inkluzívnej školy, ktorý svojou variabilitou pokryje oba stupne základných škôl. Pôjde o postup sprevádzajúci školy pri zavádzaní inkluzívneho vzdelávania s akceptáciou ich špecifických a individuálnych podmienok a potrieb vo všetkých regiónoch Slovenskej republiky. Svojou jedinečnosťou a rešpektovaním vzdelávacích potrieb všetkých žiakov bude motiváciou pre ciele a bezproblémovú inklúziu i žiakov pochádzajúcich z MRK.

V predchádzajúcich kapitolách boli popísané legislatívne východiská a stále sa zvyšujúce uvedomovanie si nevyhnutnosti rozlišovať vzdelávanie podľa potrieb žiakov vo všeobecnosti a nie ich preradením do špeciálneho vzdelávania. Ale realita ukazuje, že školy potrebujú nástroje, aby zapojili všetkých žiakov, v našom prípade vylúčených zo sociálneho prostredia, do bežného vyučovania a rozlíšili používanie metód, vzdelávacích materiálov, učebných plánov pre žiakov s rozdielmi vo vývoji, schopnostiach, jazyku a kultúre. Aj prostredníctvom predkladaného materiálu a konkrétnemu popisu nástrojov budú riaditelia školy môcť ponúknuť relevantné a efektívne zabezpečenie inkluzívneho vzdelávania.

Projekt predstavuje komplexný návrh budovania inkluzívnej školy postupne, krok za krokom ako východisko systémových zmien v slovenskom vzdelávacom systéme.

Sme si vedomí, že zaradenie inkluzívnych tímov do organizácie práce školy a nová náplň činnosti jednotlivých členov (odborných zamestnancov) je dlhodobý proces.

### ***Metodiky a programy inkluzívneho vzdelávania – tvorba školských vzdelávacích programov s prvkami inklúzie***

Výchova a vzdelávanie v základných školách, stredných školách a školských zariadeniach sa realizuje v súlade so zákonom č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, zákonom č. 184/2009 Z.z. o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení niektorých zákonov, zákonom č. 596/2003 Z.z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a zákonom č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení v znení neskorších predpisov.

Školská reforma v roku 2008 delegovala podstatnú časť kompetencií vo vzdelávacom procese na školské zariadenia. Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania predstavuje vo vzťahu k školskému zákonu predpísanej pedagogickej dokumentácii školy – školskému vzdelávaciemu programu (ďalej len ŠKVP) a výchovnému programu školského zariadenia (ďalej len VPŠZ) - školského klubu detí špecifický pedagogický nástroj. Model umožňuje pri tvorbe ŠKVP a VPŠZ využiť inovačné metodické prístupy, ktoré komplexne reflektujú potreby výchovy a vzdelávania žiakov pochádzajúcich z MRK nielen vo vyučovaní, ale aj vo výchove vo voľnom čase využívajúc pre túto časť model vytvorený v rámci projektu *Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunití*. V dôsledku aplikácie týchto princípov a postupov je možné spracovať program školy, ktorý je v súlade so zákonom deklarovanými cieľmi vzdelávania a obsahom definovaným štátnym vzdelávacím programom.

### ***Školský vzdelávací program – zákon, povinnosti a možnosti škôl***

- Školský vzdelávací program ako základný pedagogický dokument školy vymedzuje ciele, obsah a podmienky vzdelávania, odporúča zodpovedajúce didaktické postupy a navrhuje metódy overovania a hodnotenia výsledkov realizácie vzdelávacieho programu.
- Škola je povinná definovať a implementovať vzdelávacie postupy pre žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

- ŠkVP vydáva riaditeľ školy po prerokovaní v pedagogickej rade školy a v rade školy. Zriaďovateľ si môže vyžiadať od riaditeľa školy ŠkVP na schválenie.
- Legislatívne ŠkVP upravuje paragraf 7 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon).
- Tvorba ŠkVP samotnými školami predstavuje od roku 2008 významnú zmenu vo vzdelávacej politike škôl, nakoľko posilňuje autonómiu školy a jej zodpovednosť za spracovanie a kvalitu školských vzdelávacích programov.
- ŠkVP si každá škola vytvára podľa svojich zámerov a potrieb regiónu. Je to dokument obsahujúci organizované aktivity školy, vzdelávacie ciele, obsah výučby a vzdelávacie výstupy.
- ŠkVP sa riadi požiadavkami Štátneho vzdelávacieho programu (ďalej len ŠVP). Vzniká doplnením ŠVP o špecifické potreby na základe návrhov a potrieb regiónu, podnikov, rodičov, žiakov a ďalších zainteresovaných. ŠkVP má zabezpečiť súlad s regionálnymi potrebami trhu práce za aktívnej účasti zamestnávateľov na regionálnej alebo miestnej úrovni.
- Vzájomný súlad ŠkVP a ŠVP posudzuje Štátna školská inšpekcia.
- Každý ŠkVP škola vyhodnocuje spravidla štyrikrát za školský rok v rámci rokovania pedagogickej rady školy.

Napriek reálnemu záujmu a požadovanej potrebe podpory pro-inkluzívneho prístupu škôl hlavného vzdelávacieho prúdu doposiaľ *absentoval konkrétny návod a stratégia postupného zavádzania prvkov inkluzívneho vzdelávania a jeho zapracovania do školského vzdelávacieho programu školy*. Výnimkou je dokument *Inkluzívne vzdelávanie – výzva pre vzdelávaciu politiku*<sup>2</sup>, príloha ktorého obsahovala Návrh na tvorbu školského vzdelávacieho programu s prvkami inklúzie. Pretože proces vzniku uvedeného dokumentu je ukážkou dobrej praxe budovania inkluzívnej školy, budeme sa ním zaoberať v nasledujúcej kapitole.

***Proces zavádzania prvkov inkluzívnej školy, alebo: „Ako sa vzájomne učili základná škola a mimovládna organizácia spolupracovať“***

Ako obec dnes pracuje so svojou rómskou komunitou, taká bude o niekoľko rokov.... Ukážkovým príkladom tejto myšlienky je obec Spišský Hrhov. Starosta obce<sup>3</sup> disponuje

<sup>2</sup> Základné charakteristiky inkluzívneho Školského vzdelávacieho programu boli súčasťou dokumentu: *Inkluzívne vzdelávanie – výzva pre vzdelávaciu politiku* (2011), ktorý bol spracovaný ako podkladový materiál pre Pracovnú skupinu pre problematiku inkluzívneho vzdelávania v rokoch 2011 – 2012 pod Radou vlády Slovenskej republiky pre ľudské práva, národnostné menšiny a rodovú rovnosť.

<sup>3</sup> VLADIMÍR LEDECKÝ. cit. [24-05-01]. Dostupné na www: <<http://www.slobodanazivo.sk/vladimir-ledecky>>

okrem výborných manažérskych zručností a zdravého sedliackeho rozumu aj vzdelaním v odbore sociálna práca. Táto vzácna kombinácia spôsobila, že od roku 1998, kedy sa výraz „inklúzia“ na Slovensku využíval len v matematike, systematicky zavádzal inkluzívne prvky do života obce s početnou rómskou komunitou. Postupoval na všetkých „kľúčových frontoch“ – bývanie, školstvo, zamestnanosť a zdravie (v ľubovoľnom poradí). Inšpiroval sa osvedčenými, fungujúcimi metódami zo Slovenska i zo zahraničia, študoval, cestoval, stretával sa, komunikoval a postupne sa obklopoval ľuďmi, ktorí mu v jeho práci mohli pomáhať. Ak boli miestni, robili to i pre svoje dobro, ak boli odborníci zďaleka – vykonávali svoju profesiu a tiež odborne rástli. Vybuďoval to, čomu dnes hovoríme *inkluzívny tím*.

Prvým krokom pre budovanie inklúzie v škole bola voľba riaditeľa. Škola sa rozhodla pre dynamického človeka, prístupného komunikácii a zmenám. Ďalším krokom bolo neodmietnutie mimovládnej organizácie Človek v tísni – pobočka Slovensko<sup>4</sup>, ktorá v neďalekej obci Roškovce prevádzkovala komunitné centrum, aby spolupracovala s alokovanými triedami a aj s celou školou. Riaditeľka organizácie odvtedy oslovila viacero škôl, ale len málokde sa stala takou intenzívnou ako v Spišskom Hrhove.

Základnou myšlienkou inkluzívnej školy v obci bolo uvedenie si faktu, že nezmeníme skutočnosť, že do školy bude chodiť stále viac rómskych detí. Je to výsledok demografického vývoja na celom Spiši. Jediné, čo môžeme zmeniť, je náš pohľad na vec. *Ak prestaneme túto skutočnosť vnímať ako našu slabú stránku, naše ohrozenie, ale vytvoríme si príležitosť pre náš ďalší rozvoj, následne ju budeme vnímať ako svoju silnú stránku*. Urobíme všetko pre to, aby sa všetci žiaci - rómski aj nerómski, cítili v našej škole dobre, radi ju navštevovali, radi sa učili a po jej ukončení sa ďalej vzdelávali. Jediné tak zabezpečíme, aby sa rozvíjala celá obec.

Samozrejme proces budovania inkluzívnej školy je dlhodobý a zdá sa, že nikdy nekončí. Výsledky sa však pomaly dostavujú a stojí to za to. Najťažší je však proces zmeny myslenia všetkých aktérov. Medzi najväčšie bariéry v procese budovania inkluzívnej školy patrí skutočnosť, že pedagógovia nie sú počas štúdia pripravovaní na to, ako pracovať s „*rôznymi deťmi*.“ Väčšinou pracujú metódami, akými ich vzdelávali, ako videli pracovať svojich uvádzajúcich učiteľov počas praxe a podobne. Pedagógovia nie sú taktiež pripravovaní na komunikáciu so sociálnymi pracovníkmi, komunitnými pracovníkmi, asistentmi a podobne. Pedagogická profesia je profesiou primárneho rozhodovania – pedagóg si všetky

---

<sup>4</sup> NAŠI EUDIA. cit. [24-05-01]. Dostupné na [www](http://www.peopleinneed.sk/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=54&lang=sk):

<[http://www.peopleinneed.sk/index.php?option=com\\_content&view=article&id=48&Itemid=54&lang=sk](http://www.peopleinneed.sk/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=54&lang=sk)>

procesy v triede riadi sám a nie je zvyknutý, aby mu do toho niekto zasahoval. Komunikácii s ľuďmi, ktorí so žiakmi trávajú čas v procese neformálneho vzdelávania napríklad v komunitnom centre, sa musí naučiť a platí to aj obrátene. Často ide o zapálených ľudí, ktorí z dôvodov nedostatočnej spätnej väzbe môžu „vyhorieť“. Všetci aktéri vzdelávacieho procesu si musia uvedomiť, že ide o dieťa, že komunitní a sociálni pracovníci (či sú zamestnancami obce, mimovládnej organizácie, alebo dobrovoľníci) často supľujú nedostatočnú rodinnú výchovu, zmysluplne trávajú s deťmi voľný čas, motivujú ich k ďalšiemu vzdelávaniu a k lepšiemu životu.

Pobočka mimovládnej organizácie PEOPLE IN NEED vznikla na Slovensku s cieľom prispieť k začleňovaniu sociálne vylúčených rómskych lokalít. So Základnou školou a materskou školou Spišský Hrhov spolupracuje od roku 2006. Nadviazala na činnosť českej pobočky, ktorá sa vo svojom programe Varianty<sup>5</sup> už viac ako 10 rokov venuje podpore inkluzívneho vzdelávania a systémovým opatreniam smerujúcim k desegregácii školstva. Organizácia sa zapojila do vznikajúcej koalície a pracovnej skupiny pre inkluzívne vzdelávanie pri Úrade vlády SR, zloženej z členov mimovládnych organizácií a odborníkov z akademického prostredia (UMB, UNIPO, UKF, Človek v tísi Slovensko, Centrum pre výskum etnicity a kultúry, Nadácia M. Šimečku, NOS-OSF, SGI, Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní a iné).

Keď školská reforma z roku 2008 presunula veľkú časť kompetencií vo vzdelávaní priamo na jednotlivé školy a školské zariadenia, jednou z nových kompetencií škôl bolo zadefinovať v rámci Školských vzdelávacích programov (teda vlastných vzdelávacích stratégií) špecializované programy vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (SZP). S cieľom zlepšiť pripravenosť škôl na plnenie tejto úlohy a zabezpečiť efektívnu spoluprácu všetkých subjektov zainteresovaných na vzdelávaní detí (škola - komunitné centrum – samospráva – rodina) organizácia PEOPLE IN NEED Slovenská republika v roku 2009 - 2010 realizovala projekt zameraný na formovanie *inkluzívnych vzdelávacích stratégií na lokálnej úrovni*. Partnerským školám v lokalitách, v ktorých prevádzkuje komunitné centrá (jednou z nich bola ZŠ a MŠ Spišský Hrhov), bolo *poskytnuté vzdelávanie a asistencia pri zavádzaní prvkov inklúzie do Školských vzdelávacích programov pri ich uvádzaní do praxe*. Na formálne vzdelávanie nadväzoval významný prvok inklúzie - program Komunitných centier zameraný na podporu mimoškolského a neformálneho vzdelávania detí, rozvíjanie ich životných zručností, zlepšenie domácej prípravy prostredníctvom

---

<sup>5</sup> O VARIANTÁCH. cit. [24-05-01]. Dostupné na www: <<http://www.varianty.cz/index.php?id=2>>

individuálneho doučovania a tútoringu a zlepšovanie komunikácie medzi rodinou, centrom a školou<sup>6</sup>. Škola tiež získala asistenciu pri tvorbe a realizácii menších projektov, metodickú a materiálnu pomoc pri realizácii spoločných aktivít školy s rodinami a komunitným centrom a pod. V roku 2011 sa škola zapojila do národného projektu *Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunit*. Aktivity projektu – celodenný výchovný systém, vzdelávanie učiteľov, zamestnanie pedagogických asistentov, množstvo nových pomôcok a didaktickej techniky zapadli do chodu školy, v ktorej boli pedagógovia na inklúziu už pripravení „ako ozubené kolieska“.

Samotný proces tvorby Školského vzdelávacieho programu Základnej a materskej školy Spišský Hrhov s prvkami inklúzie bol nasledovný:

1. *Evaluácia existujúceho ŠKVP.*
2. *Prezentácia princípov inkluzívneho vzdelávania.*
3. *Podpora manažmentu školy v ďalšom vzdelávaní.*
4. *Konzultácie s manažmentom školy a učiteľmi.*
5. *Facilitovanie procesu zmeny ŠKVP a jeho prepracovanie.*

V nasledujúcej tabuľke uvádzame ukážku *procesu facilitácie tvorby školského vzdelávacieho programu s prvkami inklúzie*. Školský vzdelávací program Základnej a materskej školy Spišský Hrhov s prvkami inklúzie bol vytvorený v procese takmer dvojročnej tímovej spolupráce vedenia školy, všetkých pedagogických a nepedagogických zamestnancov, pracovníkov mimovládnej organizácie (komunitní a sociálni pracovníci, dobrovoľníci, asistenti) a miestnej samosprávy. Členovia *tvoriaceho sa inkluzívneho tímu* odpovedali na otázky, konfrontovali ich so skutočnosťou, konzultovali, diskutovali, krok po kroku zavádzali zmeny a realizovali intervenciu. *Pedagogickí i nepedagogickí zamestnanci boli zároveň vzdelávaní v rámci projektu Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunit*. Prichádzali noví asistenti, dodávali potrebné učebné pomôcky.

Proces zmeny školy neustále prebieha. V žiadnom prípade nie je možné hovoriť o inkluzívnej škole, ale len o zavedených prvkoch inklúzie. Dostavili sa však prvé merateľné výsledky, ktoré motivujú celý tím: „Aj keď sa počet rómskych žiakov v škole za posledné roky zvýšil, nerómski rodičia z obce nedávajú svoje deti do inej školy. Škola svojou ponukou vzdelávacích aktivít aj mimoškolskej činnosti dokáže efektívne konkurovať základným školám

---

<sup>6</sup> RÉVÉSZOVÁ, Z: Návrh na tvorbu inkluzívneho školského vzdelávacieho programu. In *NOTES*, ročník XIII. Jeseň 2013, str. 19. cit. [24-05-01]. Dostupné na [www: <http://www.zdruzenieorava.sk/documents/NOTES.jesen.2013.pdf>](http://www.zdruzenieorava.sk/documents/NOTES.jesen.2013.pdf)

v neďalekom okresnom meste Levoča. V celej obci i v škole je veľmi príjemná atmosféra, ktorú návštevník vníma už pri vstupe. Vstupný vestibul je plný fotografií z činnosti, žiackych prác, výsledkov projektového vyučovania a podobne. Triedy sú rekonštruované, veselé, na správaní žiakov i učiteľov vidno, že sa v škole cítia dobre. Riaditeľ školy i celý manažment je otvorený žiakom i učiteľom, prístupný všetkým projektom, aktivitám a novinkám, v škole sa vytvoril priam ukážkový pedagogický tím. Ako nadštandardnú možno označiť aj spoluprácu školy s vedením obce. Starostovi, ktorý je známy dobrým príkladom v riešení rómskej problematiky v obci, na škole tiež mimoriadne záleží. Významným prínosom vzájomnej snahy bolo tiež minimalizovanie odlivu detí z vylúčenej lokality v Rošovciach do špeciálnej základnej školy v neďalekom okresnom meste.<sup>7</sup>

Ako sme uviedli v predchádzajúcich kapitolách, uvedený návrh bol súčasťou dokumentu *Inkluzívne vzdelávanie – výzva pre vzdelávaciu politiku*<sup>8</sup> publikácie *O krok bližšie k inklúzii*,<sup>9</sup> aj v časopise *Notes*.<sup>10</sup>

Tabuľka 2 – Návrh na tvorbu ŠkVP s prvkami inklúzie.

Kapitoly ŠkVP	Popis kapitoly - námety pre inkluzívne základné školy
I. Základné identifikačné údaje školy	
Charakteristika žiakov	Akí žiaci školu navštevujú? Ako dobre učitelia svojich žiakov poznajú? Kapitola ilustruje spektrum individuálnych, kultúrnych, sociálnych, národnostných či etnických osobitostí, s ktorými žiaci prichádzajú. Cieľom charakteristiky je zdôrazniť, že škola s diverzitou počíta a víta ju ako obohatenie novými kultúrnymi, jazykovými a sociálnymi vedomosťami,

<sup>7</sup> GREJTÁKOVÁ, I. - HAPALOVÁ, M. – RÉVESZOVÁ, Z. *Podpora inkluzívneho prístupu základných škôl*. In Hapalová, M.- Kriglerová, G. E. (eds.). *O krok bližšie k inklúzii*. Človek v tísi-pobočka Slovensko, Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2013. cit. [14-05-01]. Dostupné na www: <[http://www.cvek.sk/uploaded/files/O\\_krok\\_blizsie\\_k\\_inkluzii.pdf](http://www.cvek.sk/uploaded/files/O_krok_blizsie_k_inkluzii.pdf)>

<sup>8</sup> Základné charakteristiky inkluzívneho Školského vzdelávacieho programu boli súčasťou dokumentu *Inkluzívne vzdelávanie – výzva pre vzdelávaciu politiku* (2011), ktorý bol spracovaný ako podkladový materiál pre Pracovnú skupinu pre problematiku inkluzívneho vzdelávania v rokoch 2011 – 2012 pod Radou vlády Slovenskej republiky pre ľudské práva, národnostné menšiny a rodovú rovnosť.

