

5

2022

# PEDAGOGICKÉ ROZHĹADY

ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS



NIVAM

NÁRODNÝ INŠTITÚT VZDELÁVANIA A MLÁDEŽE

## OBSAH:

### SLOVO NA ÚVOD

#### INŠPIRÁCIE Z VÝSKUMU A PRAXE

Katarína Vančíková ...3  
**Uviaznutí v diskurze deviácie**  
Stuck in the discourse of deviation

Marta Horňáková ...10  
**Komunikácia na ceste k inklúzii**  
Communication on the way to inclusion

Robert Sabo ...13  
**Kľúčové zistenia z prieskumov zameraných na spoluprácu pedagogických  
a odborných zamestnancov v prostredí škôl**  
Key findings from surveys focused on the cooperation of pedagogical  
and professional staff in the school environment

Ivanna Feťko-Ivanková, Monika Duždová ...21  
**Podpora detí z Ukrajiny vo vzdelávaní**  
Support for children from Ukraine in education

Viktória Pančíková, Marián Valent ...25  
**Využívanie koučovacích otázok na podporu inkluzívneho prístupu  
vo výchovno-vzdelávacom procese**  
Using coaching questions to support an inclusive approach  
in the educational process

Viera Šilonová, Vladimír Klein ...28  
**Diagnostika 3-4 ročných detí v prostredí materských škôl**  
Diagnostics of 3-4 year old children in kindergarten environment

#### SPÝTALI SME SA

Robert Sabo ...37  
**Rozhovor so Svetlanou Síthovou, riaditeľkou odboru formálneho vzdelávania  
Národného inštitútu vzdelávania a mládeže**  
Interview with Svetlana Síthová, the head of the department of formal education  
in National Institute of education of youth

#### Z KNIŽNICE DO KNIŽNICE

Andrej Rajský ...41  
**Mnohoraké podoby inkluzívnej školy alebo  
Predstavy o inkluzívnom vzdelávaní na Slovensku.**

**Z noviniek vo fonde Slovenskej pedagogickej knižnice ...43**

## Slovo na úvod

Vážené čitateľky a vážení čitatelia,

ako sme sa na začiatku kalendárneho roku 2022 zaviazali, vydávame druhé monotematické číslo nášho odborného-metodického časopisu. Zamerali sme sa na tému inklúzie a zvlášť inkluzívneho vzdelávania. Koncept je predmetom vášnivej diskusie u nás, najmä však v zahraničí. Krajiny, ktoré majú s inkluzívnym vzdelávaním viacročnú skúsenosť, produkujú v rámci diskusie množstvo inšpirujúcich vedeckých, odborných, ako i metodických textov. Podobne je tomu aj u nás, je však zjavné, že diskurz o kľúčových východiskách a princípoch konceptu inkluzívneho vzdelávania je ovplyvnený viacerými „našími“ špecifikami a spoločensko-historickými súvislosťami vplývajúcimi na vývoj systému vzdelávania a starostlivosti na Slovensku. Našou ambíciou bolo ponúknuť texty, ktoré reflektujú práve aj prirodzené rozdiely vo vnímaní a prispieť tak k odbornej debate o zásadných východiskách a hodnotových rámcoch inkluzívneho vzdelávania. V národných strategických dokumentoch deklarujeme zavádzanie proinkluzívnych opatrení vo vzdelávaní a odbornej starostlivosti. Myslíme si, že nevyhnutnou súčasťou procesov súvisiacich s týmto záväzkom je aj odborná, otvorená diskusia, a preto budeme k téme pravidelne prinášať ďalšie texty a informácie.