<sup>9</sup> HAPALOVÁ, M.- KRIGLEROVÁ, G. E. (eds.). *O krok bližšie k inklúzii*. Človek v tísi-pobočka Slovensko, Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2013. cit. [14-05-01]. Dostupné na www: <[http://www.cvek.sk/uploaded/files/O\\_krok\\_blizsie\\_k\\_inkluzii.pdf](http://www.cvek.sk/uploaded/files/O_krok_blizsie_k_inkluzii.pdf)>

<sup>10</sup> RÉVESZOVÁ, Z. *Návrh na tvorbu inkluzívneho školského vzdelávacieho programu*. In *NOTES*, ročník XIII. Jeseň 2013, str. 19. cit. [24-05-01]. Dostupné na www: <<http://www.zdruzenieorava.sk/documents/NOTES.jesen.2013.pdf>>

	<p><i>skúsenosťami a zručnosťami.</i> (Např. 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).</p>
<p>Charakteristika pedagogického zboru</p>	<p>Táto časť opisuje pestrosť zloženia odborne a ľudsky kvalitného pedagogického zboru, ktorý si škola dôsledne vyberá prísne rešpektujúc antidiskriminačný zákon. <i>Inkluzívna škola je náročná na riadenie a ľudské zdroje. Celý kolektív musí byť stotožnený s princípmi inkluzívneho vzdelávania,</i> manažment musí pružne reagovať na odlišné vzdelávacie potreby žiakov a zabezpečiť ich napĺňanie personálnymi a materiálnymi zdrojmi.</p> <p>Tím inkluzívnej školy preto tvoria kvalifikovaní učitelia, špeciálni pedagógovia, sociálny pedagóg, školský psychológ, výchovný poradca, koordinátor prevencie, zahraniční lektori, stážisti, asistenti učiteľa pre deti z jazykovo odlišnej komunity (ovládajúci ich materinský jazyk), alebo pre deti so špeciálnymi potrebami a pod. Výhodou je funkcia <i>koordinátora multikultúrnej výchovy.</i> Ten iniciuje a koordinuje multikultúrne aktivity vo vyučovacom i mimovyučovacom procese, poskytuje informácie, udržiava kontakty s organizáciami pôsobiacimi v tejto problematike a podobne.</p> <p>Škola v tejto časti uvádza úroveň kvalifikovanosti pedagógov a oblasti ďalšieho vzdelávania učiteľov, ktoré korešpondujú s inkluzívnou koncepciou školy. Okrem inovácií vo svojej aprobácii sa preto učitelia vzdelávajú v oblasti multikultúrnej výchovy, postupov pri vzdelávaní žiakov z odlišného kultúrneho, sociálneho a jazykového prostredia (např. vzdelávanie detí cudzincov, romistika a pod.) v osvojovaní si poznatkov z alternatívnych učebných metód, zo špeciálnej pedagogiky, sociálnej inklúzie a podobne. Veľkou výhodou je <i>vzdelávanie celých kolektívov školy,</i> ktoré podporí spoločné postupy vo vzdelávacom procese školy a zároveň je výborným teambuildingom pre pedagogický zbor.</p>
<p>Dlhodobé projekty</p>	<p>Projekty sú 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</p>

	(napr. program Comenius), vzdelávanie formou e- learningu či program e-Twinning. Školy realizujú projekty aj prostredníctvom občianskych združení, v ktorých participujú rodičia, partneri školy a podobne.
Spolupráca užšej komunity školy /žiaci, učitelia, rodičia/	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 <i>dostupnosť informácií pre všetkých rodičov</i> (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. <i>Pri všetkých aktivitách škola rešpektuje kultúrne, jazykové, náboženské rozdiely rodín</i> (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. <i>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>
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

	<p>k štúdiu a k práci, ako ovplyvňuje priebeh učenia a jeho výsledky.<sup>11</sup> Bezpečné, útulné, príjemné prostredie 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.</p> <p>Súčasťou školskej klímy je <i>kultúrny rozmer školy</i> (napr. dodržiavanie tradícií, uznávanie a sprítomňovanie hodnôt, prítomnosť určitých symbolov atď.). V súvislosti s prítomnosťou žiakov z odlišného etnického, sociálno - kultúrneho či náboženského prostredia na škole má dôležitú úlohu a chceme zdôrazniť, že 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 druhého človeka bez ohľadu na pôvod.</p>
<b>II. Charakteristika ŠkVP</b>	
Zameranie školy	<p>Inkluzívna škola je zameraná na vzdelávanie žiakov bez kultúrnych, jazykových, náboženských, sociálnych alebo zdravotných rozdielov v hlavnom vzdelávacom prúde. <i>Svoje zameranie škola deklaruje už vo SWOT analýze, kde prítomnosť akokoľvek „odlišných“ žiakov uvádza ako príležitosť, nie ohrozenie. Svojim zameraním je pripravená vyrovnávať počiatkové individuálne nerovnosti medzi žiakmi i reagovať na ich odlišné individuálne vzdelávacie potreby.</i></p> <p><i>Škola tak nedeklaruje zameranie na vzdelávanie nadaných žiakov, šport, IKT, jazyky ako školy s vonkajšou diferenciaciou, ale deklaruje kvalitný, výchovno-vzdelávací proces s možnosťami vnútornej diferenciacie v menších skupinách podľa schopností, záujmov a talentu žiakov.</i></p>
Pedagogické princípy	<p>Základným princípom inkluzívneho vzdelávania je <i>poskytovanie kvalitného vzdelávania v bežných triedach všetkým deťom bez rozdielu, v bežnom</i></p>

<sup>11</sup> *Klima školy*. Cit. [19-05-01]. Dostupné na www: <<http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/klima-skoly>>

	<p><i>kolektíve rovesníkov podľa možností v škole v mieste ich bydliska.</i></p> <p>Táto informácia zdanlivo neprináša nič nové – množstvo žiakov s rovesníkmi navštevuje spádové školy, ktoré im poskytujú kvalitné vzdelávanie. Pri inkluzívnom vzdelávaní je však dôraz kladený na <i>začlenenie všetkých detí do bežného školského kolektívu</i> bez ohľadu na ich pôvod, sociálnu situáciu, príslušnosť k menšine, schopnosti, individuálne zvláštnosti, rôzne formy znevýhodnenia alebo nadania <i>a napĺňanie ich individuálnych vzdelávacích potrieb</i> v „<i>hlavnom vzdelávacom prúde</i>.“ Pre dosiahnutie lepších výsledkov škola podporuje predškolskú prípravu svojich budúcich žiakov.</p> <p>K ďalším princípom inkluzívnej školy patrí vnútorná diferenciacia tried podľa schopností, záujmov a nadania žiakov (formou delenia žiakov na rýchlejšie, pomalšie, či vekovo zmiešané skupiny, prostredníctvom voliteľných predmetov, krúžkov), nižšie počty žiakov v triedach, školský poriadok so zakotvenými nekompromisnými pravidlami proti šikanovaniu a akejkolvek forme prejavov rasizmu a intolerancie, tvorba vlastných pravidiel triedy, vyhýbanie sa kultúrnym, rodovým a etnickým stereotypom, používanie rodovo citlivého jazyka, vypracovaný systém autoevalvácie školy, zabezpečenie diagnostiky štruktúry schopností všetkých žiakov štandardizovaným psychologickým testom (Amthauer IST, Wechsler atď)..</p> <p><b><i>Škola v žiadnom prípade nevytvára špeciálne triedy a nekonzcentruje v triedach žiakov jedného etnika.</i></b></p>
<p>Profil absolventa</p>	<p>Profil absolventa inkluzívnej školy je v súlade so vzdelanostnými modelmi absolventov ISCED 1, 2 obsiahnutými v Štátnom vzdelávacom programe.<sup>12</sup></p> <p>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. „<i>Homogénnejšie</i>“ kolektívy nemajú príležitosť spolupracovať s „<i>inými</i>“ spolužiakmi a predpísané kompetencie ako „<i>rešpektuje kultúrnu rozmanitosť a preukazuje záujem o primeranú formu medzikultúrnej komunikácie</i>“ alebo „<i>má osvojené základy pre tolerantné a empatické vnímanie prejavov iných kultúr</i>“, im následne prinášajú problémy v bežnom živote a na trhu práce, kde sa s inakosťou bežne stretnú.</p>

<sup>12</sup> ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 1 – primárne vzdelávanie. cit. [21-05-01]. Dostupné na [www: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1\\_spu\\_uprava.pdf>](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf)

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 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 indukčné úlohy, interaktívne metódy, napr. zážitkové učenie, projektové vyučovanie, metódy tvorivej dramatiky a iné). Škola má vypracovaný systém hodnotenia žiakov (napr. uprednostňuje slovo-oznámkové hodnotenie), systém individuálnych plánov práce pre žiakov (napr. na týždeň, na mesiac a pod.).
Začlenenie prierezových tém	Realizácia všetkých prierezových tém, ale <i>primárne Multikultúrna výchova a Osobnostný a sociálny rozvoj</i> v inkluzívnej škole nemôžu prebiehať „len na papieri“ alebo jednorazovým kurzom. Sú zakotvené vo všetkých predmetoch a hlavne v každodennej praxi, vo vzájomnej komunikácii, v spolupráci a vo vzťahoch. Školy majú možnosť spolupracovať s organizáciami, ktoré sa venujú jednotlivým oblastiam a poskytnú podporné aktivity, alebo odporúčajú zdroje (napr. <a href="http://www.nadaciamilanasimecku.sk">www.nadaciamilanasimecku.sk</a> <a href="http://www.varianty.cz">www.varianty.cz</a> , <a href="http://www.osf.sk">www.osf.sk</a> ).
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 skutočnú variabilitu pri voľbe predmetov <sup>13</sup> , čo je skutočným plusom pre zavádzanie inklúzie zo strany MŠVVaŠ SR.

<sup>13</sup> RÁMCOVÝ UČEBNÝ PLÁN pre základné školy s vyučovacím jazykom slovenským. cit. [21-05-01]. Dostupné na [www: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/rup1\\_sj.pdf>](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/rup1_sj.pdf)

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

GREJTÁKOVÁ, I., HAPALOVÁ, M., RÉVESZOVÁ, Z. 2013. *Podpora inkluzívneho prístupu základných škôl*. In HAPALOVÁ, M., KRIGLEROVÁ, G. E. (eds.). *O krok bližšie k inklúzii*. Človek v tísní-pobočka Slovensko, Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2013. cit. [14-05-01].

Dostupné na internete :< [http://www.cvek.sk/uploaded/files/O\\_krok\\_blizsie\\_k\\_inkluzii.pdf](http://www.cvek.sk/uploaded/files/O_krok_blizsie_k_inkluzii.pdf)>.

HAPALOVÁ, M., KRIGLEROVÁ, G. E. (eds.). 2013. *O krok bližšie k inklúzii*. Človek v tísní - pobočka Slovensko, Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2013. cit. [14-05-01]. Dostupné na internete:< [http://www.cvek.sk/uploaded/files/O\\_krok\\_blizsie\\_k\\_inkluzii.pdf](http://www.cvek.sk/uploaded/files/O_krok_blizsie_k_inkluzii.pdf)>.

KLIMA ŠKOLY. cit. [19-05-01]. Dostupné na internete:  
<<http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/klima-skoly>>.

NAŠI EUDIA. cit. [24-05-01]. Dostupné na internete:  
<[http://www.peopleinneed.sk/index.php?option=com\\_content&view=article&id=48&Itemid=54&lang=sk](http://www.peopleinneed.sk/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=54&lang=sk)>.

O VARIANTÁCH. cit. [24-05-01]. Dostupné na internete:  
<<http://www.varianty.cz/index.php?id=2>>.

RÉVESZOVÁ, Z. 2013. *Návrh na tvorbu inkluzívneho školského vzdelávacieho programu*. In *NOTES*, ročník XIII. Jeseň 2013, str. 19. cit. [24-05-01]. Dostupné na internete:  
<<http://www.zdruzenieorava.sk/documents/NOTES.jesen.2013.pdf>>.

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM *pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike*. *ISCED 1 – primárne vzdelávanie*. cit. [21-05-01]. Dostupné na internete:  
<[http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1\\_spu\\_uprava.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf)>.

VLADIMÍR LEDECKÝ. cit. [24-05-01]. Dostupné na internete:  
<<http://www.slobodanazivo.sk/vladimir-ledecky>>.

UZLOVÁ, I. 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál, 2010, s. 18  
– 25. ISBN 9788073677640.

### 4.3 Inkluzívne vzdelávanie v inkluzívnej triede

Štefan Porubský

Slovo *inklúzia* je v ostatných rokoch módnym termínom v oblasti vzdelávania detí a žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. 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. Tento jav uzavretia (inklúzie) jedného útvaru druhým tak, že uzavretý útvar sa stáva integrálnou súčasťou útvaru uzatvárajúceho a tým určuje jeho kvalitu, inšpiroval autorov dokumentu Vyhlásenie UNESCO zo Salamanky v roku 1994. V tomto dokumente jeho autori týmto pojmom označili vzdelávanie, ktoré dokáže vyhovieť (poňať do seba) všetkých. Zrodil sa termín *inkluzívne vzdelávanie*, ktorým sa myslí to, že „*bežné školy by mali prijímať a vzdelávať všetkých žiakov bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, emocionálne, sociálne, jazykové alebo iné podmienky*“ (Salamanca statement..., 1994, s. 6). Prečo sme tento termín označili ako módný? Je to preto, lebo v našich podmienkach sa inkluzívne vzdelávanie používa v akejkol'vek súvislosti, ktorá sa týka hlavne školovania rómskych detí a žiakov pochádzajúcich z marginalizovaných komunit, bez ohľadu na to, či sú atribúty inkluzivity vôbec brané do úvahy. Preto ak chceme hovoriť o vzdelávaní v *inkluzívnej triede*, musí nám byť jasné, čo pod tým máme rozumieť.

Na úvod si položíme otázku, kedy môžeme považovať triedu za inkluzívnu? Práve v súvislosti s módnosťou slova inklúzia by mohla vzniknúť odpoveď, že vtedy, ak sú v nej napríklad rómski a nerómski žiaci. Nie je to celkom tak. Označenie inkluzívna trieda ani tak nesúvisí s tým, akí sú tam žiaci, ale s tým, ako sú žiaci triedy ako individuality v procese vzdelávania rešpektovaní. To znamená, že my môžeme hovoriť o inkluzívnej triede aj vtedy, ak je napríklad etnicky, jazykovo, či kultúrne vcelku homogénna. Ide totiž o to, do akej miery učitelia vo vzdelávacom procese uplatňujú *princípy individuálneho prístupu* vzhľadom k vzdelávacím potrebám konkrétnych žiakov. Je prirodzené, že ak je trieda v tomto zmysle relatívne homogénna, tak aj tieto prístupy vo vzťahu k jednotlivým žiakom nie sú zásadne odlišné, čo uľahčuje prácu učiteľa. To je aj hlavný dôvod, prečo tradične nie sú do bežných škôl (mainstream) prijímaní žiaci so špeciálnymi výchovnými a vzdelávacími potrebami. Ak však hovoríme o inklúzii, tak máme na mysli také bežné školy, ktoré dokážu vyhovieť vzdelávacím potrebám aj takýchto žiakov. Je to tak aj v prípade, ak hovoríme o *rómskych žiakoch zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia* marginalizovaných komunit.

V prípade rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia môžeme hovoriť o dvoch podobách ich účasti na školskom vzdelávacom procese:

- 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 skupinovým potrebám* 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).

Odpoveď na úvodnú otázku potom znie, že v triede, kde sa uplatňuje pedagogický prístup uvedený v bode b) predchádzajúceho odseku, môžeme hovoriť o inklúzii. Inklúzia však nie je stav. Je to *spôsob vzdelávacieho procesu*, kde učiteľ neustále uvažuje nad tým, ako vyhovieť vzdelávacím 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 o inkluzívnej triede s inkluzívnym vzdelávaním vo vzťahu k rómskym žiakom zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, tak podstatné je uvedomiť si, že inklúzia nezačína ich zaradením do triedy, ale je *podmienkou ich začlenenia*.

Sústavné uvažovanie učiteľa o tom, ako vyhovieť vzdelávacím 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. Tieto dve úrovne potom spolu vytvárajú *osobnostný profil* každého jedného žiaka, ktorý je podľa Z. Helusa (2004) charakterizovaný tým, na aké životné ciele je zameraný, aké zaujíma postavenie medzi ľuďmi, aké sú jeho interakcie a komunikácia s nimi, ako vyjadruje svoju identitu a ako ovláda sám 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.

*Individuálny profil žiaka vo vzťahu k učeniu sa je iba v malej miere určovaný prostredím, z ktorého žiak pochádza. Je prevažne podmienený dedične, aj keď vplyv 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 zaraďuje 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,<sup>14</sup> Zároveň sa s inkrementálnym prístupom presadzuje tendencia v posudzovaní inteligencie, ktorá je v rozpore tzv. jej štandardnou psychometrickou interpretáciou, založenou na meraniach prostredníctvom intelligenčných testoch. Táto tendencia vychádza z predpokladu, že neexistuje niečo ako všeobecne platná a využiteľná úroveň inteligencie jednotlivca, ale že každý z nás má svoj vlastný *intelligenčný 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 Eysenka, ktorý vyslovil predpoklad, že čím sú jednotlivci inteligentnejší, tým sú schopní rýchlejšie riešiť problémy, ktorých zložitosť 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. Tie sa realizujú v rámci niekoľkých *intelektových obsahových oblastí*, z ktorých vyčlenil nasledovné (bližšie Gardner, 1999):

- jazyková oblasť,
- hudobná oblasť,

---

<sup>14</sup> Toto presvedčenie je napríklad východiskom Programu inštrumentálneho obohacovania R. Feuersteina, ktorý má veľkú perspektívu pri uplatňovaní princípov inkluzívneho vzdelávania vo vzťahu k rómskym žiakom zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (bližšie Feuerstein a kol, 2014).

- 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, 2000). 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 s 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 vrozený, 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 vyjadruje jeho osobnostné charakteristiky, ktoré ho robia jedinečným a neopakovateľným. Kategórie, ktoré sú určované *socio-kultúrnym zázemím žiaka* môžu mať podobu *skupinových prejavov*, 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 vzťahujúcim sa k životnému štýlu príslušníkov určitej sociálnej skupiny, 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 prvotnej 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, reprezentujúcu inštitútom 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 uplatňovanie princípov inkluzívnej edukácie sa ako rozhodujúci ukazuje tzv. *vtelený kultúrny kapitál*. Sú to v habituačnom 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 pochádzajúcich 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. 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 pochádzajúcich 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.<sup>15</sup>

Tradičný učiteľ v tradičnej triede ak uvažuje o spôsobe vedenia procesu vyučovania, 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 hlavne o tom, na akej úrovni si ich žiaci osvoja tak, aby to čo navyše prispelo k ich osobnostnému rozvoju. V záujme toho volí také stratégie vyučovania, 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 polohách:

- 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 sa 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 napĺňania svojich inštitucionálnych zámerov a cieľov. Preto musí učiteľ vytvoriť

---

<sup>15</sup> O používaní materinského jazyka rómskych žiakov v škole viac v kapitole jazyk a kultúra žiakov z MRK v inkluzívnom vzdelávaní.

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.

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 vyučovanie 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 krokom<sup>16</sup>, 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 spoločnosti** je založený na predpoklade, že každá trieda je potenciálnym spoločnosťou ľudí, ktorí sa venujú spoločnej činnosti – učeniu sa. V tradične poňatej triede tento potenciál spravidla nie je naplnený. Tu sa vychádza z predstavy, že učenie sa je individuálny proces a žiaci sú zoskupení do tried v podstate iba preto, aby sa zefektívil proces sprostredkovania toho, čo sa každý žiak má naučiť. Uplatniť princíp spoločnosti 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 vyučovania vedený prevažne frontálnym spôsobom, zúženie života triedy iba na samotný proces priameho vyučovania 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 spoločnosti triedy je základným predpokladom prekonávania predsudkov a pocitu vylúčenia.

---

<sup>16</sup> 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.

Nástrojom budovania spoločenstva je **komunikácia** ako ďalší z princípov, na ktorom je založené inkluzívne vzdelávanie. Učiteľ v takejto triede nepovažuje komunikáciu len za prostriedok vyučovania, ale aj za cieľ. Chce, aby jeho žiaci dostali čo najviac príležitostí k otvorenej komunikácii 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 spoločenstva triedy. Žiaci sa v procesoch komunikácie učia ako presadzovať svoje myšlienky, riešiť konflikty, porozumieť pohľadom druhých, učia 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 aj o okolie samotné.

**Princíp starostlivosti** akoby prirodzene vyúsťoval z princípov spoločenstva 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 sa o 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 mimovyučovacom 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 vyučovania, 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 komunit.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

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.

FEUERSTEIN, R. a kol. 2014. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti. Feuersteinův program instrumentálního obohacení*. Praha: Karolinum, 2014.

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

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

LECHTA, V. a kol. (eds.). 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením v škole*. Praha: Portál, 2010.

SALAMANCA STATEMENT *and framework for action on special needs education*. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. Dostupné na internete: <[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)>.

STERNBERG, R. 2000. *Úspěšná inteligencie: 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.

#### 4.4 Inkluzívny vzdelávací program: jazyk a kultúra žiakov z MRK v inkluzívnom vzdelávaní

Milan Samko

Inkluzívny vzdelávací program *Jazyk a kultúra žiakov z marginalizovaných rómskych komunít v inkluzívnom vzdelávaní*, je programom pedagogického modelu školy inkluzívneho vzdelávania. Jeho hlavným cieľom je vytvoriť a podporiť inklúziu, inkluzívne prostredie v základnej škole prostredníctvom skvalitnenia edukačných a stimulačných procesov v oblasti lingvokulturoológie a tiež jazyka a kultúry žiakov z marginalizovaných rómskych komunít. Jednotlivé časti programu môžu realizovať pedagogickí zamestnanci, pedagogickí asistenti, no využívať ho môžu aj odborní zamestnanci napríklad pri skvalitnení diagnostického procesu. Škola si program na základe ponuky vytvára, skladá samostatne, môže sa slobodne rozhodnúť, či ho bude realizovať celý, respektíve jeho časti, napríklad na základe rozhodnutia záujmu žiakov a súhlasu rodičov. Je možné ho realizovať v priebehu vyučovania, celodenného výchovno-vzdelávacieho systému, voľnočasových a záujmových aktivít a taktiež pri spolupráci s rodičmi, rodinou a komunitou rómskych žiakov. Jeho ďalšie strategické a špecifické ciele, členenie na dve dimenzie (pozri obrázok 1), obsahové zameranie, možnosti jeho realizácie a teda kompletný program bude súčasťou ďalšej publikácie.



Obrázok 1 Schéma dimenzií programu

Inkluzívny vzdelávací program *Jazyk a kultúra žiakov z marginalizovaných rómskych komunít v inkluzívnom vzdelávaní* vychádza z dvoch dimenzií a nasledovných štyroch základných pilierov (pozri obrázok 1): 1) *Jazyková politika, štátne vzdelávacie programy*;

2) *Teoretické východiská*; 3) *Jazyková situácia rómskych žiakov*; 4) *Vzdelávacie potreby pedagogických a odborných zamestnancov*.

### **1) Jazyková politika, štátne vzdelávacie programy**

Nepoznám štát, v ktorom je rómsky jazyk štátnym jazykom, čiže rómčina nie je v žiadnom štáte chránená a podporovaná ako štátny jazyk. Tento moment uvádza rómčinu do znevýhodnenia oproti jazykom, ktoré sú štátne a zároveň v inej krajine ako menšinové. No na strane druhej rómčina spadá pod *zákon o používaní jazykov národnostných menšín*, kde jazykom menšiny na účely tohto zákona sa považuje aj jazyk národnostnej menšiny, ktorý bol štandardizovaný. Aj keď štandardizácia rómčiny z roku 2008 bol akt vo svojej podstate politický, posunul rómčinu do rámca predmetného zákona. Prioritou je, že uvedená legislatíva uvádza rómčinu do rovnocennej pozície s ostatnými ôsmimi jazykmi národnostných menšín v SR a umožňuje okrem iného implementáciu menšinových jazykov do škôl za podmienok ustanovených *školským zákonom*. Ďalej vláda SR v oblasti výchovy a vzdelávania národnostných menšín schválila v roku 2007 *konceptiu výchovy a vzdelávania národnostných menšín* a v roku 2008 *konceptiu výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania*. V oboch koncepciách vláda SR hovorí o rómčine ako o jednom z pilierov pri výchove a vzdelávaní rómskych žiakov. V oboch koncepciách a tiež napríklad v *Stratégii SR pre integráciu Rómov do roku 2020*, ktorá bola prijatá v roku 2012, sa kladie dôraz na predprimárnu výchovu detí od troch rokov a vzdelávanie detí z marginalizovaných rómskych komunit s cieľom zlepšiť ich pripravenosť na vstup do prvého ročníka základnej školy; znížiť počet detí, ktoré navštevujú špeciálnu základnú školu; používať pri práci s rómskym žiakom aj jeho materinský jazyk, napr. pri testovaní školskej zrelosti, alebo pri rozvíjaní slovnej zásoby napr. pri sémantizácii lexém výkladom významu lexémy v rómskom jazyku (asistent učiteľa). V roku 2004 rezort školstva SR schválil *Dočasné vyrovnávacie opatrenia s cieľom pripraviť dostatočný počet pedagógov vyučujúcich v rómskom jazyku*. Dnes môžeme konštatovať, že uvedené opatrenie bolo síce účinné, no napriek tomu sa nám nepodarilo pripraviť dostatočný počet učiteľov rómskeho jazyka. Dnes je otázku dočasného vyrovnávacieho opatrenia aktuálne znova otvoriť a zvážiť jeho aktualizáciu (Samko, 2013). V roku 2011 Štátny pedagogický ústav schválil štátny vzdelávací program *Rómsky jazyk a literatúra (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia) - príloha ISCED 1*. Jeho obsahový a výkonový štandard je zameraný na jazyk, literatúru, históriu a kultúru rómskych žiakov. V prvom a druhom ročníku získavajú žiaci základné informácie,

v treťom a štvrtom ročníku sa vedomosti rozširujú (ŠVP, 2011). V roku 2011 Štátny pedagogický ústav schválil štátny vzdelávací program *Rómsky jazyk a literatúra (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia) - príloha ISCED 2*. Uvedený ŠVP v oblasti cieľov obsahového a výkonového štandardu pre nižšie sekundárne vzdelávanie stanovuje rámcové požiadavky na jazykové kompetencie žiakov v jazykovej úrovni A2. Vyučovanie tohto predmetu je možné v piatom až deviatom ročníku základnej školy a v prvom až piatom ročníku osemročného gymnázia (ŠVP, 2011). Obsahový štandard je predovšetkým zameraný na:

1. gramatiku a slovnú zásobu rómskeho jazyka;
2. počúvanie, čítanie, ústnu interakciu, samostatný ústny prejav a písomný prejav na jazykovej úrovni A2;
3. poznania pôvodu rómskeho jazyka a jeho súčasného používania;

4. uvedomeniu si základných jazykových rozdielov medzi rôznymi dialektmi rómskeho jazyka a štandardizovaným rómskym jazykom“ (ŠVP, 2011, s. 3). Ministerstvo školstva SR dňa 30. 8. 2013 s platnosťou od 1. 9. 2013 schválilo *cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov z rómskeho jazyka a literatúry*, ktoré sú v súlade s obsahovým a výkonným štandardom rómskeho jazyka a literatúry pre vyššie sekundárne vzdelávanie a s medzinárodnými dokumentmi Rady Európy pre vyučovanie rómskeho jazyka. Uvedené vzdelávacie programy boli vypracované v súlade s *Rámcovým vzdelávacím programom rómskeho jazyka z roku 2008* a *Spoločným európskym referenčným rámcom pre jazyky*.

## **2) Teoretické východiská**

V medzinárodnej a slovenskej jazykovede, lingvodidaktike v oblasti výskumu slovnej zásoby a komunikačných zručností žiakov bolo realizovaných množstvo výskumov. V slovenskom priestore so zameraním na komunikačné zručnosti a slovnú zásobu u žiakov s materinským jazykom rómskym sú však ojedinelé (Trochtová, 2002; Portík, 2003; Gálisová, 2010). Parciálne sa však problematikou zaoberá aj výskum *bilingvizmu v Malom Háji alebo jazyková situácia v rómskej komunite na južnom Slovensku* (Pintér-Menyhárt, 2005), v ktorom zistili, „že malohájski Rómovia sú bilingválni – výnimkou sú deti predškolského veku – ich každodenná komunikácia sa uskutočňuje v rómčine.“ (Pintér-Menyhárt, 2005, s. 80). Rozvojom slovnej zásoby u šesťročných rómskych detí sa zaoberala Trochtová, *Rozvojový jazykový program pre rómske deti (zo sociálne znevýhodneného prostredia)*

(Trochtová, 2002), ktorého realizácia sa posunula do školského prostredia. Program pozostáva hlavne z 35 konverzačných tém a 17 jednoduchých rozprávok, kde pri jednej téme si deti majú osloviť 24 slov v základnom tvare, „pri počte slov 24 týždenne predpokladáme ročný nárast slovnej zásoby 840 slov, čo zodpovedá slovnej zásobe 3-4 ročného dieťaťa [...].“ (Trochtová, 2002, s. 36). V monografii *Determinanty edukácie rómskych žiakov* (asistent učiteľa) sa Portík zaoberal „vzťahom medzi sociálne znevýhodneným rodinným prostredím, z ktorého rómski žiaci pochádzajú a požadovanou úrovňou rozvoja ich rečových predpokladov.“ (Portík, 2003, s. 88). V rámci jeho širokého výskumu sa okrem iného zamerlal na *HSET test (Heidelbergský test rečového vývinu)*, konkrétne na subtesty opakovania viet a klasifikácie pojmov, kde zistenia, výstupné výsledky v oblasti opakovania viet aj klasifikácie pojmov v experimentálnych triedach poukazujú na výrazný posun, zlepšenie (Portík, 2003). Čerešníková (2006) v monografii *Rómske dieťa zo sociálne málopodnetného prostredia v školskej triede* uvádza popis experimentálnej metodiky diagnostiky komunikačnej kompetencie rómskeho dieťaťa zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorá bola pôvodne vytvorená pre výskum bilingvizmu rómskych detí v prvom roku inštitucionalizovanej školskej dochádzky (2003). Vychádza z poznatkov ontogenetickej psychológie o komunikácii dieťaťa v materinskom jazyku, ktorý by malo mať dokonale osvojený do veku piatich rokov a rozsah jeho pasívnej slovnej zásoby sa v tomto veku pohybuje okolo 2000 reálií. Cieľom metodiky bolo určiť úroveň komunikačných zručností dieťaťa v jazyku materinskom alebo slovenskom na základe pohotovej slovnej reakcie na predložený podnetový obrázok zobrazujúci reálie základnej slovnej zásoby dieťaťa vo veku šiestich rokov a identifikovať kvalitu komunikačnej kompetencie dieťaťa v interakcii s dospelým a anticipovať jeho úspešnosť resp. problémy v školskej kariére. Prieskum bol realizovaný na začiatku školského roka v školách. Podľa výsledkov prieskumu priemerná percentuálna hodnota prípadov, keď deti nedokázali reagovať na predložený podnetový obrázok bola 29 percent pričom v niektorých triedach toto percento tvorilo až 47 percent celkových reakcií. Zaujímavý bol aj výsledok reakcií v rómskom jazyku (pričom za relevantnú sa považovala odpoveď, kde dieťa primárne reagovalo v rómskom jazyku a slovenský ekvivalent nevedelo uviesť), ktorého priemerná percentuálna hodnota bola 22 percent (v lokalitách so žiakmi z úplne segregovaných komunit to bolo až 50 percent). Gálisová v monografii *Komunikačná zručnosť hovorenia v populácii rómskych žiakov na 1. stupni ZŠ* (Gálisová, 2010) uvádza komplexný výskum, kde sa okrem iného zamerlala aj na test konkrétnych podstatných mien s cieľom „získať ilustratívne údaje o aktívnej slovnej zásobe žiakov v súvislosti s konkrétnymi substantívami.“ (Gálisová, 2010, s. 79). Zistila, že

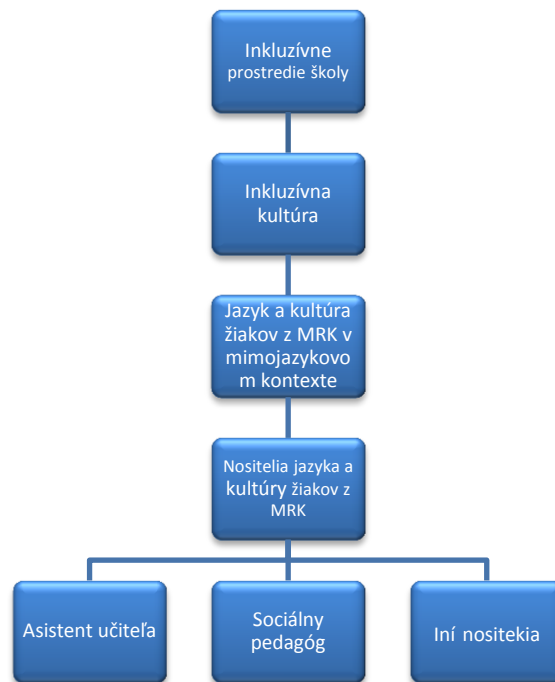
aj v „najkonkrétnejšej časti lexikálnej zásoby jestvujú medzi skupinami rómskych a nerómskych žiakov rozdiely. Kým u nerómskych žiakov z obce a mesta sa vyskytovalo v celom teste priemerne približne 24-25 správnych odpovedí, u rómskych žiakov to bolo len 15.“ (Gálišová, 2010, s. 178). Kyuchukov vo svojej výskumnej štúdii (Kyuchukov, 2014) prezentuje výsledky jazykového testovania rómskych detí. Pri testovaní použil „špeciálne vyvinuté psycholingvistické testy pre testovanie rómskych detí v jazyku L1.“ (Kyuchukov, 2014, s. 52). V jednom zo svojich zistení hovorí, že „osem testov [ktoré v štúdii realizoval] rómskych detí ukazujú, že sa naučia všetky kategórie z rómskej gramatiky vo veku 3-4 rokov“ (Kyuchukov, 2014, s.62). Ďalej zistil, že „nielen, že sú [rómske deti] schopné uplatňovať pravidlá rómskej gramatiky, ale sú schopné uplatňovať gramatické pravidlá na nových slovách, ktoré ešte nikdy nepočuli“ (Kyuchukov, 2014, s. 62). Zároveň tvrdí, že „táto skutočnosť je veľmi dôležitá, lebo to znamená, že deti sú schopné učiť sa nové slová a nové gramatické pravidlá v ich rómskom materinskom jazyku“ (Kyuchukov, 2014, s. 62).

Uvedené výskumy sú pre nás pri inkluzívnom vzdelávacom programe inšpiratívne a to hlavne v ich výstupných zisteniach. Predkladaný program nadväzuje na uvedené výskumy, reflektuje súčasný stav problematiky a reaguje na aktuálne požiadavky pedagogickej praxe v oblasti edukácie rómskych žiakov s materinským jazykom rómskym.

### **3) Jazyková situácia rómskych žiakov**

Jazyková situácia rómskych žiakov v oblasti ich sebareflexie k jazykom, predpokladá paralelné súvislosti medzi znalosťou a používaním slovenského a rómskeho jazyka. Akceptácie, preferencie, orientácie hovoriacich v rámci produkčného rómsko-slovenského bilingvizmu, znalosti a používania rómskeho a slovenského jazyka, sú premennou, determinujúcou znalosť a používanie slovenského jazyka rómskymi žiakmi (pozri obrázok 2). Súhrn informácií, ktoré vnímame ako základné premenné sú: 1. subjektívne hodnotená miera znalosti a používania oboch jazykov rómskymi žiakmi; 2. znalosť a používanie slovenského a rómskeho jazyka príbuznými, priateľmi, spolužiakmi; 3. používanie rómskeho a slovenského jazyka podľa komunikačných situácií a to hlavne doma, mimo domu a v škole; 4. rozsah a častosť používania jednotlivých jazykov; 5. miera frekvencie komunikačných situácií slovenčina - rómčina; 6. miera vnímania komunikačnej bariéry v slovenskom jazyku; 7. ochota a vývojová tendencia komunikácie rómskych žiakov v slovenskom a rómskom jazyku. Takýto súhrn informácií, názorov a pohľadov rómskych žiakov na jednotlivé uvedené

aspekty vypovedajú o ich správaní sa k jazykom a teda aj k slovenskému jazyku, ako k jazyku štátnemu a vzdelávaciemu, ale zároveň aj jazyku cudziemu.



Obrázok 2 Schéma prvej dimenzie programu

Pri implementácii rómskeho jazyka do škôl vychádzame z niekoľkých téz, ktoré nesporne vnímame ako pozitívum vo vzťahu k kvalite života Rómov a lepšiemu vzájomnému spolunažívaniu s majoritnou spoločnosťou:

- 1) *fenomén* materinského jazyka vo vzdelávaní žiakov, jedinečný nástroj rómskych žiakov k dosahovaniu lepších vzdelávacích výsledkov a tým k dosiahnutiu vyššieho vzdelania;
- 2) *aktivátor* formovania národnostnej hrdosti rómskych žiakov a ich rodičov, otázky sebaidentifikácie;
- 3) *spúšťač* k samotnému zachovaniu, zjednocovaniu a k aktívnemu používaniu rómčiny v rôznych spoločenských oblastiach;
- 4) *determinanta* zaradenia rómčiny do sfér dopytu odbornej profilácie a pracovného uplatnenia rómčiny - spoločenská a akademická hodnota v rôznych sférach - najmä učiteľia rómskeho jazyka).



Obrázok 3 Schéma druhej dimenzie programu

Samotná implementácia rómčiny do škôl so sebou nesie aj niekoľko otázok. Podstatne pri súvislostiach rómčiny ako jazyka vyučovacieho a jazyka vyučovaného (pozri obrázok 3):

1) *Jazyk vyučovací, čiže jazyk materinský - príslušný dialekt rómčiny.* V tomto konkrétnom prípade môžeme skôr hovoriť o materinskom dialekte rómskeho jazyka, ako o materinskom jazyku - rómčine. Keď akceptujeme skutočnosť, že miera zhody a rozdielu medzi dialektmi rómskeho jazyka v SR existuje a je rôzna a že podstatou, pre ktorú ju chceme zavádzať do škôl je vyššie uvedená téza (fenomén materinského jazyka), tak potom je na mieste otázka, či každý rómsky žiak sa bude v škole stretávať s dialektom rómskeho jazyka, ktorý je pre neho materinským jazykom. V prípade, že nie, nedosiahneme želaný stav, ale skôr zavedenie v podstate ďalšieho cudzieho jazyka do vzdelávania rómskych žiakov,

2) *Jazyk vyučovaný, čiže jazyk materinský - príslušný dialekt rómčiny - a ďalšie (cudzie) dialekty rómčiny v SR.* Cieľom je, aby sa rómsky žiak oboznámil aj s ostatnými dialektmi rómčiny v SR, ktoré môžu byť vnímané aj ako cudzí jazyk. V tomto prípade nejde len o lingvistickú mieru zhody a rozdielu dialektov rómčiny, ale aj o ďalšie kritériá ktorými rómsky žiak vyhodnocuje blízkosť respektíve vzdialenosť, nesúlad dialektov rómčiny. Napríklad miera zhody a rozdielu, ktorá je vyhodnocovaná hovoriacim individuálne, subjektívne, môže byť v mnohých prípadoch rôzna a hovoriacim vyhodnocovaná ako veľmi

vzdialená a zároveň pre neho aj ako neprijateľná. Môže byť spôsobená kultúrnym, alebo spoločenským dištancom od inej skupiny Rómov, ale aj osobnou neochotou prijímať v tomto smere niečo nové (Samko, 2013).

Na tomto mieste by sme radi prízvukovali rovnocennosť všetkých dialektov rómčiny v SR, čiže žiadny dialekt nie je nadradený inému, vrátane dialektu olašských Rómov. Aj na západe Slovenska je niekoľko škôl, kde je nadpolovičná väčšina rómskych žiakov hovoriacich olašským dialektom rómčiny. Do uvedených procesov teda vstupujú rôzne otázky, ale aj otázky ako napr. tvorba učebníc, pracovných zošitov, rôznych učebných zdrojov, pedagogickej dokumentácie, atď.

#### **4) Vzdelávacie potreby pedagogických a odborných zamestnancov**

V rámci národného projektu realizovaného Metodicko-pedagogickým centrom „Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít“, v roku 2012 odborná garantka Alica Petrasová a kolektív expertov vypracovali *Analýzu vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov základných škôl*. Na základe výskumu v predmetnej oblasti, kde pedagogickí zamestnanci deklarovali jazyk a kultúru žiakov z marginalizovaných rómskych komunít ako vzdelávaciu potrebu, stanovili odporúčania pre tvorcov programov kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov ZŠ. Pre prehľadnosť na tomto mieste uvedieme výber siedmich odporúčaní obsahovo zameraných na rómsky jazyk, literatúru a kultúru, ako ich uvádza (Petrasová a kol., 2012):

- 1) samostatný vzdelávací program, alebo ako integrovaný blok v programoch kontinuálneho vzdelávania KULTÚRA RÓMOV, literatúra, tradície, zvyky, chápať mentalitu žiakov z marginalizovaných rómskych komunít, vedieť rešpektovať kultúru a potreby žiakov marginalizovaných rómskych komunít;
- 2) tvorba textov pre žiakov z marginalizovaných rómskych komunít na základe poznania zákonitostí jeho tvorby a konštruovania učiva, sociálna hodnota textov;
- 3) samostatný vzdelávací program, alebo ako integrovaný blok v programoch kontinuálneho vzdelávania ROZVOJ KOMUNIKAČNÝCH KOMPETENCIÍ ŽIAKOV Z MARGINALIZOVANÝCH RÓMSKYCH KOMUNÍT;
- 4) vyučovanie slovenského jazyka na 1. stupni s použitím vyučovacích metód výučby cudzieho jazyka pre žiakov, ktorých materinský jazyk je iný ako slovenský;

- 5) samostatný vzdelávací program, alebo ako integrovaný blok v programoch kontinuálneho vzdelávania RÓMSKY JAZYK AKO CUDZÍ JAZYK minimálne v úrovni A2 (začiatočník) podľa jazykového vzdelávania odpovedajúceho jednotlivým úrovniam Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky a zároveň jednotného kritéria hodnotenia jazykovej kompetencie;
- 6) samostatný vzdelávací program, alebo ako integrovaný blok v programoch kontinuálneho vzdelávania MOTIVÁCIA RÓMSKYCH ŽIAKOV, nové metódy, formy, spôsoby práce v priamej pedagogickej činnosti;
- 7) samostatný vzdelávací program, alebo ako integrovaný blok v programoch kontinuálneho vzdelávania SPOLUPRÁCA S RÓMSKOU RODINOU, reálne návštevy v rodinách, efektívna spolupráca s rodičmi a rodinami žiakov z marginalizovaných rómskych komunít, ako posilňovať záujem o výchovno-vzdelávací proces zo strany rodičov a rodiny.

Uvedené kontinuálne vzdelávania sú určené najmä pre učiteľov primárneho vzdelávania, učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania, pedagogických asistentov, vychovávateľov v školských kluboch detí a vedúcich záujmových útvarov. Tvorcovia kontinuálneho vzdelávania prijali niektoré odporúčania a zväžili uvedené vzdelávacie programy. Následne programy vstúpili do procesu akreditácie a realizácie Metodicko-pedagogickým centrom.

**Odporúčania pre tvorcov a realizátorov inkluzívneho vzdelávacieho programu: *Jazyk a kultúra žiakov z marginalizovaných rómskych komunít v inkluzívnom vzdelávaní***

Jednotlivé časti programu môžu realizovať pedagogickí zamestnanci, pedagogickí asistenti, no využívať ho môžu aj odborní zamestnanci napríklad pri skvalitnení diagnostického procesu. Škola si program na základe ponuky vytvára, skladá samostatne, môže sa slobodne rozhodnúť, či ho bude realizovať celý, respektíve jeho časti, napríklad na základe rozhodnutia záujmu žiakov a súhlasu rodičov. Je možné ho realizovať v priebehu vyučovania, celodenného výchovno-vzdelávacieho systému, voľnočasových a záujmových aktivít a taktiež pri spolupráci s rodičmi, rodinou a komunitou rómskych žiakov.

Inkluzívna škola, trieda:

- skutočnosť, že žiaci z marginalizovaných rómskych komunít ovládajú rómsky jazyk vníma ako pozitívum;
- rozvíja komunikačné kompetencie žiakov z marginalizovaných rómskych komunít v rómskom jazyku;
- poskytuje dostatočný priestor na prezentáciu kultúry, zvykov, tradícií a jazyka žiakov z marginalizovaných rómskych komunít;
- vytvára a využíva materiály a pomôcky z reálneho jazykového a kultúrneho života žiakov z marginalizovaných rómskych komunít;
- rešpektuje jazykové a kultúrne potreby žiakov z marginalizovaných rómskych komunít;
- vytvára dostatočný priestor žiakom z marginalizovaných rómskych komunít na vyjadrenie a realizáciu svojich myšlienok, nápadov a názorov v oblasti jazyka a kultúry;
- má pravidelnú spätnú väzbu na svoju prácu v oblasti jazyka a kultúry od žiakov z marginalizovaných rómskych komunít a rodičov žiakov z marginalizovaných rómskych komunít;
- intenzívne spolupracuje v oblasti jazyka a kultúry s rodinou a komunitou žiakov z marginalizovaných rómskych komunít;
- organizuje pravidelné stretnutia s rodičmi, v súvislosti s plánovaním jazykových a kultúrnych aktivít;
- poskytuje informácie rodičom o žiakovi v rómskom jazyku (napredovanie, správanie, rozvoj kompetencií a iné);
- vytvára priestor na neformálne rozhovory v rómskom jazyku s rodičmi žiakov z marginalizovaných rómskych komunít mimo školy.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

ČEREŠNÍKOVÁ, M. 2006. *Rómske dieťa zo sociálne málopodnetného prostredia v školskej triede*. M. Čerešníková. Nitra: UKF, 2006. s.106 . ISBN 80-8050-956-5.

GÁLISOVÁ, A. 2010. *Komunikačná zručnosť hovorenia v populácii rómskych žiakov na 1. stupni ZŠ*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Fakulta humanitných vied. s. 212 . ISBN: 978-80-557-0057-1.

KAPALKOVÁ, S., SLANČOVÁ, D. 2013. *Výskum vývinu detskej reči v slovenčine v medzinárodnom kontexte projektov COST*. Jazyk a kultúra [elektronický zdroj]: internetový časopis Lingvokulturologického a prekladateľsko-tlmočnickeho centra excelentnosti pri Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Roč. 4, č. 14 (2013), online, [9] s. ISSN 1338-1148.

KRALČÁK, Ľ. 2009. *Dynamika súčasnej slovenčiny*. Sociolingvistické aspekty dynamiky jazyka. Nitra: Filozofická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. s.144. ISBN 978-80-8094-665-4.

KYUCHUKOV, H. 2014. Romani Language Assessment of Roma Children. *Journal of Language and Cultural Education*. N 2, pp. 52-65. ISSN 1339-4584.

PINTÉR, T. – MENYHÁRT, J. 2005. *Bilingvizmus v Malom Háji alebo jazyková situácia v rómskej komunite na južnom Slovensku*. In: ŠTEFÁNIK, Jozef. Individuálny a spoločenský bilingvizmus. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava. s. 77-83. ISBN 80-223-2110-9.

PORTIK, M. 2003. *Determinanty edukácie rómskych žiakov (asistent učiteľa)*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity. s. 177 . ISBN 80-8068-155-4.

SAMKO, M. 2013. *Poznámky k romaňi čhib v školách v SR*. In. *Evropa i sovremennaja Rossija*. Integratívna funkcia pedagogickej nauki v edinom obrazovateľnom prostranstve = Europe and contemporary Russia. Pedagogical theory integrative function in the world education domain : materiaľaly X. meždunarodnoj naučnoj konferenciji 10-24 nojabrija 2013 = proceedings of the X. international conference, Paris - London, November 10-24, 2013. - Moscow: International Teachers Training Academy of Science, 2013. P. 288-292. ISBN 978-5-94755-349-9

SAMKO, M. 2010. *Attitudes of Roma to languages: a case study*. In. Hristo Kyuchukov, Ian Hancock. Roma Identity. - Praha: NGO Slovo 21, 2010. P. 138-155. ISBN 978-80-904327-1-0.

TROCHTOVÁ, Imelda. 2002. *Rozvojový jazykový program pre rómske deti (zo sociálne znevýhodneného prostredia)*. Prešov: Rokus. s. 102. ISBN 80-89055-21-4.

### **Dokumenty:**

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM. *Rómsky jazyk a literatúra* (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia) Príloha ISCED 1, Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2011. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/vzdelavacie\\_oblasti/romsky\\_jazyk\\_i\\_sced1.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/vzdelavacie_oblasti/romsky_jazyk_i_sced1.pdf).

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM. *Rómsky jazyk a literatúra* (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia) Príloha ISCED 2, Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2011. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie\\_oblasti/romsky\\_jazyk\\_isced2.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/romsky_jazyk_isced2.pdf).

## 5 HODNOTENIE KVALITY ŠKOLY V KONTEXTE INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA, alebo CHCIEŤ A VEDIEŤ

Rastislav Rosinský, Katarína Vančíková

### 5.1 Východiská úvah alebo niekoľko kritických poznámok

Slovenské školy sa stali v posledných rokoch obeťou testovania vedomostí žiakov. Koncentrácia a príprava žiakov na „mimoriadne dôležité“ Testovanie 9 je hlavnou udalosťou v 9. ročníku v mnohých základných školách. Výsledky získané Testovaním 9 „majú za cieľ získať obraz o výkonoch žiakov pri výstupe z druhého stupňa ZŠ (ISCED 2) a monitorovať úroveň ich pripravenosti na ďalšie štúdium (ISCED 3), *porovnať výkony jednotlivých žiakov a škôl*, poskytnúť školám, decíznej sfére a širokej odbornej verejnosti spätnú väzbu o úrovni vedomostí a zručností žiakov v testovaných predmetoch, ktorá napomôže pri skvalitňovaní vyučovania.“<sup>17</sup> Keďže sa Testovanie 9 realizuje pri výstupe ISCED 2, štát pripravil a odskúšal v roku 2013 aj Testovanie 5, ktoré majú pre „Ministerstvo školstva priniesť nové *poznatky o kvalite vzdelávania na prvom stupni jednotlivých škôl – najmä tých málotriednych*.“<sup>18</sup> Ako vidieť z uvedených cieľov, testy majú priniesť výsledky o kvalite vzdelávania v jednotlivých školách. Prinášajú ich? Nie sú výsledky len výsledkom vedomostí žiakov školy? Sú v skutočnosti odrazom kvality práce učiteľov so všetkými žiakmi? Je vidieť z výsledkov monitoringu skutočný stav, ktorí dosiahli so všetkými žiakmi učители, rodičia a celá škola? Alebo sú výsledky (napr. Testovanie 9 – 2013<sup>19</sup>, alebo „8 najúspešnejších ZŠ s vyučovacím jazykom slovenským<sup>20</sup> / maďarským<sup>21</sup> podľa krajov v SR“) len výsledkom úspešného zvládnutia testov? Na základe uvedených, štátom zbieraných informácií a následne vytváraných rebríčkov sa modeluje vo verejnosti obraz, že úspešná škola je tá, ktorej žiaci dosahujú vynikajúce výsledky. Áno, súhlasíme s takýmto názorom, pokiaľ sa porovnávajú porovnateľné premenné. Našťastie dieťa v škole je takou

<sup>17</sup>TESTOVANIE žiakov 9. ročníka ZŠ. cit. [19-05-01]. Dostupné na [www: <http://www.nucem.sk/sk/testovanie\\_9>](http://www.nucem.sk/sk/testovanie_9)

<sup>18</sup> Pozrite sa, ktoré školy čaká Testovanie piatok. cit. [19-05-01]. Dostupné na [www: <http://hn.hnonline.sk/slovensko-119/pozrite-sa-ktore-skoly-caka-testovanie-piatok-581222>](http://hn.hnonline.sk/slovensko-119/pozrite-sa-ktore-skoly-caka-testovanie-piatok-581222)

<sup>19</sup> Testovanie 9-2013. cit. [20-05-01]. Dostupné na [www: <http://dataportal.nucem.sk/vysledky/vysledky2013/testovanie.php>](http://dataportal.nucem.sk/vysledky/vysledky2013/testovanie.php)

<sup>20</sup> TESTOVANIE 9-2013. 8 najúspešnejších ZŠ s vyučovacím jazykom slovenským podľa krajov v SR z matematiky a zo slovenského jazyka a literatúry. cit. [19-05-01]. Dostupné na [www: <http://www.nucem.sk/documents//26/testovanie\\_9\\_2013/vysledky/T9\\_Top\\_8\\_mat\\_sjl\\_2013.pdf>](http://www.nucem.sk/documents//26/testovanie_9_2013/vysledky/T9_Top_8_mat_sjl_2013.pdf)

<sup>21</sup>TESTOVANIE 9-2013. Najúspešnejšie ZŠ s vyučovacím jazykom maďarským podľa krajov v SR. cit. [19-05-01]. Dostupné na [www: <http://www.nucem.sk/documents//26/testovanie\\_9\\_2013/vysledky/T9\\_Top\\_4\\_mjl\\_sjsl.pdf>](http://www.nucem.sk/documents//26/testovanie_9_2013/vysledky/T9_Top_4_mjl_sjsl.pdf)

variabilnou premennou, že uvedené výsledky testovania nie sú obrazom úrovne práce všetkých (žiakov, ich rodičov, pedagogických a odborných zamestnancov a iných) zainteresovaných osôb, ktoré sa podieľajú na edukačných výsledkoch. Ak má škola „šikovných“ žiakov, rodičov ktorým záleží na edukačných výsledkoch svojich detí, akú „výnimočnú zásluhu“ má škola na ich edukačných výsledkoch, ak z „jednotkára“ dokážu urobiť / udržať „jednotkára“? Nemá lepšie vzdelávacie výsledky tá škola, ktorá dokáže vytvoriť také prostredie, v ktorom aj žiaci, o ktorých výsledky sa zaujímajú iba učitelia, škola, ktorá zápasí s (ne)dochádzkou svojich žiakov a pod., a napriek tomu dokáže zlepšiť výsledky svojich zverencov zo štvorky na dvojku? Určite áno. Hovorí o kvalite školy výsledky testovania? Určite nie!

Slovenské školstvo nie je izolované. Podlieha aj ďalším nadnárodným meraniam, ktoré pracujú len s vybranou vzorkou škôl. Keďže do meraní nie sú zapojené všetky školy, nemožno na základe ich výsledkov vytvárať akékoľvek rebríčky slovenských škôl. Môžeme hovoriť len o porovnaní vzdelávacích výsledkov našich žiakov v kontexte iných žiakov z Európy či sveta. „Cieľom medzinárodných meraní nie je hodnotiť výkony jednotlivých žiakov alebo škôl, ale sledovať výsledky vzdelávacích systémov zúčastnených krajín a ich zmeny v čase, odhaľovať ich silné aj slabé stránky a nachádzať možnosti zlepšenia. V súčasnosti Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania realizuje päť medzinárodných štúdií, sú to štúdie OECD PISA a TALIS a štúdie IEA PIRLS, TIMSS a ICILS.“<sup>22</sup> Ako sme sa umiestnili v jednotlivých meraniach, aká vysoká je závislosť medzi edukačnými výsledkami našich žiakov a sociálnym prostredím, z ktorého naši žiaci pochádzajú je všeobecne známe...

Pozrime sa ešte na dve porovnania: Cieľom národných meraní je (aj) porovnanie edukačných výsledkov žiakov slovenských škôl; cieľom medzinárodných meraní je (aj) odhaľovať silné aj slabé stránky vzdelávacích systémov a nachádzať možnosti zlepšenia. Vo výsledkoch napr. OECD PISA 2012 sa konštatuje štatisticky významné zníženie dosiahnutého priemerného skóre žiakov na Slovensku vo všetkých oblastiach oproti všetkým predchádzajúcim cyklom štúdie<sup>23</sup>. V praxi to znamená, že náš školský systém má výrazné nedostatky, ktoré potrebujeme riešiť. Ale ako? Riešenia sa ponúkajú denne a z rôznych strán. Chceme sa predsa dostať v rebríčkoch medzinárodných meraní vyššie a vykazovať zlepšenia.

---

<sup>22</sup> MEDZINÁRODNÉ MERANIA. cit. [19-05-01]. Dostupné na [www](http://www.nucem.sk/sk/medzinarodne_merania):

<[http://www.nucem.sk/sk/medzinarodne\\_merania](http://www.nucem.sk/sk/medzinarodne_merania)>

<sup>23</sup> PISA 2012. *Prvé výsledky medzinárodného výskumu 15-ročných žiakov z pohľadu Slovenska*. cit. [21-05-01].

Dostupné na [www](http://www):

<[http://www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne\\_merania/pisa/publikacie\\_a\\_diseminacia/4\\_ine/PISA\\_2012.pdf](http://www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne_merania/pisa/publikacie_a_diseminacia/4_ine/PISA_2012.pdf)>

Chceme zlepšiť čitateľskú, prírodovednú či matematickú gramotnosť, aby sme v nasledujúcom meraní vykazovali aspoň priemer meraných krajín. Ale ako? Ako zlepšime edukačné výsledky našich žiakov? Ako zlepšime výsledky žiakov, ktorých rodičia nemajú záujem o ich vzdelávanie, ako ich zlepšime, ak sú v škole žiaci od začiatku „slabšími“? Ako? Veľmi jednoducho. Zabudnime na sumárne výsledky z národného testovania, zabudnime na zlepšenie výsledkov medzinárodných meraní. Nejde predsa o výsledok Slovenska alebo o výsledok školy, ale o výsledky dieťaťa, konkrétneho jednotlivca, pre ktorého tu celý školský systém je! Škola, pedagogickí a odborní zamestnanci, edukačný systém tu sú predsa pre všetkých žiakov. Škola a jej podporný systém nemá žiakov pre testovania a rating, či už slovenský alebo medzinárodný. Na to sa v množstve dát, výsledkov, ukazovateľov a premenných zabudlo. Škola je tu pre svojich žiakov. A o tom je aj inkluzívne vzdelávanie. O pomoci všetkým žiakom.

Podme sa teraz pozrieť, do akej miery korešponduje dôraz na testovanie a meranie školských výsledkov s princípmi inkluzívneho vzdelávania a následne sa zamyslime nad tým, aké zmeny musia nastať vo vzdelávacej politike, ako i v myslení všetkých aktérov vzdelávania.

Podstatou inkluzívneho prístupu je, že akokoľvek znevýhodnené deti bez ohľadu na ich rozmanité potreby nie sú vylúčené z bežných škôl a zariadení. Samotné zaradenie do bežnej školy však nestačí. Rovnako dôležité (ak nie dôležitejšie) je, aby každý žiak (a teda i ten, ktorý má špeciálne vzdelávacie potreby) mohol z edukačného procesu v bežnej škole profitovať, dosiahnuť svoje rozvojové maximum, a čo je dôležité, prežiť pocit úspechu a vlastnej hodnoty. Dokáže to ale škola, ktorá je orientovaná na školské výkony a ich meranie?

Odpoveď je jednoznačná. Ak podľaňneme meraniu a porovnávaníu žiakov, zmení sa práca v školách na súťaž o najlepšie výkony. Je celkom logické, že v takejto klíme sa pozornosť sústreďí na tých najschopnejších jedincov, spôsobilých podať „reprezentatívne výkony“, ktoré zvýšia prestíž školy či učiteľa. Testovanie, ktoré porovnáva jednotlivcov na základe štatistických priemerov necháva slabších študentov stáť bokom. Ak už máme hovoriť o kvalite práce učiteľov či školy, kontrola by sa mala vzťahovať na rozdiely vo výkonoch u konkrétneho jedinca v čase. Základným princípom inkluzívneho vzdelávania musí byť *hodnotenie zamerané na individuálnu vzťahovú normu*. Dať šancu všetkým deťom znamená sledovať ich osobný úspech, porovnávať ich nie s objektívnou normou v podobe predpísaných výkonových štandardov, ale s úrovňou jeho vlastných možností a schopností, so samým sebou v čase. *V inkluzívnej škole nie je dôležité či a ako žiaci skórujú v jednotlivých*

*predmetoch, ale či vykazujú významný osobný pokrok.* No a práve v tomto smere sa slovenská škola azda najviac vzdáľuje modelu inkluzívneho vzdelávania. Čo môžeme označiť za jej kľúčový nedostatok?

Problém je, že naša škola nezmenila desiatky rokov svoj pohľad na školské hodnotenie. Hoci sa o tzv. formatívnom či rozvíjajúcom hodnotení napísalo v odbornej literatúre mnoho, v školách sa naďalej výsledky žiakov kvantifikujú a vyjadrujú vo forme známok či slovných spojení, ktoré sú len ekvivalentom známych čísel 1 – 5. Metodickým pokynom z roku 1994<sup>24</sup> síce svitla nádej na zmenu, keď ministerstvo školstva dalo školám zelenú v používaní slovného hodnotenia, no len čo si učitelia a rodičia začali zvykať hodnotiť dieťa inak ako prostredníctvom známky, vošiel do platnosti v roku 2008 nový školský zákon<sup>25</sup>, ktorý znemožnil využívanie akýchkoľvek foriem formatívneho hodnotenia.<sup>26</sup> Týmto zákonom preukázali tvorcovia vzdelávacej politiky absolútne nepochopenie významu a princípu slovného hodnotenia, resp. iných foriem formatívneho hodnotenia a postavili tak najzávažnejšiu prekážku zavádzania inkluzívneho modelu vzdelávania. Fetišizovanie známok zostáva v našej škole naďalej veľmi citelné. Znamka, ako obraz priblíženia sa žiaka k požadovanému štandardu, hrá naďalej prím. Žiada si ju rodičovská verejnosť (ide o hodnotenie, ktorému rodičia rozumejú), ministerstvo a je stále rozhodujúcim faktorom pri prestupe na vyšší stupeň vzdelávania. *Osobný pokrok a vynaložené úsilie zostáva pri hodnotení naďalej opomenuté.* Deti z rizikových skupín (zo slabých socio-ekonomických podmienok, so špeciálnymi edukačnými potrebami atď.) tak naďalej zostávajú na konci reťazca úspešných, prežívajú permanentný pocit neúspechu a ich vzdelávacia dráha často končí, v tom lepšom prípade, absolvovaním základnej školy či postupom na učňovské praktické školy. V horšom prípade sú títo jedinci vyčlenení a selektovaní do bočných vzdelávacích prúdov, pretože znižujú toľko sledovaný priemer školských výsledkov. Stávajú sa tak povediac neželanými. Prax ukazuje, že najviac ohrozenou skupinou sú deti z marginalizovaných rómskych komunít.

Ďalšou veľmi závažnou prekážkou, ktorá stojí v ceste inkluzívnemu vzdelávaniu, je 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,

---

<sup>24</sup> METODICKÉ POKYNY na hodnotenie a klasifikáciu žiakov základných škôl schválené Ministerstvom školstva a vedy Slovenskej republiky dňa 25.5.1994 pod číslom 2489 / 1994 - 211 ako metodicky materiál pre učiteľa základnej školy s platnosťou od 1. septembra 1994

<sup>25</sup> ZÁKON č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) z 22. mája 2008

<sup>26</sup> Odkazuje len na možnosť tzv. kombinovaného hodnotenia, čo v praxi znamená, že každá známka (v škále 1 – 5) môže byť doplnená aj slovným komentárom, slovným hodnotením, zdôvodnením, v prípade I. stupňa (ISCED 1) aj symbolickým (pečiatka, obrázok...)

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. Ako sme sa na viacerých miestach už zmienili, 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, na základe svojich odpovedí sa usiluje hľadať účinné nástroje pomoci a nápravy. Inkluzívna škola sa rozvíja vďaka funkčnej autoevalvácií, pri ktorej berie do úvahy vlastné kritériá kvality, ako i kontext, v ktorom sa nachádza.

Pozrime sa bližšie na to, prečo je autoevalvácia pevnou súčasťou modelu inkluzívneho vzdelávania a prečo je naše školské prostredie pre inkluzívnu vzdelávaciu politiku také nehostinné. Ako všetci vieme, hodnotenie školy zvonku vykonáva najčastejšie štátna školská inšpekcia. Nie je tajomstvom, že školy nevnímajú inšpekciu ako partnera, ktorý by im podal pomocnú ruku v ich rozvoji, ale skôr ako prísneho (a z pohľadu škôl nie vždy spravodlivého) vykonávateľa sankcií. Vo vzťahu k žiakom so ŠVVP striktne posudzuje, či škola splnila podmienky pre integráciu<sup>27</sup>. Kontroluje predovšetkým to, či boli naplnené všetky byrokratické požiadavky spojené s integráciou. O individuálny pokrok jednotlivých žiakov sa zaujíma oveľa menej (ak vôbec) a nepýta sa ani na to, ako vníma samotná škola svoj kvalitatívny posun v otázke zavádzania inkluzívnej edukácie, nezohľadňuje výsledky internej evalvácie, do ktorej sa premietajú priority školy. Prísne oko štátnej inšpekcie tak chráni deti so ŠVVP pred manipuláciou, ktorej motívom by mohlo byť získanie vyššieho normatívu na integrovaného žiaka, no zároveň berie vietor z plachiet tým školám, ktoré sa i v tomto nehostinnom prostredí usilujú robiť inkluzívnu vzdelávaciu politiku. Výpovede učiteľov jasne naznačujú, že návšteva inšpektorov je väčšinou zavŕšená výpočtom nedostatkov,

---

<sup>27</sup> Štát totiž položil na plecia škôl obrovskú zodpovednosť, keď rozhodol, že o integrácii rozhoduje samotná škola, ktorá musí sama zväziť, či dokáže zabezpečiť svojim žiakom také vzdelávacie prostredie, ktoré pomôže vyrovnáť prípadné hendikepy či kompenzovať nedostatky rodinného prostredia.

ktoré počas svojich pozorovaní kontrola odhalila. Pozitívnych stimulov je málo. Vedenie školy získa spätnú väzbu o výsledkoch kontroly najčastejšie v podobe odporúčaní, čomu venovať pozornosť v procese ďalšieho vzdelávania učiteľov. Konkrétne návrhy opatrení, ktoré by pomohli riaditeľovi či učiteľom zvládnuť neriešiteľné problémy však padnú len zriedka. Inkluzívna škola nemôže fungovať pod takýmto tlakom. Môže začať dýchať len v prípade, že sa orgány štátnej školskej inšpekcie dostanú do pozície partnera, prípadne kritického priateľa, ktorý dokáže nielen odhaliť slabé stránky pri zavádzaní modelu inkluzívnej edukácie, ale pomôže aj prekonať najťažšie prekážky.

Príkladov ako vytvoriť partnerský vzťah medzi štátnou inšpekciou a školou a ako položiť dôraz na procesy autoevalvácie nájdeme vo viacerých krajinách. Za všetky uvedieme systém, ktorý funguje v Anglicku a Walese. Zverejnením Bielej knihy s názvom Kvalita v školách v roku 1997 položili tvorcovia vzdelávacej politiky dôraz na prepojenie externej a internej evalvácie školy. Vlastné hodnotenie škôl sa stalo východiskom kvalitatívneho aspektu rozvoja školy. Školy boli postavené pred novú povinnosť zmeniť stratégiu riadenia tak, aby implicitne predpokladalo procesy autoevalvácie. Táto prax pretrváva dodnes a hoci boli začiatky neľahké, autoevalvácia sa stala súčasťou práce každého učiteľa a riaditeľa. Ako to funguje?

Vedenie školy má povinnosť vypracovať minimálne raz ročne komplexnú autoevalvačnú správu, ktorá slúži ako podklad pre následnú štátnu inšpekciu<sup>28</sup>. Súčasťou autoevalvácie je prirodzene aj identifikovanie problémov, s ktorými škola bojuje. Práve školou vymedzené problémové oblasti sa stávajú predmetom pozorovania a analýz, ktoré vykonávajú inšpektori vo vopred určenom čase priamo na mieste. Inšpekcia posudzuje nielen vážnosť problémov, ale samozrejme i schopnosť školy nájsť účinné riešenia a postupy, ktoré majú viesť k ich odstráneniu. Funkcia tzv. kritického priateľa sa prejavuje vo forme pomoci, ktorá má podobu zosieťovania škôl. Keďže štátna inšpekcia disponuje výsledkami externej evalvácie všetkých škôl v regióne, hľadá vo svojej databáze práve tie, ktoré našli účinné stratégie na odstránenie identických ťažkostí. Škola tak môže čerpať z dobrých skúseností iných partnerských škôl a získať čas, aby sa s problémami popasovala. Kontrolný cyklus sa samozrejme opakuje. V ďalšej autoevalvačnej správe je škola povinná vyhodnotiť pokrok v sledovanej oblasti, uviesť postupy, ktoré viedli k zlepšeniu situácie. Ak sa napriek pomoci zvonka nedarí problém riešiť a inšpekcia usúdi, že vedenie úlohu napriek pomoci nie je schopné zvládnuť, získa škola najhoršie možné hodnotenie a dostáva sa do nútenej

---

<sup>28</sup> Túto funkciu plní v Anglicku a Walese OFSTED (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills/Úrad pre štandardy vo vzdelávaní, služby deťom a kvalifikáciu), ktorý funguje ako nezávislý kontrolný úrad pri ministerstve školstva. OFSTED má povinnosť minimálne raz za šesť rokov vykonať vo všetkých školách externú inšpekciu.

správy. Riaditeľ je pozbavený funkcie a dôjde k tzv. fúzii. Škola sa formálne a dočasne zlúči s inou a to práve s tou, ktorá vykazuje v sledovanej oblasti excelentné výsledky. Existuje tu predpoklad, že jej vedenie má potenciál nežiaduci stav zvrátiť a priviesť neúspešnú školu na správnu cestu. Ak sa škola dostane do nútenej správy, neznamená to automaticky jej koniec. Naopak, stane sa príjemcom komplexných podporných opatrení zo strany miestneho školského úradu a dostáva sa pod dohľad špeciálnych a skúsených inšpektorov, ktorých vzťah k škole je viac podporujúci ako kontrolný.<sup>29</sup> Nezriedka sa k pomoci pridajú i rôzne mimovládne organizácie či špecializované úrady, pre ktorých je problém školy páľčivý.<sup>30</sup>

Vyhlásenie nútenej správy je skôr extrémna situácia, ku ktorej dochádza len zriedka. Prioritou štátnej inšpekcie je vytvoriť čo najviac kooperujúcich tímov. Sieťovanie škôl za účelom zlepšenia podmienok inkluzívneho vzdelávania funguje aj vďaka iniciatíve akademickej sféry. V oblasti Manchestru sa napríklad vytvorili rodiny škôl (family schools). Za touto iniciatívou stálo *Centrum pre spravodlivosť vo vzdelávaní* pri Manchester Univerzity, ktoré spustilo výskum sledovania inkluzívneho prístupu vo vzdelávaní v školách.<sup>31</sup> Vytvorilo pre potreby škôl autoevalvačný nástroj, ktorý zohľadňuje kritériá inkluzívneho vzdelávania. Vďaka nemu sa podarilo v tomto 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.

Ak sa vrátíme späť k autoevalvačným správam, ktoré inšpekcia v Anglicku požaduje od škôl, je potrebné vo vzťahu k inkluzívnemu vzdelávaniu zmieniť skutočnosť, že súčasťou autoevalvačného záznamu je i časť, ktorá mapuje, v akej miere sa darí škole naplňať princíp inklúzie. Inšpekciu zaujíma, aký osobný pokrok dosahujú jednotlivé skupiny žiakov. Vo svojich sebaevaluačných správach uvádzajú školy východiskové (*attainment*),

---

<sup>29</sup> Bližšie KONTSEKOVÁ, J. *Dobré príklady inkluzívneho vzdelávania v Anglicku*. In Kubánová, M., Vančíková, K. (eds.): *Dobré príklady inkluzívneho vzdelávania v Anglicku so zreteľom na vzdelávanie rómskych detí*. Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť, 2011, s. 5 - 26

<sup>30</sup> Do nútenej správy sa dostala v Anglicku napríklad základná škola v Chantry v grófstve Kent. Školu navštevujú prevažne deti z chudobnejších rodín s migrantským pôvodom. Ich vzdelávacie výsledky výrazne zaostávajú oproti iným školám. Až 63 % žiakov tejto školy používa iný materinský jazyk ako anglický. Okrem intenzívnej podpory zo strany školských úradov a inšpekcie sa dostalo škole pomoci aj zo strany Služieb podpory vzdelávania etnických minorít (EMCAS – Ethnic Minority Communities Achievement Service), ktorá je špeciálnou odnožou školského úradu v Kente.

<sup>31</sup> Známy dotazník pod názvom Index inklúzie, resp. správnejšie Ukazovateľ inklúzie

ako i konečné (*achievement*) výsledky žiakov.<sup>32</sup> Individuálna vzťahová norma nezostáva teda v hodnotení žiakov opomenutá. Záznamy školy o priebežných a konečných výsledkoch žiakov vznikajú na základe dôsledných pozorovaní učiteľov. Tí si poctivo zaznamenávajú pokrok jednotlivcov. Hodnotia posun svojich zverencov priebežne a väčší dôraz kladú na formatívne než sumatívne hodnotenie.

I keď v uvedenom príklade cítiť väčší príklon k internej evalváci škôl oproti našej praxi, aj tento systém má svoje trhliny a nedostatky. Tak zástupcovia OFSTEDu ako i riaditelia a samotní učitelia svorne tvrdia, že je čo zlepšovať. Keďže má požiadavka vypracovávať autoevalvačné správy podobu direktívy, vnímajú ju mnohé školy ako záťaž a ďalšiu byrokratickú povinnosť. I skutočnosť, že autoevalvačná správa má jednotnú, centrálnu stanovenú podobu sa akosi bije s princípom internej evalvácie. Model inkluzívnej edukácie počítá s vlastnou iniciatívou škôl, ktoré budú autoevalváciu pociťovať ako dôležitý krok k zvýšeniu kvality vzdelávania a budú schopné tvoriť si vlastné autoevalvačné nástroje.

Z uvedeného vyplýva, že zavádzanie modelu inkluzívneho vzdelávania si vyžaduje minimálne tieto zmeny:

- Musí sa uvoľniť vonkajší tlak na školské výkony žiakov a kvalita práce učiteľa ako i kvalita školy musí byť posudzovaná komplexnejšie. Úspešnosť vzdelávacieho procesu musí byť daná predovšetkým individuálnym pokrokom každého žiaka.
- Z toho vyplýva, že učiteľ musí mať možnosť využívať všetky formy formatívneho hodnotenia a nesmie byť nútený využívať len klasifikáciu. Učiteľ musí získať väčšiu autonómiu v procesoch hodnotenia žiakov. Školské známky nemôžu mať v inkluzívnej škole primárne postavenie.
- To implikuje potrebu posilniť kompetencie a zodpovednosť učiteľov a školy za individuálny pokrok žiakov. To zase predpokladá oslabenie významu externej evalvácie, ktorá sleduje predovšetkým objektívne údaje z testovaní a presmerovať pozornosť na kvalitatívne ukazovatele úspešnosti (napr. úspešnosť metód a postupov pomoci žiakom so ŠVVP a pod.). Dôraz by mal byť položený na internú evalváciu, ktorá je postavená na vlastnom koncepte kvality a na prioritách, ktoré daná škola sleduje. Efektívnosť internej kontroly však závisí od schopnosti učiteľov a vedenia

---

<sup>32</sup> Veľká Británia sa nebojí nahlas identifikovať cieľové skupiny, a tak sa vo formulároch zaznamenávajú vzdelávacie výsledky žiakov rôznej etnickej či rasovej príslušnosti (White – British, Mixed - White and Black African, Asian or Asian British – Indian, Gypsy/Roma, Chinese a i.), sledujú sa výsledky žiakov podľa pohlavia či špeciálnych edukačných potrieb. Identifikácia adresátov vzdelávania pomáha špecifikovať ich vzdelávacie potreby, individualizovať edukačný proces.

školy vykonávať funkčnú *autoevalváciu*, ktorá zohráva v inkluzívnej škole nezastupiteľnú rolu.

## 5.2 Autoevalvácia a jej význam v kontexte inkluzívneho vzdelávania

Inkluzívna škola je tvorená inkluzívnym prostredím, inkluzívnou klímou. Znamená to, že v centre pozornosti každého člena školy je žiak a jeho vzdelávacie potreby. Ako už bolo povedané, výkon triedy, alebo školy nie je tak dôležitý ako úspech každého konkrétneho žiaka. Ak sa žiakovi nedarí, učiteľ si musí klásť otázky, aby zistil, čo bráni žiakovi dosiahnuť jeho osobné maximum. Až po ich zodpovedaní môže nájsť cesty skvalitnenia svojho edukačného pôsobenia. Avšak odstránenie prekážok, pre ktoré žiak či určitá skupina žiakov nedokáže podať optimálny výkon, môže byť nad rámec kompetencií učiteľa. Prekážky môžu mať 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. Na ceste inklúzie je teda nevyhnutné občas postáť a zistiť, či kráčame správnym smerom. A to je úloha *autoevalvácie*, ktorá by sa v inkluzívnej škole mala vykonávať na úrovni tried, ako i školy.

Autoevalvácia predstavuje plánovité, systematické skúmanie určitých pedagogických javov podľa vopred prijatých kritérií a vytýčených cieľov. Je vyjadrením snahy učiteľov, ako i vedenia školy hľadať cesty skvalitnenia svojho edukačného pôsobenia v prospech každého individuálneho žiaka. Autoevalvácia je niečo, čo pomáha ujasniť si priority, stanoviť si nové výzvy k ich dosiahnutiu. Výsledky autoevalvácie nemajú byť „ódou na radosť“, ale úprimným pomenovaním problémov a výzvou na hľadanie riešenia problémov.

Autoevalvácia je prejavom autonómie. Preto o autoevalvácii môže byť reč len vtedy, ak vyplynie z vnútornej potreby školy a jej učiteľov<sup>33</sup>. Preto nie je žiaduce, aby bola direktívne vnucovaná a aby niekto zvonku rozhodoval o jej frekvencii. Jej výsledky by nemali slúžiť na zostavovanie akýchkoľvek rebríčkov úspešnosti učiteľov či škôl. I keď je autoevalvácia školy aj jednou z povinných oblastí vnútorného systému hodnotenia a kontroly, ktoré si školy musia vypracovať v rámci svojich školských vzdelávacích programov, jej vykonávanie by nemalo byť motivované len nariadením zhora. Autoevalvačné záznamy by v žiadnom prípade nemali mať podobu formálnych legislatívnych

---

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

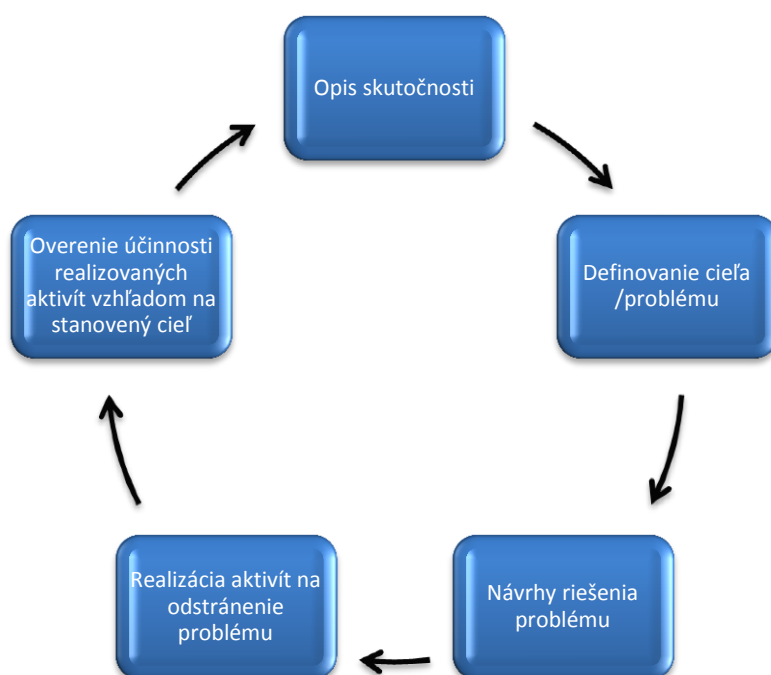
dokumentov, ktoré po vypracovaní skončia založené kdesi v zakladačoch. Ak je autoevalvácia vypracovaná na základe vnútorného presvedčenia o jej význame, je aj prevenciou pred vyhorením, ktoré tak často postihuje všetky profesie, ktoré pracujú s ľuďmi. Stereotypný rytmus školského roka, tento syndróm vyhorenia ešte znásobuje a učiteľ po čase môže zostať k potrebám svojich žiakov slepý, rovnako ako riaditeľ, ktorý sa uspokojí so zabehnutým chodom školy.

Ak sa 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. Inkluzívna škola počíta s tým, že tak jej vedenie, ako i pedagogický a odborný personál tvoria autonómni profesionáli s dobre rozvinutými reflexívnymi kompetenciami, ktorí CHCÚ a VEDIA ako autoevalváciu realizovať.

### **Cyklus autoevalvácie**

Autoevalvácia prebieha v uzavretom cykle (pozri Obrázok 4 Cyklus autoevalvácie). Obvykle začíname **opisom skutočností**. Prostredníctvom opisných otázok zisťuje autoevalvátor slabé a silné stránky svojho pôsobenia. Na úrovni triedy môže ísť o otázky ako: „*Boli moje vysvetlenia a príklady dostatočne zrozumiteľné pre všetkých žiakov v triede?*“ Z úrovne vedenia môže mať otázka podobu: *Sú v našej škole žiaci z marginalizovaných rómskych komunit naozaj vítaní?* Položením kauzálnej otázky, prostredníctvom ktorej pátrame po príčinách zistenia sa dostávame bližšie k **definovaniu problému**, ktorý sa stáva novým cieľom skvalitnenia práce. Kauzálne otázky môžu mať podobu: *Prečo konkrétna skupina žiakov, resp. konkrétny žiak nebol schopný porozumieť mojim príkladom a vysvetleniam? Aké sú príčiny toho, že žiaci z marginalizovaných rómskych komunit nie sú v našej škole vítaní?* Dôsledná analýza príčin odhalí problémy objektívnej a subjektívnej povahy a poukáže na tie prekážky, ktoré je možné odstrániť. Odpovede na otázku *Ako na to?* je možné získať prostredníctvom rozhodovacích otázok, ktoré podnecujú hľadanie nápravných opatrení a vedú teda k **návrhu riešenia problému**. Ten je dôležité podrobiť kritickej analýze a identifikovať prípadné riziká a prekážky, ktoré by mohli stáť v ceste za splnením vytýčených cieľov. Takto pripravený návrh môže prejsť do svojej **realizačnej fázy**. Následne je potrebné **overiť účinnosť realizovaných aktivít vzhľadom na stanovený cieľ**. Keďže ide o cyklus, tak po odznení vopred určenej časovej periódy je nutné vrátiť sa k východiskovému bodu a opätovne zisťovať, aký je stav po ukončení nápravných

opatrení. Zavádzanie jednotlivých krokov inkluzívneho vzdelávania, či už na úrovni školy alebo triedy, je zdĺhavý proces, a preto je pravdepodobné, že sa pomenujú ďalšie parciálne problémy, na ktoré bude treba hľadať účinné riešenia. „Bežnou črtou autoevalvačných aktivít v škole je, že po skončení jedného cyklu môže nastať dosť nečakaná situácia: namiesto nájdenia odpovedí na všetky otázky položené na začiatku si ľudia často začnú klásť širšie spektrum otázok, pýtajú sa na veci, ktoré sa im zdali zo začiatku jasné.“<sup>34</sup> Autoevalvačný cyklus je dynamický a musí byť systematický.



Obrázok 4 Cyklus autoevalvácie

Výsledkom autoevalvácie je **autoevalvačná správa**. Autoevalvačná správa môže byť priebežná, 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 zafinovaná a všetkým známa jasná

<sup>34</sup> Na cestě ke kvalitě č. 5. 2011/12. cit. [14-05-05]. Dostupné na www: <<http://www.nuov.cz/uploads/AE/publikace/AE1112.pdf>>

štruktúra autoevalvačnej správy. Vhodne vystavaná štruktúra totiž „pomáha rozlíšiť podstatné od menej významného, vnímať opodstatnenosť navrhnutých doporučení a pod.“<sup>35</sup> Okrem predstavenia jednotlivých fáz autoevalvačného cyklu (pozri obr. 1) je dôležitou súčasťou štruktúry zhrnutie zistení a stanovenie odporučení. 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. Autoevalvačná správa je zrkadlom problémov a vízií smerovania školy, triedy, žiakov a zamestnancov. V neposlednom rade pomáha aj tvorcom obzrieť sa do minulosti a vidieť progres/regres žiakov, zamestnancov, atmosféry a kultúry školy v historickom kontexte.

### 5.3 Model autoevalvácie na úrovni triedy

Akokoľvek je riaditeľ uvedomelým a zručným autoevalvátorom, nemôže dôjsť k zmysluplným zisteniam a návrhom na riešenie problémov bez pomoci učiteľov. Akákoľvek autoevalvačná správa „z pera“ riaditeľa školy je syntézou čiastkových správ, na ktorých pracujú individuálni učitelia či zostavené „inkluzívne tímy“. Ak nám v inkluzívnom vzdelávaní ide o úspech každého žiaka, je učiteľ, ktorý s ním každodenne pracuje, tým najcennejším zdrojom poznania. I v jeho prípade však platí, že musí **CHCIEŤ** – teda nevníma autoevalváciu len ako administratívnu príťaž, a **VEDIEŤ** – dokáže autoevalváciu efektívne vykonávať.

Celý cyklus autoevalvácie začína tak, ako je uvedené v obr. 1, v *opise skutočnosti* (analýze aktuálneho stavu). Ide o konkrétny popis toho, ako to v konkrétnej triede vyzerá. Pri tvorbe si všímam východiskovú sociálnu situáciu, „štartovaciu čiaru“, vzdelávacie potreby každého jedného žiaka triedy. Charakterizujem inkluzívnu atmosféru triedy, určujem vzťahy medzi žiakmi, ich postoje k sebe, ako aj k ostatným žiakom, učiteľom, odborným zamestnancom... Cieľom tejto etapy autoevalvácie je spoznať súčasný stav a charakterizovať

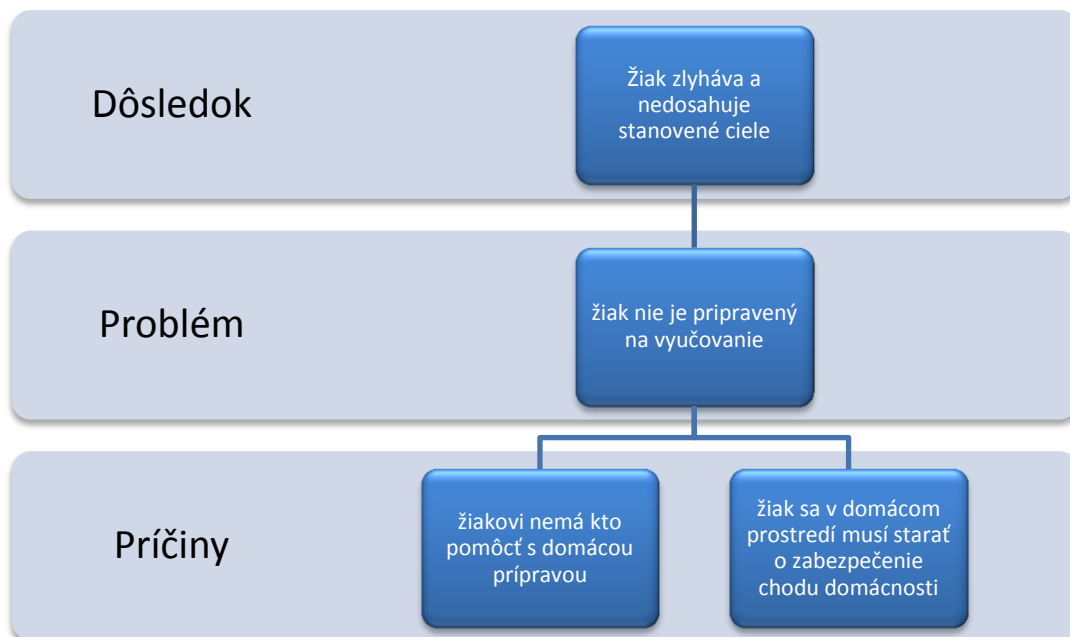
<sup>35</sup> NA CESTĚ KE KVALITĚ č. 5. 2011/12. cit. [14-05-05]. Dostupné na [www: <http://www.nuov.cz/uploads/AE/publikace/AE1112.pdf>](http://www.nuov.cz/uploads/AE/publikace/AE1112.pdf)

priestor, v ktorom sa nachádzame spolu so žiakmi. Aj keď sa môže zdať, že žiakov svojej triedy (keď v nej denne pôsobíme) dokonale poznáme, opak môže byť pravdou. Profesionálna slepota, predsudky a vžitú stereotypy môžu spôsobiť (a spôsobujú) bagatelizovanie problémov, orientovanie sa len na žiakov, u ktorých je väčší predpoklad úspešného dosiahnutia vzdelávacích cieľov, nálepkovanie žiakov a ich zaradovanie do praxou a rokmi vytvorených chlievikov. Ak sa chceme vrátiť k napĺňaniu vzdelávacích potrieb žiaka, musí učiteľ pochopiť jeho potreby a okolnosti, ktoré determinujú ich naplnenie. V tejto fáze autoevalvácie je možné použiť najmä metódy pozorovania, dotazníka, diskusie, ankety, analýzy edukačných produktov, projektívne metódy a pod. Pri vytváraní opisu skutočnosti (analýzy aktuálneho stavu) je vhodné využiť aj pohľad iných kolegov na žiakov, ako aj výsledky získané od odborných zamestnancov (napr. rôzne výsledky psychodiagnostických nástrojov, anamnézu podmienok a prostredia žiaka v rodinnom prostredí a pod.).

Ak sme opísali súčasnú situáciu v triede, pravdepodobne sa spontánne *objavia problémy*, s ktorými žiaci (či učitelia) zápasia. Je prirodzené, že ich bude niekoľko. V tejto fáze cyklu, je dôležité vedieť s týmto množstvom vytýčených problémov pracovať. Práca s problémami každého žiaka pozostáva z troch krokov:

- a) definovať problémy,
- b) vybrať z problémov tie, ktoré môžeme vnímať ako príčinu problému,
- c) vybrať z problémov 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 (napr. problémy v rodine, problémy so spolužiakmi, problémy neovládania jazyka školy a pod.) a rozdeľujem ich na tie, ktoré sú príčinou vzniku definovaného problému (kauzálne) a tie, ktoré sú dôsledkom neriešenia problému (napr. obr. 5).



Obrázok 5 Schéma hierarchizácie problémov

Vytvorenie hierarchie problémov nám pomôže určiť, kde máme začať riešiť problém a čo máme robiť. Ak odstránime príčiny problému, pravdepodobne sa odstráni problém samotný a zaniknú aj jeho dôsledky. Bez tejto hierarchizácie problémov je akákoľvek snaha odstrániť problém, ktorý je v oblasti dôsledkov, márna. Napr. ak je žiak agresívny voči spolužiakom či učiteľom, tak je potrebné odhaliť príčinu agresivity a nie len riešiť jej dôsledky napr. trestom. Mnohí učelia sa dopúšťajú práve tejto chyby. Vnímajú len dôsledky problémov (žiak zbil spolužiaka), ale nehľadajú ich príčiny (napr. prenos kultúrneho vzorca z rodiny, nedostatok lásky a pod.).

Treťou etapou je *návrh riešenia príčin vzniknutého problému*. V tejto (ako aj v predchádzajúcich etapách) je vhodné využiť napr. metódu brainstormingu a navrhnúť také riešenie, ktoré by skutočne odstránilo kauzálne problémy. Je potrebné upozorniť na to, že ak začíname s evalvačným cyklom, problémov sa u jednotlivých žiakov objaví niekoľko. Preto je dôležité určiť si aj prioritu ich riešenia. Na riešenie problému (ktorých príčina je často mimo brán škôl) je vhodné a potrebné využiť všetky možnosti (personálne a legislatívne), ktoré máme k dispozícii. Využitie všetkých aktérov zmeny (napr. pedagogických asistentov, odborných zamestnancov v školách, ale aj terénnych sociálnych či misijných pracovníkov) by malo pomôcť pedagogickým zamestnancom odstraňovať príčiny problémov, s ktorými sa stretávajú. Na druhej strane,

mnohé príčiny (napr. šikanovanie, odmietanie) musí odstraňovať škola a jej zamestnanci. Všetkým musí ísť spolu o jednotlivca, o konkrétneho žiaka a jeho vzdelávacie potreby.

*Realizácia aktivít na odstránenie problému* je štvrtou časťou autoevalvačného cyklu. V tejto fáze sa snažíme o odstránenie kauzálneho problému, ktorý zabraňuje žiakovi dosiahnuť edukačné ciele. Dôležité je aktívne zapojenie všetkých potenciálnych aktérov zmeny a práca celého inkluzívneho tímu v škole. Využívame všetky dostupné metódy a formy práce, legislatívne možnosti a pod., aby sme pomohli žiakovi. Aktivity, ktorými sa má odstrániť problém, musia prebiehať v duchu etiky a dodržiavania všetkých princípov humanizmu. Taktiež musíme mať na pamäti, aby sme *realizáciou kompenzačných aktivít* neúmyselne nevyvolali „problém“ u iných žiakov, ktorý by sme museli následne riešiť.

Poslednou etapou v cykle autoevalvácie je *overenie účinnosti realizovaných aktivít vzhľadom na stanovený cieľ*. V nej zistíme, či sme odstránili problém, ktorý sme vytýčili na začiatku cyklu. Robíme si spätnú väzbu, či sme stanovený cieľ (odstránenie kauzálnych problémov) dosiahli, overujeme či boli navrhnuté aktivity na odstránenie problému účinné a aké zmeny vyvolali. V prípade, ak bolo riešenie úspešné a sú viditeľné zmeny, kompenzačné aktivity „neodkladáme bokom“, ale v nich preventívne pokračujeme (napr. doučovanie žiakov). Ak naše riešenia úspešné neboli, hľadáme chyby, ktoré sme mohli spraviť v priebehu autoevalvačného cyklu, aby sme mohli redefinovať problém, navrhnúť iné riešenia problému a pod. V tejto etape odporúčame spolupracovať s inkluzívnym tímom a využívať najmä metódy pozorovania, ankety, analýzy edukačných výsledkov, diskusiu, brainstorming a pod.

V celom autoevalvačnom cykle máme neustále na pamäti konkrétneho žiaka a jeho potreby. Musíme byť dostatočne citliví, aby sme pochopili problémy, ktoré sa prejavujú v správaní sa žiaka, v jeho edukačných výsledkoch, ale najmä ich príčiny. Naše opatrenia na odstránenie problémov nemôžu zasahovať do práv iných žiakov, lebo môžu vyvolať nové problémy. Ak zlyháme a očakávaný výsledok zmeny sa nedostaví, musíme sa z neúspechu poučiť, vedieť si priznať zlyhanie, určiť, kde sa chyba stala a pokračovať ďalej. Nezapúdajte, že kto chce, cestu si nájde. *A ak chcete vy, aby vaša škola bola školou všetkých detí, aj tých, ktoré sú „mimo prúdu“, tak to dokážete!*

## 5.4 Model autoevalvácie na úrovni školy

Kvalita autoevalvácie, ktorá by mohla odhaliť, aká je pripravenosť konkrétnej školy na realizáciu inkluzívneho vzdelávania je závislá od reflexívnych schopností tak vedenia školy, ako jej učiteľov a ostatných odborných pracovníkov, ktorí sa podieľajú na výchove a vzdelávaní žiakov. V tejto časti sa sústredíme na rolu vedenia školy, ktorú budeme v texte pripisovať riaditeľovi.<sup>36</sup> Budeme vychádzať z predpokladu, že podmienka CHCIET' je splnená. Opierame sa teda o presvedčenie, že riaditeľ má záujem vnieŕ do školy inklúziu a vykonať kroky, ktoré by posunuli školu v tomto smere dopredu. Zostáva nám teda druhá kľúčová podmienka – VEDIEŦ ako na to.

Schopnosť vykonávať kvalitnú autoevalváciu zameranú na inkluzívne vzdelávanie závisí od viacerých okolností a daností riaditeľa:

- Významnú rolu zohrávajú jeho *osobnostné a psychické črty*. Miera schopnosti reflexie a sebareflexie je do veľkej miery záležitosťou osobnostných črt jedinca a jeho psychických predispozícií. Reflexívne schopnosti sa však dajú posilňovať, zručnosť vykonávať autoevalváciu cvičiť.
- *Dobré manažérske schopnosti*. Autoevalváciu nemôže vykonávať riaditeľ sám. Ak prostredníctvom nej sledujeme prospech každého jediného žiaka v škole, nemôže sa zaobísť bez úzkej spolupráce s učiteľmi a ostatným odborným personálom, ktorý sa podieľa na jeho vzdelávaní. To si od riaditeľa vyžaduje schopnosť tímovej práce, v ktorej bude vystupovať ako líder a aranžér činností a aktivít. Zároveň musí byť nielen formálnou, ale najmä prirodzenou autoritou, ktorá dokáže ostatných „zapáliť“ pre vec a presvedčiť ich o význame autoevalvácie pre kvalitatívny rozvoj školy, ako i osobnostný pokrok každého pracovníka.
- *Vizionár, realista, optimista*. V týchto troch slovách sa skrýva charakteristika riaditeľa, ktorý má šancu vyťažiť z autoevalvačného procesu maximum. Musí mať jasnú víziu toho, kam má škola smerovať, byť pozitívne naladený a veriť v zmenu, no zároveň si plne uvedomovať reálne možnosti zmien.
- Kvalita autoevalvačného procesu je výrazne podmienená *poznatkami*, ktorými riaditeľ disponuje. Na jednej strane musí vedieť čo najviac o škole, v ktorej pôsobí a v ktorej chce vykonávať zmeny. Musí poznať jej históriu, problémy, ideály. Ďalší dôležitý

---

<sup>36</sup> Realizátorom autoevalvácie a tvorcom konečnej autoevalvačnej správy nemusí byť len riaditeľ. Dôležité ale je, a by to bola osoba, ktorá dokáže túto úlohu zvládnuť. Nie však je žiaduce, aby riaditeľ poveril touto úlohou externého pracovníka, ktorý nie je zžitý s chodom a problémami školy.

okruh poznatkov sa týka priamo inkluzívnej vzdelávacej politiky. Ak má zistiť, v akej miere je jeho škola súladná s princípmi inklúzie, musí týmto princípom skutočne rozumieť. Miera schopnosti reflektovať nejaký jav je totiž priamo úmerná šírke poznania pozorovaného javu. No a v neposlednom rade musí mať poznatky o tom, ako robiť kvalitnú autoevalváciu.

Autoevalvačný cyklus na úrovni školy má podobu vyjadrenú v obrázku 1. Tak, ako pracuje učiteľ, malo by pracovať vedenie školy na definovaní hlavných problémov školy, ich rozdelení na tie, ktoré sú príčinami vzniku problémov a tie, ktoré sú dôsledkami ich neriešenia. Ak si školy dokážu otvorene v diskusii, alebo metódou dotazníka, pozorovaní a pod. uvedomiť problém, sú na najlepšej ceste, aby si určili ciele (odstránenie príčin), ktoré chce škola dosiahnuť. Potom stačí už len to najjednoduchšie, snažiť sa o ich dosiahnutie a realizovať opatrenia, ktoré by príčiny problémov odstránili. Vo výslednej autoevalvácii, sa pritom zameriavame nielen na problémy žiakov v triedach (tie sú primárne riešené na úrovni učiteľa), ale skôr na problémy, ktoré vie *riešiť vedenie školy systémovo*. Vo svojej analýze problémov sa zameriava na tri hlavné oblasti: kultúra školy, legislatíva (politika) školy, prax školy (viď nižšie), avšak je zameraná na celý priestor školy (čiže zahŕňa problémy detí a zamestnancov napr. v školských jedálňach, na školskom dvore a pod.) a problémy všetkých jej zamestnancov (vrátane administratívy a technického personálu). Všetci spolu predsa patria do prostredia školy a ovplyvňujú jej chod.

Ak má byť autoevalvácia systematická a úprimná, je potrebné smerovať jednotlivé druhy otázok na zistenie skutočných problémov minimálne do troch kľúčových oblastí inkluzívneho vzdelávania a sústrediť sa na konkrétne ukazovatele, ktoré nám odhaľujú, v akej miere je vzdelávacia politika školy súladná s princípmi inklúzie. Tie bližšie opisujeme v inej kapitole tejto publikácie (viď kapitolu 4.1). Na tomto mieste aspoň stručne rozvedieme jednotlivé ukazovatele inkluzívneho vzdelávania, pretože ich správne pochopenie tvorí východisko pre formuláciu reflexívnych otázok a tvorbu akýchkoľvek autoevalvačných nástrojov. Dôležité je však znovu pripomenúť, že riaditeľ neformuluje závery autoevalvácie len na základe vlastných odpovedí, ale berie do úvahy výsledky autoevalvačných správ, ktoré podľa jeho pokynov spracovávajú učitelia v kooperácii s ostatným odborným personálom. Dôležitým zdrojom informácií sú i postrehy, ktoré učitelia môžu podať vedeniu v podobe písomných poznámok či dokonca ústne. I takto získané zistenia a návrhy je potrebné zaznamenať.

Tabuľka 3 *Kľúčové oblasti a ukazovatele inkluzívneho vzdelávania*

<b>KLÚČOVÉ OBLASTI INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA</b>	<b>POSUDZOVANÉ UKAZOVATELE INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA</b>
INKLUZÍVNA KULTÚRA	Kultúrny kontext školy, hodnotový systém školy
	Kvalita sociálneho prostredia
INKLUZÍVNA POLITIKA	Organizačné prostredie <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Systém riadenia školy</li> <li>○ Kvalita plánovanej činnosti</li> </ul>
	Kvalita ľudských zdrojov
INKLUZÍVNA PRAX	Materiálne a vecné vybavenie školy
	Učebné prostredie

- Otázky, ktoré si musí škola položiť vo vzťahu k *inkluzívnej kultúre* sa dotýkajú svojim obsahom najmä hodnotového systému školy a následne i sociálneho prostredia. Kultúrny kontext školy totiž pôsobí ako žriedlo aktívnej stimulácie, výzva k reagovaniu vyvoláva reakcie a vytvára všeobecný kontext pre konkrétne správanie.<sup>37</sup> Ukazovatele inklúzie sa v tomto prípade budú dotýkať najmä všeobecnej hodnotovej klímy, ktorá sa zrkadlí v myslení a správaní všetkých členov pedagogického zboru, všetkých zamestnancov, žiakov, rodičov a určuje kvalitu ich vzájomných vzťahov. Otázky majú smerovať k zisteniu, v akej miere je inkluzívna kultúra v škole „prítomná“. Za inkluzívnu kultúru môžeme v zhode s Rajským považovať takú kultúru, kde sa „kultivovanie“ človeka realizuje vo vzťahoch, s rešpektom k inakosti, jedinečnosti a hodnote každého ľudského jedinca, bez ohľadu na jeho zdravotný stav, ekonomický a sociálny status, svetonázorovú orientáciu, národnú, etnickú a rasovú príslušnosť<sup>38</sup>. Koncept inkluzívnej edukácie je logicky ukotvený v humanistických, resp. personalistických východiskách. Dôležité je preto zodpovedať si otázky týkajúce sa uplatňovania prvkov humanistických, resp. personalistických pedagogických koncepcií a pýtať sa, v akej miere má každý žiak šancu zažiť v škole pocit vlastnej hodnoty. Akceptovanie diverzity je v inkluzívnej škole imperatívom, preto je potrebné

<sup>37</sup> DOUŠKOVÁ, A.: *Špecifické mikroprostredie MŠ*. In DOUŠKOVÁ, A., PORUBSKÝ, Š.: Didaktický model materskej školy. Banská Bystrica : PF UMB, 2008, s. 55.

<sup>38</sup> RAJSKÝ, A. 2012b. *Kultúrno-etický fundament idey inkluzívnej edukácie*. In Lechta, V. (ed.). *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS, 2012, s. 48 – 61.

pýtať sa, v akej miere je škola otvorená inakosti, aké motívy zohrávajú rolu pri prijímaní či odmietaní žiakov z odlišného socio-kultúrneho prostredia, hendikepovaných žiakov a pod. Keďže inkluzívne myslenie nie je vlastné ani rodičovskej verejnosti, je rovnako dôležité pýtať sa, akým spôsobom komunikuje škola s rodičmi, či presadzuje myšlienku inklúzie prostredníctvom aktívnej osvetu alebo pasívne prijíma ich odmietavé postoje.

- **Inkluzívna politika školy** „vypovedá o tom, akým spôsobom škola reálne funguje a či myšlienka inklúzie nechýba v žiadnom aspekte školského hodnotenia. Všetky plány a dokumenty školy by mali byť koncipované v duchu podnecovania zapojenia žiakov a učiteľov od chvíle, kedy prekročia prah školy. Predovšetkým by sa mali vzťahovať na všetkých žiakov v danej lokalite a mali by minimalizovať tlaky na vylučovanie rôznych žiakov z výučby.“<sup>39</sup> V tomto duchu by sa mal niest' systém riadenia školy ako i plánovanie a projektovanie edukačných procesov. Pre inkluzívne vzdelávanie je dôležitá miera, v akej dokáže škola vytvárať kvalitný školský vzdelávací program, ktorý dokáže reagovať na špecifické potreby konkrétnych žiakov.<sup>40</sup>
- **Inkluzívna prax** sa prirodzene týka konkrétnych praktických postupov v rámci výučby, ktoré sú uplatňované v triedach tak, aby sa podporovala rôznorodosť žiakov a pokryli edukačné potreby všetkých žiakov. Otázky, na ktoré má autoevalvácia priniesť odpovede sa budú týkať kvality ľudských zdrojov, materiálneho a vecného vybavenia školy, no a samozrejme učebného prostredia. Kritická reflexia situácie musí odhaliť reálne možnosti vzdelávania žiakov s rozmanitými edukačnými potrebami, čo si vyžaduje dopytovať sa po kvalite, ako aj početnosti pedagogického, odborného a podporného personálu. Pri úvahách o pripravenosti materiálneho a vecného prostredia je potrebné zvažovať existenciu celého radu špecifických úprav priestorov (zdravotné miestnosti, sociálne zariadenia, debarierizácia...), učebných pomôcok a pod. Otázky musia reagovať na reálne potreby detí konkrétnej lokality. Učebné prostredie je dané celkovým poňatím výučby a uprednostňovaním stratégií učenia a učenia sa žiakov. Dôležité sú najmä zistenia týkajúce sa individualizácie

---

<sup>39</sup> LUKAS, J. *Pripravenosť školy k inkluzívnemu vzdelávaniu*. Dotazník pro učitele. cit. [14-05-01]. Dostupné na [www](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/19_Pripravenost_skoly_k_inkluzivnimu_vzdelavani.pdf):

<sup>40</sup> Žiaľ táto úloha je pre mnohé školy neľahká. Školská prax ukazuje, že dvojúrovňový model výchovno-vzdelávacích programov, ktorý mal vytvoriť priestor pre tvorbu jedinečných vzdelávacích ponúk pre rôzne skupiny žiakov, nepodporuje inkluzívnu vzdelávaciu politiku tak, ako si tvorcovia školského zákona predsavzali. O príčinách viac In Z. Zimenová: Pripravenosť slovenského vzdelávacieho systému na realizáciu inklúzie. In *O krok bližšie k inklúzii*. Človek v tísní-pobočka Slovensko, Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2013. Dostupné na [www](http://www.cvek.sk/uploaded/files/O_krok_blizsie_k_inkluzii.pdf): <[http://www.cvek.sk/uploaded/files/O\\_krok\\_blizsie\\_k\\_inkluzii.pdf](http://www.cvek.sk/uploaded/files/O_krok_blizsie_k_inkluzii.pdf)>

výučby a schopnosti školy vytvárať flexibilné vnútorné prostredie, v ktorom by učitelia mohli optimálne vyučovací proces prispôbiť individuálnym potrebám žiakov.<sup>41</sup> Autoevalvácia by mala priniesť poznatky o tom, do akej miery je škola schopná uvoľniť organizáciu vyučovania a vytvárať podmienky pre otvorené vyučovanie, ktoré presahuje jednotlivé predmety a umožňuje spoluprácu všetkých aktérov vzdelávania (pedagógov, žiakov, učiteľov, pedagogických asistentov...), v akej miere sa v rámci výučby kladie dôraz na vytváranie pozitívnej socio-emočnej klímy, či učitelia kladú dôraz na autoreguláciu žiaka a či je citeľný ústup od sumatívneho hodnotenia smerom k formatívne.

Pri znalosti jednotlivých oblastí a ukazovateľov inkluzívneho vzdelávania si riaditeľ školy dokáže vytvoriť vlastný, na mieru konkrétnej školy „šitý“, autoevalvačný nástroj, ktorý mu odhalí najväčšie slabiny školy z pohľadu inklúzie a pomôže načrtnúť línie kvalitatívneho rozvoja inkluzívnej školy. Všetky ostatné nástroje, ktoré sa vedeniu školy ponúkajú zvonku, môžu poslúžiť ako inšpirácia.<sup>42</sup> No keďže nevychádzajú z kontextu danej školy, nemôžu vyústiť do konkrétnych návrhov a opatrení. Pri príprave autoevalvačných nástrojov môžu byť pritom použité rôzne diagnostické metódy (rozhovor, pozorovanie, dotazníky...)<sup>43</sup>.

Záverom tejto kapitoly chceme opäť pripomenúť, že celá autoevalvácia na rôznych úrovniach má slúžiť výlučne tomu, kto ju tvorí. Má byť zrkadlom školy a odrazovým mostíkom na riešenie jej problémov. Možno po prečítaní navrhovaných modelov máte pocit, že to nezvládnete. Môžeme vás ubezpečiť, že ak si to uvedomujete, tak už máte polovicu správy vytvorenej. Prečo? Lebo ste urobili prvý krok: CHCETE!

---

<sup>41</sup> Ako však kritizuje situáciu Z. Zimenová, školský systém neumožňuje vytvárať v bežných školách takéto prostredie, tamtiež, s. 35

<sup>42</sup> Známym je evalvačný nástroj, ktorý vznikol v *Centre pre spravodlivosť vo vzdelávaní* pri Manchester Univerzity. Booth, T., Ainscow, M.: *Index of Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Dostupný na <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>; český ekvivalent, upravená J. Lukášom nájde čitateľ na [http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/19\\_Pripravenost\\_skoly\\_k\\_inkluzivnimu\\_vzdelavani.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/19_Pripravenost_skoly_k_inkluzivnimu_vzdelavani.pdf)

<sup>43</sup> Pre inšpiráciu pozri stránku <http://www.nuov.cz/ae/evaluacni-nastroje>

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

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

BOOTH, T., AINSLOW, M.: *Index of Inclusion. Developing learning and participation in schools*. cit. [14-05-01].

Dostupné na internete: <<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>>.

DOUŠKOVÁ, A. 2008. *Špecifické mikroprostredie MŠ*. In DOUŠKOVÁ, A., PORUBSKÝ, Š. Didaktický model materskej školy. Banská Bystrica: PF UMB, 2008, s. 55.

KONTSEKOVÁ, J. 2011. *Dobré príklady inkluzívneho vzdelávania v Anglicku*. In KUBÁNOVÁ, M., VANČÍKOVÁ, K. (eds.). Dobré príklady inkluzívneho vzdelávania v Anglicku so zreteľom na vzdelávanie rómskych detí. Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť. 2011. s. 5 – 26.

LUKAS, J. *Pripravenosť školy k inkluzívnemu vzdelávaniu*. Dotazník pro učiteľa. cit. [14-05-01]. Dostupné na internete:

<[http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/19\\_Pripravenost\\_skoly\\_k\\_inkluzivnimu\\_vzdelavani.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/19_Pripravenost_skoly_k_inkluzivnimu_vzdelavani.pdf)>.

METODICKÉ POKYNY *na hodnotenie a klasifikáciu žiakov základných škôl* schválené Ministerstvom školstva a vedy Slovenskej republiky dňa 25.5.1994 pod číslom 2489 / 1994 - 211 ako metodický materiál pre učiteľa základnej školy s platnosťou od 1. septembra 1994.

MEDZINÁRODNÉ MERANIA. cit. [19-05-01]. Dostupné na internete: <[http://www.nucem.sk/sk/medzinarodne\\_merania](http://www.nucem.sk/sk/medzinarodne_merania)>.

NA CESTĚ KE KVALITĚ č. 5. 2011/12. cit. [14-05-05]. Dostupné na internete: <<http://www.nuov.cz/uploads/AE/publikace/AE1112.pdf>>.

PISA 2012. *Prvé výsledky medzinárodného výskumu 15-ročných žiakov z pohľadu Slovenska*. cit. [21-05-01]. Dostupné na internete:

<[http://www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne\\_merania/pisa/publikacie\\_a\\_diseminacia/4\\_ine/PISA\\_2012.pdf](http://www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne_merania/pisa/publikacie_a_diseminacia/4_ine/PISA_2012.pdf)>.

POZRITE SA, KTORÉ ŠKOLY ČAKÁ. *Testovanie piatakov*. cit. [19-05-01]. Dostupné na internete: <<http://hn.hnonline.sk/slovensko-119/pozrite-sa-ktore-skoly-cka-testovanie-piatakov-581222.>>

RAJSKÝ, A. 2012b. *Kultúrno-etický fundament idey inkluzívnej edukácie*. In Lechta, V. (ed.): *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS, 2012, s. 48 – 61.

TESTOVANIE ŽIAKOV 9. ročníka ZŠ. cit. [19-05-01]. Dostupné na internete: <[http://www.nucem.sk/sk/testovanie\\_9](http://www.nucem.sk/sk/testovanie_9)>.

TESTOVANIE 9-2013. cit. [20-05-01]. Dostupné na internete: <<http://dataportal.nucem.sk/vysledky/vysledky2013/testovanie.php>>.

TESTOVANIE 9-2013. *8 najúspešnejších ZŠ s vyučovacím jazykom slovenským podľa krajov v SR z matematiky a zo slovenského jazyka a literatúry*. cit. [19-05-01]. Dostupné na internete: <[http://www.nucem.sk/documents//26/testovanie\\_9\\_2013/vysledky/T9\\_Top\\_8\\_mat\\_sjl\\_2013.pdf](http://www.nucem.sk/documents//26/testovanie_9_2013/vysledky/T9_Top_8_mat_sjl_2013.pdf)>.

TESTOVANIE 9-2013. *Najúspešnejšie ZŠ s vyučovacím jazykom maďarským podľa krajov v SR*. cit. [19-05-01]. Dostupné na internete: <[http://www.nucem.sk/documents//26/testovanie\\_9\\_2013/vysledky/T9\\_Top\\_4\\_mjl\\_sjssl.pdf](http://www.nucem.sk/documents//26/testovanie_9_2013/vysledky/T9_Top_4_mjl_sjssl.pdf)>.

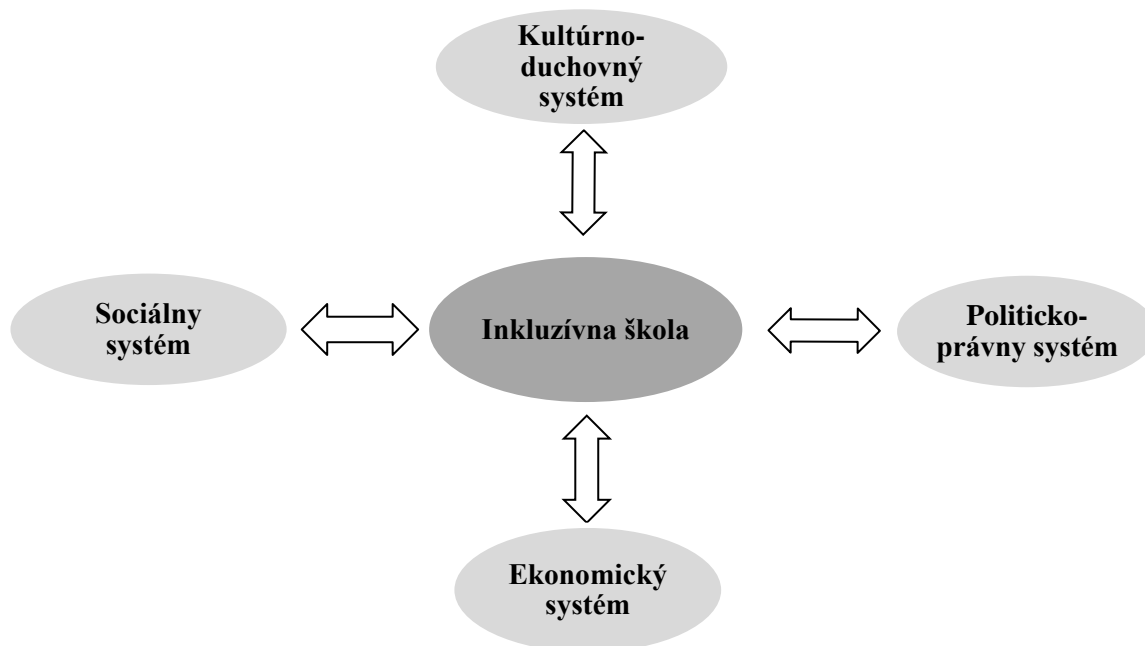
ZIMENOVÁ, Z. 2013. *Pripravenosť slovenského vzdelávacieho systému na realizáciu inklúzie*. In *O krok bližšie k inklúzii. Človek v tísni - pobočka Slovensko*, Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 2013. cit. [14-05-01]. Dostupné na internete: <[http://www.cvek.sk/uploaded/files/O\\_krok\\_blizsie\\_k\\_inkluzii.pdf](http://www.cvek.sk/uploaded/files/O_krok_blizsie_k_inkluzii.pdf)>.

ZÁKON NR SR č. 245/2008 Z.z. *o výchove a vzdelávaní (školský zákon) z 22. mája 2008*.

## 6 NÁVRHY NA ZMENY V LEGISLATÍVE V SR SMEROM K NAPŔNANIU FILOZOFIE INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA

Peter Dolíhal, Vladimír Klein, Viera Šilonová

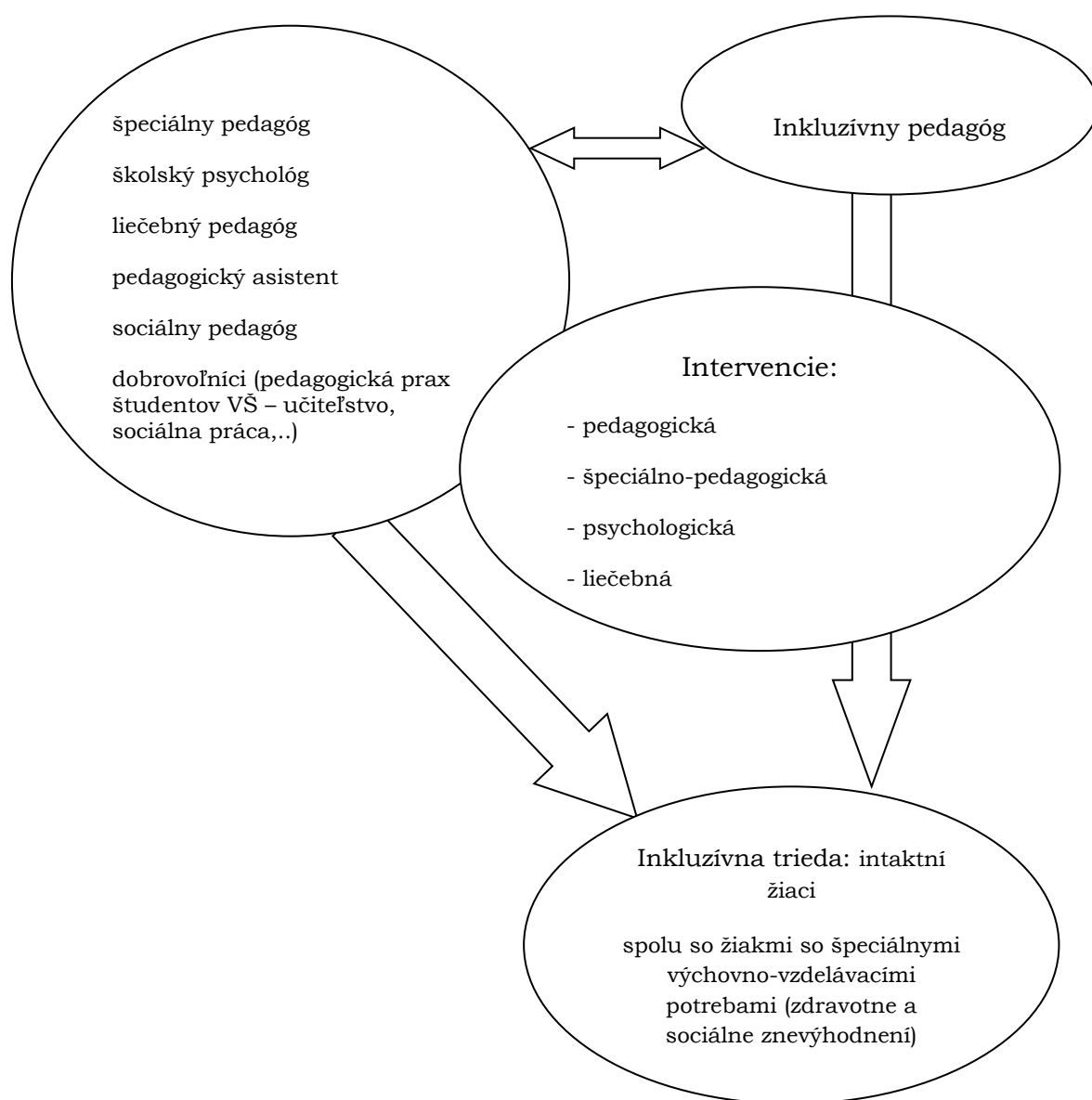
V našich podmienkach sa ešte nezačalo realizovať inkluzívne vzdelávanie, je teoreticky rozpracované, ale zatiaľ neakceptované pri každodennej realizácii inklúzie na rôznych stupňoch škôl. Vytvárať inkluzívne školské prostredie nie je ale možné izolovane od celospoločenského systému. Spoločenský systém a školský systém sú spojené nádoby, pretože školstvo je len také, aká je spoločnosť. Školstvo nemôže fungovať izolovane od iných spoločenských systémov. Je nemysliteľné budovať inkluzívne prostredie školy napr. na Luniku 9 v Košiciach, alebo v obci Rudňany. Vnímame celý súbor bariér, ktoré bránia procesom budovania inkluzívneho prostredia škôl a na ich prekonávanie je potrebný dlhý čas, je to beh na dlhé trate.



Obrázok 6 *Inkluzívna spoločnosť*

V nasledujúcom obrázku prezentujeme našu predstavu fungovania inkluzívnej triedy, v ktorej by mal významné postavenie inkluzívny pedagóg. Inkluzívna trieda môže byť realitou za predpokladu masívnej podpory kvalitných pedagógov, odborných zamestnancov,

odborníkov z prostredia pomáhajúcich profesií a taktiež za predpokladu silnej podpory zo strany dobrovoľníkov a študentov vysokých škôl, ktorí by absolvovali pedagogickú a odbornú prax predovšetkým v školách a školských zariadeniach, ktoré navštevujú žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (zdravotne a sociálne znevýhodnení) a aj v práci s rodinou, komunitou. Dôležitou zmenou musí byť aj reorganizácia a transformácia školského systému v smere transformácie špeciálnych škôl na *zdrojové centrá*, ktoré by mali podporovať vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v školách, mimo škôl a v domácom prostredí s využívaním potenciálu špeciálnych pedagógov ako záruky najvyššej a najširšej odbornosti.



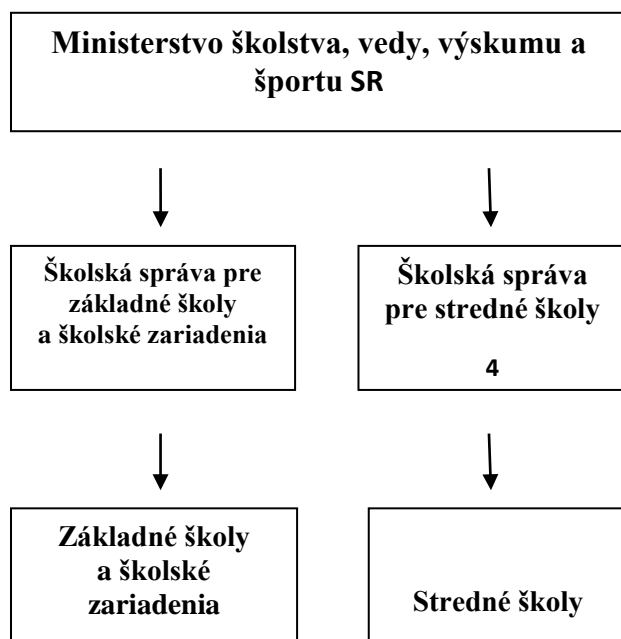
Obrázok 7 Inkluzívna trieda

## NÁVRHY

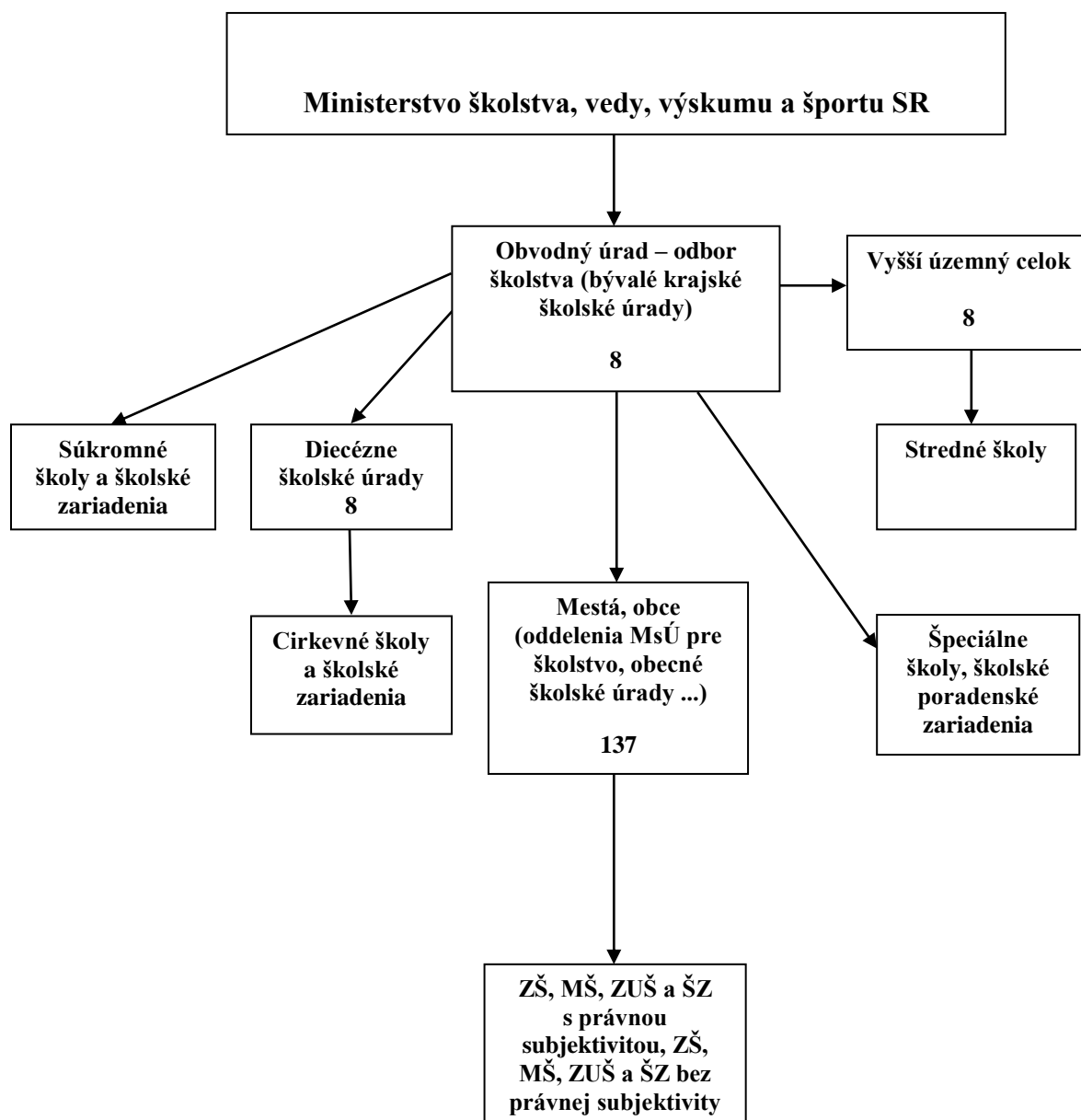
OBLASŤ: Financovania škôl a školských zariadení v oblasti odborných zamestnancov na základných školách

V súčasnosti často počúvame správy o nedostatku peňazí pre školstvo, počúvame o hospodárskej i o ekonomickej kríze. V tomto kontexte je pre nás nepochopiteľné, ako môže v Slovenskej republike existovať taký neprehľadný, prebyrokratizovaný a drahý systém riadenia a financovania škôl a školských zariadení. Do roku 1996 bolo na Slovensku 38 okresov a 3 kraje (plus Bratislava), z toho bolo na východnom Slovensku 13 okresov a spravidla v okresných mestách boli aj pedagogicko-psychologické poradne, teda bolo ich trinásť. V súčasnosti je na Slovensku 79 okresov a 8 vyšších územných celkov a aj z toho dôvodu počet školských poradenských zariadení nekontrolovateľne stúpol napr. na východnom Slovensku na 70. Oprávnené sa pýtame, či stúpila aj kvalita týchto zariadení. Ak k tomu prirátame aj súčasný chaotický systém riadenia a financovania škôl a školských zariadení, vychádza nám, že systém je (mierne povedané) neprehľadný. Do roku 1996 bol systém riadenia a financovania škôl a školských zariadení v SR jednoduchý, prehľadný a efektívny. V súčasnosti je riadenie a financovanie škôl a školských zariadení neefektívne, s mnohými zbytočnými medzičlánkami - narástol počet oddelení pre školstvo. V SR máme 99 odborov resp. oddelení pre školstvo na mestských a obecných úradoch a ďalších 38 obecných školských úradov pri mestských a obecných úradoch v SR, t.j. spolu 137 úradov miestnej štátnej správy školstva! Nepodarilo sa nám vyčíslieť počet ďalších úradníkov v úseku školskej správy, ktorí pracujú na spoločných obecných úradoch a taktiež počet administratívnych zamestnancov v školách s právnou subjektivitou. Obecné školské úrady sú zriaďované často aj v malých obciach, napr. v okrese Gelnica v Margecanoch. V úseku regionálnej štátnej správy v školstve podľa našich odhadov pracuje až päťnásobne viac úradníkov ako tomu bolo v rokoch 1990 - 1996. Toto všetko stojí veľa finančných prostriedkov, ktoré následne chýbajú na to najdôležitejšie – na výchovu a vzdelávanie detí a žiakov a na naštartovanie inkluzívneho spôsobu edukácie v SR. V nasledujúcich tabuľkách uvádzame systém organizácie, riadenia a financovania škôl a školských zariadení v rokoch 1990 – 1996 a od roku 1996 po súčasnosť.

Tabuľka 4 *Systém, organizácia, riadenie a financovania škôl a školských zariadení v rokoch 1990 – 1996*



Tabuľka 5 *Systém, organizácia, riadenie a financovanie škôl a školských zariadení od roku 1996 po súčasnosť*



Z uvedených tabuliek je zrejmé, že organizácia, riadenie a financovanie škôl a školských zariadení je v súčasnosti komplikované, neprehľadné a netransparentné. V tomto systéme sa často strácajú financie, ktoré by sa dali efektívnejšie využiť napr. aj na podporu myšlienky inkluzívnej školy (aj skúsenosti z fínskeho školského systému hovoria o priamom financovaní škôl zo strany ministerstva a samosprávy bez zbytočných medzičlánkov). Z vlastných skúseností vieme, že v niektorých mestách a obciach SR sa neefektívne používajú školské finančné prostriedky a využívajú sa aj na iné účely ako na financovanie škôl.

Štát nemá kompetencie kontrolovať samosprávy a aj z toho dôvodu sa bránia aktuálnym myšlienkam ministra školstva SR vrátiť organizáciu, riadenie a financovanie škôl a školských zariadení pod štátnu správu. Veď školstvo často znamená pre nich veľký balík peňazí... .

## NÁVRH

Navrhujeme novelizovať zákon NR SR č. 597/2003 Z. z. o *financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení* v paragrafe 4, písmeno a financovanie špecifik tak, aby Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR mohlo prideliť zo svojej kapitoly a z kapitoly Ministerstva vnútra SR na žiadosť zriaďovateľa verejnej školy finančné prostriedky na špecifiká, medzi ktoré zaradí aj náklady, ktoré sa opakujú a nie sú zohľadnené v normatíve školy podľa paragrafu 4 ods. 4. Špecifickými nákladmi budú aj náklady na odborných zamestnancov (školský psychológ, špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg a sociálny pedagóg<sup>44</sup>) na príslušných základných školách v súlade so zákonom NR SR č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní a zákonom NR SR č. 317/2009 o pedagogických a odborných zamestnancoch (paragrafy 20 až 24 tohto zákona).

## **2. OBLASŤ: Príspevok na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia**

### NÁVRH

Navrhujeme novelizovať zákon NR SR č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní v paragrafe 27 ods. 2 písm. b), v paragrafe 95 ods. 1 písm. b) a v paragrafe 104 ods. 1 písm. b) *príspevok na skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Ten budú môcť poberať nielen žiaci z rodín, ktorých priemerný mesačný príjem za posledných šesť po sebe nasledujúcich mesiacov je najviac vo výške životného minima, ale aj žiaci, ktorí budú spĺňať aspoň tri zo siedmich kritérií charakteristiky žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Tento postup je v súlade so:

- Stratégiou Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020,
- Strednodobou koncepciou rozvoja rómskej národnostnej menšiny v Slovenskej republike SOLIDARITA – INTEGRITA – INKLÚZIA 2008 – 2013,

---

<sup>44</sup> Navrhujeme, aby pozíciu sociálneho pedagóga mohli vykonávať aj absolventi magisterského stupňa vysokoškolského vzdelania študijného programu Sociálne služby a poradenstvo (novelizovať zákon NR SR č. 317/2009 o pedagogických a odborných zamestnancoch).

- Dekádou začleňovania rómskej populácie na roky 2005-2015,
- zámermi Rómskeho vzdelávacieho fondu,
- Zákon NR SR č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou,
- Dohovorom o právach dieťaťa,
- Koncepciou výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania,
- Legislatívnym zámerom zákona Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny SR o sociálne vylúčených spoločnostiach.

Sociálne znevýhodňujúce prostredie – základná charakteristika (kritériá):

- rodina, v ktorej žiak žije, neplní základné funkcie (ekonomickú, výchovnú, socializačnú a pod.),
- chudoba a hmotná núdza rodiny žiaka (definovaná v zákone NR SR č. 599/2003 Z. z. o pomoci v hmotnej núdzi v znení neskorších predpisov),
- nedostatočné vzdelanie rodičov žiaka, resp. zákonných zástupcov žiaka (ak žiadny z nich nezískal ani vzdelanie poskytované základnou školou),
- nevyhovujúce bytové a hygienické podmienky, v ktorých žiak vyrastá,
- vyučovací jazyk školy je iný ako jazyk, ktorým hovorí žiak v domácom prostredí,
- segregované rómske komunity (napr. marginalizované osady), v ktorých žije rodina žiaka,
- sociálna exklúzia komunity (napr. osady), alebo rodiny žiaka v rámci majoritnej spoločnosti (podľa Atlasu rómskych komunít).

Za žiaka pochádzajúceho zo sociálne znevýhodneného prostredia považujeme takú osobu, ktorá spĺňa aspoň tri z uvedených kritérií.

*Odôvodnenie:*

Sociálne znevýhodňujúce prostredie je také prostredie, ktoré vzhľadom na sociálne a jazykové podmienky nedostatočne stimuluje rozvoj mentálnych, vôľových a emocionálnych vlastností jednotlivca, nepodporuje jeho efektívnu socializáciu a neposkytuje dostatok primeraných podnetov pre rozvoj osobnosti. Sociálne znevýhodňujúce prostredie spôsobuje sociokultúrnu depriváciu, deformuje intelektuálny, mravný a citový rozvoj jedinca,

ktorého z týchto dôvodov považujeme za osobu so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Sociálne prostredie považujeme za významný činiteľ, ktorý ovplyvňuje kvalitu edukácie vrátane edukácie rómskych žiakov, pretože sociálne znevýhodnené prostredie neposkytuje dostatok podnetov na uspokojovanie potrieb, potrebných na primeranú výchovu detí. Je charakteristické nedostatočnými podnetmi pre optimálny vývin dieťaťa po stránke somatickej, ale najmä psychickej. Žiak má nedostatok podnetov na rozvoj kognitívnych schopností, rozvoj zmyslov, citov a osobnostných vlastností. Spôsobuje to buď nedostatok času na výchovu dieťaťa, alebo nezáujem o jeho výchovu. Tento stav spôsobuje sociálnu a výchovnú zanedbanosť detí vyrastajúcich v takomto prostredí, čo vytvára problémy už na začiatku školskej dochádzky v oblasti rozvoja poznávacích funkcií a vedomostí a tiež problémy so socializáciou na jednej strane a problémy s uznávaním platných spoločenských noriem väčšinovej spoločnosti na strane druhej. Žiak z takého prostredia nemá na primeranej úrovni uspokojované základné potreby a dôsledky tejto psychickej či kultúrnej deprivácie sa prejavuje zaostávaním vo vývine po stránke mentálnej, sociálnej, emocionálnej i profesionálnej. Sociálne znevýhodňujúce prostredie chápeme ako *sociálne veľmi špecifické prostredie, ktoré negatívne vplyva na dieťa, žiaka*. Môžeme hovoriť aj o *prostredí znevýhodňujúcom žiaka, ktorý v ňom žije a je ním formovaný*. „*Sociálne znevýhodňujúce prostredie*“ vyjadruje charakteristiku prostredia v dynamike, t.j. možnosti zmeny. „*Sociálne znevýhodnené prostredie*“ vyjadruje charakteristiku prostredia v statike, v určitom fatalizme, osudovosti, ako keby takéto prostredie nebolo možné zmeniť.<sup>45</sup>

Následne implementovať zmeny v zákone NR SR č. 245/2008 z. z. o výchove a vzdelávaní aj do:

- Vyhlášky Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 649/2008 Z. z. zo 17. decembra 2008 o účele použitia príspevku na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia,
- Vyhlášky Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 306/2009 Z. z. z 15. júla 2009 o školskom klube detí, školskom stredisku záujmovej činnosti, centre voľného času, školskom hospodárstve a stredisku odbornej praxe,
- Štátneho vzdelávacieho programu pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 1 – primárne vzdelávanie v časti 1.3.2 Výchova a vzdelávanie

---

<sup>45</sup> bližšie k tejto problematike Kovalčíková, I., Ďzuka, J. 2014: *Konceptualizácia pojmu sociálne znevýhodňujúce prostredie*. Pedagogika.sk, Slovak Journal for Educational Sciences, 2014, ročník 5, č. 1, s. 5-27.

žiacov zo sociálne znevýhodneného prostredia aj do štátneho vzdelávacieho programu pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 2.

- Zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov podľa paragrafu 6 ods.12 písm. d), podľa ktorého obec poskytuje finančné prostriedky na záujmové vzdelávanie detí s trvalým pobytom na území obce, v súvislosti so zavedením celodenného edukačného systému ako nástroja inkluzívneho vzdelávania.

Následne bude potrebné implementovať *zmeny v zákone NR SR č. 245/2008 z. z. o výchove a vzdelávaní aj do Zákona NR SR č. 544/2010 Z. z. o dotáciách* v pôsobnosti Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky v paragrafe 2 a v paragrafe 4.

Analogicky je v budúcnosti možné takýmto spôsobom riešiť aj výchovu a vzdelávanie rómskych detí aj v materských školách.

### **3. OBLASŤ: Školské poradenské zariadenia**

#### **NÁVRH**

Navrhujeme novelizovať *Zákon NR SR č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a Vyhlášku Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 325/2008 Z. z. zo 6. augusta 2008 o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie* tak, aby bola posilnená pôsobnosť centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a aby bola prehodnotená činnosť a pracovná náplň centier špeciálno – pedagogického poradenstva pri špeciálnych školách a zastaviť nárast súkromných (často málo odborných) centier špeciálno–pedagogického poradenstva, resp. aj ich zrušenie.

#### *Odôvodnenie:*

Podľa nášho názoru existujú konflikty v platnej legislatíve v SR, ktoré prijala Národná rada SR, dotýkajúce sa riešenia diskriminačných javov v škole a spoločnosti. Ako príklad uvádzame konflikty týkajúce sa samotného Antidiskriminačného zákona v článku XV, paragraf 32b, kde sa vytvára priestor pre špeciálne základné školy, pri ktorých v mnohých prípadoch sú zriadené centrá špeciálno-pedagogického poradenstva, ktoré robia servis predovšetkým svojej škole a až potom tým ostatným. V pedagogickej praxi sa často stáva, že riaditeľ centra špeciálno–pedagogického poradenstva a súčasne riaditeľ špeciálnej základnej školy (tá istá osoba) diagnostikuje dieťa, navrhne jeho prijatie do špeciálnej školy a ten istý riaditeľ rozhodne o prijatí dieťaťa do špeciálnej základnej školy. Takýto postup zaručí

dostatočný počet rómskych žiakov a dostatok finančných prostriedkov pre špeciálnu základnú školu, ktorú následne navštevujú v segregovaných podmienkach iba rómski žiaci. V oblastiach východného Slovenska je to často až stopercentný podiel Rómov, čo neprispieva ku skvalitňovaniu inkluzívnej pedagogiky v školách.

Rovnako narastá aj počet súkromných centier špeciálno-pedagogického poradenstva, čím nekontrolovateľne vzrastajú možnosti ich zaradenia do siete škôl a školských zariadení bez povinnosti odborného posúdenia krajských školských úradov, ktoré sa podľa platnej legislatívy vyjadrujú iba k vyradeniu zo siete. Navrhujeme preto posilniť kompetenciu krajských školských úradov aj v oblasti vyjadrenia sa k zaradeniu škôl a školských zariadení do siete vo svojej územnej pôsobnosti.

Cieľovou skupinou centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie sú deti a žiaci (okrem zdravotného postihnutia) s vývinovými poruchami, poruchami správania, choré a zdravotne oslabené, nadané a zo sociálne znevýhodneného prostredia. Veľkosť uvedenej cieľovej skupiny predpokladá aj primeraný počet odborných zamestnancov, ktorý v uvedených centrách (predovšetkým na východnom Slovensku) je poddimenzovaný.

Zrušením centier špeciálno-pedagogického poradenstva a prenesením ich kompetencií na centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie by sa vytvoril jednotný funkčný a efektívny systém poradenských školských zariadení v SR podľa princípu „jedných dverí“, kde by rodičia mohli riešiť problémy ich detí na jednom pracovisku s kvalitným odborným personálom špeciálnych pedagógov, psychológov a ďalších odborných zamestnancov centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Predpokladáme, že týmto modelom by sa predchádzalo neoprávneným preradeniam (prijímaniam) žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (z marginalizovaných rómskych komún) do špeciálnych tried základných škôl a do špeciálnych základných škôl pre mentálne postihnutých žiakov.

Pre ilustráciu v tabuľke uvádzame aktuálny stav v počte poradenských školských zariadení v Košickom a Prešovskom kraji k 1. septembru 2013.

Tabuľka 6 *Počet poradenských školských zariadení*

Školský rok 2012/2013	Štátne poradenské zariadenia v Košickom a Prešovskom kraji		Spolu
	CPPPaP	CŠPP	
Košický kraj	7	14	21
Prešovský kraj	12	14	26
	Súkromné poradenské zariadenia v Košickom a Prešovskom kraji		
	CPPPaP	CŠPP	
Košický kraj	2	6	8
Prešovský kraj	3	12	15
<b>Spolu východné Slovensko (štátne + súkromné)</b>	<b>24</b>	<b>46</b>	<b>70</b>

Z uvedenej tabuľky vyplýva, že v posledných rokoch došlo k nekontrolovateľnému nárastu školských poradenských zariadení (aj súkromných) na východe Slovenska. Dôkazom opodstatnenosti nášho tvrdenie je napríklad skutočnosť, že od mesta Spišská Nová Ves cez Levoču po obec Spišský Hrhov (18-kilometrová trasa) sme narátali spolu sedem poradenských zariadení (z toho sú tri súkromné).

Zrušením centier špeciálno-pedagogického poradenstva a prenesením ich kompetencií na centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie by sa vytvoril jednotný funkčný a efektívny systém poradenských školských zariadení v SR podľa princípu „jedných dverí“, kde by rodičia mohli riešiť problémy svojich detí na jednom pracovisku s kvalitným odborným personálom špeciálnych pedagógov, psychológov a ďalších odborných

zamestnancov centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Predpokladáme, že týmto modelom by sa predchádzalo neoprávneným preradovaniam (prijímaniam) žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (z marginalizovaných rómskych komunít) do špeciálnych tried ZŠ a do špeciálnych základných škôl pre mentálne postihnutých žiakov a bola by garancia vykonávania kvalitnej rediagnostiky u tých žiakov, ktorí už sú žiakmi špeciálnych škôl (tried) s možnosťou ich následného preradenia do tried bežných základných škôl. Cieľovou skupinou centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie sú deti a žiaci s vývinovými poruchami, poruchami správania, choré a zdravotne oslabené, nadané a zo sociálne znevýhodneného prostredia (okrem zdravotného postihnutia). Veľkosť uvedenej cieľovej skupiny predpokladá aj primeraný počet odborných zamestnancov, ktorý je v uvedených centrách (predovšetkým na východnom Slovensku) poddimenzovaný.

## **1. OBLASŤ: Národné projekty zamerané na budovania inkluzívneho prostredia škôl v SR**

V súčasnosti Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave realizuje tri významné národné projekty zamerané na impementáciu prvkov inkluzívneho vzdelávania rómskych detí a žiakov v materských a základných školách.

- a) Vzdelávanie pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít (MRK 1), doba trvania: október 2011 – január 2015.
- b) Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy (MRK 2), doba trvania: marec 2013 – november 2015.
- c) PRINED - **PR**ojekt **IN**kluzívnej **ED**ukácie (MRK 3), doba trvania: apríl 2014 – november 2015.

Prínosy jednotlivých projektov (uvádzame výberovo):

- a) *MRK 1 Vzdelávanie pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít, doba trvania: október 2011 – január 2015 realizovaný na 200 základných školách.*
  - vzdelávanie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov zamerané na osvojenie profesijných kompetencií potrebných na rozvoj špecifických vzdelávacích potrieb žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (4000 pedagogických zamestnancov, z toho 500 pedagogických asistentov),

- vytvorenie a implementácia pedagogického modelu školy s celodenným edukačným systémom ako nástroja inklúzie žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia,
- zamestnanie 400 pedagogických asistentov,
- materiálno-technická pomoc školám zapojených do projektu.

b) *MRK 2 Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy, doba trvania: marec 2013 – november 2015 realizovaný na 110 materských školách.*

- vzdelávanie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov zamerané na skvalitnenie profesijných kompetencií pedagogických a odborných zamestnancov podieľajúcich sa na edukácii detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a tým podporiť ich sociálnu inklúziu na predprimárnom stupni školskej sústavy (500 pedagogických zamestnancov, z toho 110 pedagogických asistentov),
- vytvorenie a implementácia inkluzívneho modelu vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy ako nástroja inklúzie detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia,
- zamestnanie 110 pedagogických asistentov,
- materiálno-technická pomoc školám zapojených do projektu.

c) *MRK 3 PRINED - **PR**ojekt **IN**kluzívnej **ED**ukácie, doba trvania: apríl 2014 – november 2015 realizovaný na 50 materských školách a na 100 základných školách.*

- obsahová a personálna podpora inklúzie v prostredí materskej školy skvalitnením diagnostického procesu a stimulácie, ako aj zapojením pedagogických asistentov v materskej a základnej škole, vytvorenie inkluzívneho edukačného prostredia materskej a základnej škole zapojením inkluzívneho tímu pedagogických a odborných zamestnancov s cieľom predchádzať neoprávnenému zaradovaniu žiakov do systému špeciálnych škôl,
- inkluzívna podpora v štruktúre základnej školy prostredníctvom pôsobenia inkluzívneho tímu pedagogických a odborných zamestnancov na základných školách,
- vytvorenie a implementácia Pedagogického modelu inkluzívneho vzdelávania na základnej škole a modelu spolupráce v rámci tímu,
- masívna podpora celodenného edukačného systému v základnej škole a užšej spolupráce s rodinou a komunitou rómskych detí a žiakov.

- zamestnanie 400 odborných zamestnancov (špeciálny pedagóg, sociálny pedagóg, liečebný pedagóg, školský psychológ) v odbornom tíme základných škôl,
- zamestnanie 250 pedagogických asistentov,
- materiálno-technická pomoc školám zapojených do projektu.

Chceme veriť, že národné projekty prispejú k systémovým zmenám v školskom systéme v Slovenskej republike v smere od segregácii cez integráciu k inklúzii všetkých detí a žiakov – intaktných, zdravotne, či sociálne znevýhodnených.

## **NÁVRH**

Na základe skúseností z realizácie národných projektov MRK 1, MRK 2 a vychádzajúc z filozofie národného projektu PRINED odporúčame po ich ukončení v novembri 2015, po dôkladnej analýze výsledkov všetkých troch národných projektov, pripraviť ďalší národný projekt (MRK 4?), ktorého základnou myšlienkou bude experimentálne overiť efektivitu inkluzívneho vzdelávania na základných školách v Slovenskej republike v období 2015-2020.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

ZÁKON NR SR č. 365 z 20. mája 2004 *o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou* a o zmene a doplnení niektorých zákonov (antidiskriminačný zákon).

ZÁKON NR SR č. 596/2003 Z. z. *o štátnej správe v školstve a školskej samospráve* a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

ZÁKON NR SR č. 245 z 22. mája 2008 *o výchove a vzdelávaní (školský zákon)* a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

ZÁKON NR SR č. 599/2003 Z.z. *o pomoci v hmotnej núdzi* v znení neskorších predpisov.

Zákon NR SR č. 597/2003 Z. z. *o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení*.

ZÁKON NR SR č. 544/2010 Z. z. *o dotáciách* v pôsobnosti Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky.

VYHLÁŠKA Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 325/2008 Z. z. zo 6. augusta 2008 *o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie*.

VYHLÁŠKA Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 649/2008 Z. z. zo 17. decembra 2008 *o účele použitia príspevku na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*.

VYHLÁŠKA Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 306/2009 Z. z. z 15. júla 2009 *o školskom klube detí, školskom stredisku záujmovej činnosti, centre voľného času, školskom hospodárstve a stredisku odbornej praxe*.

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike  
ISCED 1 – primárne vzdelávanie a ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM pre 2. stupeň  
základnej školy v Slovenskej republike - ISCED 2.

## ZÁVER

Pokiaľ by čitateľ očakával taxatívne vymedzený receptár, ako v priebehu jedného roku premeniť štandardnú – kultúralne determinovanú slovenskú školu na školu spĺňajúcu kritériá štandardov inkluzívneho vzdelávania nazdávame sa, nie je možné splniť tieto očakávania. Naopak, zámerom predkladaného textu a analýz v ňom prezentovaných, je zdôrazniť komplexnosť a longitudinálnosť procesu premeny školy, ktorá tým, že akceptuje myšlienku inklúzie súhlasí so systémovou zmenou. Systémové zmeny sú dlhodobou záležitosťou, ktorá – ako naznačujú výsledky úspešnej inklúzie v zahraničnom kontexte – je predovšetkým oblasťou školskej politiky. Pri procese tvorby kompaktného a koherentného systému inkluzívneho vzdelávania a výchovy je potrebné, aby poverené expertné tímy vedeli svoje argumenty v prospech istého edukačného programu teoreticky ukotviť tak v rovine najvšeobecnejších cieľov a edukačných ideálov, dotýkajúcich sa celospoločensky preferovaných hodnôt, ako i v rovine špecifickejšej, popisujúcej dianie v triede či učebni. Implementácia modelu inkluzívneho vzdelávania predstavuje proces postupných zmien od najvšeobecnejšej úrovne až po samotnú školskú triedu a nie je iba jednorazovou, v čase izolovanou udalosťou. Okrem náčrtu všeobecnej koncepcie je rovnako dôležitá aj fáza implementácie koncipovaných zmien na školskej úrovni.

## PEDAGOGICKÝ MODEL INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA V ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH

### Odborní garanti

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

### Členovia riešiteľského tímu

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

### Oponenti

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

Vydavateľ: METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM V PREŠOVE

Vydanie: prvé

Rok: 2014

Počet strán: 136

ISBN 978-80-565-0208-2