S ohľadom na naše zámery prinášame ako prvý príspevok Kataríny Vančíkovej s názvom „*Uviaznutí v diskurze deviácie*“. Autorka v článku upozorňuje na to, aký typ diskurzu u nás dominuje a ovplyvňuje tak vzdelávaciu politiku i prax. Na príkladoch poukazuje na to, že prevládajúcim je „*diskurz deviácie*“, v protiklade k „*diskurzu inklúzie*“. Zdôrazňuje aspekt pohľadu na vzdelateľnosť detí a žiakov, kde podľa autorky prevláda u nás názor, že najlepším spôsobom je vzdelávanie „*medzi svojimi*“. Dôležitou je aj príprava našich učiteľov, kde stále pretrvávajú skôr orientácia na výučbu predmetov nad rozvojom spôsobilostí učiteľov na personalizované učenie. A nakoniec sa zamýšľa nad modelom kurikula, kde nás stále len čaká asi jedna z najnáročnejších zmien v systéme vzdelávania.

V ďalšom príspevku Marta Horňáková zdôrazňuje zmysel, význam a nároky na komunikáciu ako základný prostriedok na ceste k inkluzívnemu vzdelávaniu. Komunikovať znamená možnosť byť účastný, spolupodieľať sa na niečom spoločnom, vymieňať si informácie a skúsenosti. Ak má komunikácia v školách plniť tieto úlohy, mala by byť podľa autorky v prvom rade v súlade s inkluzívnymi hodnotami – jasná, zrozumiteľná a pomáhajúca. A to nielen vo vzťahu medzi dospelými a deťmi, či mladými, ale aj medzi dospelými navzájom.

Ako člen riešiteľských tímov prináša stručný sumár najvýznamnejších zistení z nedávno realizovaných prieskumov autor slova na úvod, Robert Sabo. V školskom roku 2021/2022 boli publikované viaceré záverečné správy so zaujímavými zisteniami, ktoré sú voľne prístupné na stránkach NIVaM-u. Autor sa zamerail na dva z nich s cieľom priniesť kľúčové informácie o spolupráci pedagogických a odborných zamestnancov v kontexte multidisciplinárnej tímovej práce na školách. Čitateľky a čitateľov môže zaujímať, ako vnímajú prínos tzv. pomáhajúcich pedagogických profesií samotní učitelia, či vedúci zamestnanci. Vo vzťahu k novému prvku v systéme vzdelávania – tzv. školským podporným tímom, môže byť inšpirujúcim vedieť, ako sa navzájom jednotlivé kategórie PZ a OZ vnímajú, čo od seba očakávajú, čo vo svojej práci preferujú.

Brutálna agresia zo strany Ruska voči Ukrajine spôsobila okrem iného príchod stoviek detí z napadnutej krajiny do škôl na Slovensku. Autorky Ivanna Feťko-Ivanková a Monika Duždová v príspevku „*Podpora detí z Ukrajiny*“ stručne rekapitulujú činnosť Národného inštitútu vzdelávania a mládeže v období vojenského konfliktu. Na jeho stránkach je možné nájsť množstvo informácií, praktických rád, podporných materiálov, či webinárov k téme podpory detí z Ukrajiny v našich školách. V príspevku sú aj základné metodické odporúčania pri zaraďovaní detí z Ukrajiny, alebo detí cudzincov do škôl a množstvo praktických rád, odporúčaní. V článku autorky uvádzajú aj krátke ukážky z dvoch rozhovorov s riaditeľkami škôl, kde deti z Ukrajiny prijali a vzdelávajú sa tam.

Ako sme už uviedli vyššie, komunikácia má svoj nezastupiteľný a kľúčový význam pri zavádzaní proinkluzívnych opatrení do edukačnej praxe. Viktória Pančíková a Marián Valent v príspevku „*Využívanie koučovacích otázok na podporu inkluzívneho prístupu vo výchovno-vzdelávacom*

proces“ prinášajú čitateľkám a čitateľom inšpirácie k tomu, ako pracovať s koučovacími otázkami. Podstatu a princípy formulácie takýchto otázok vnímajú v plnom súlade s podstatou a princípmi inkluzívneho prístupu vo vzdelávaní a odbornej starostlivosti. Prehľadne uvádzajú konkrétne príklady koučovacích otázok, charakteristiky, ktoré by mali spĺňať a príklady situácií, kedy je vhodné ich využiť.

Viera Šilonová a Vladimír Klein vo svojom príspevku pripravili prehľad výsledkov evalvácie depistážno-stimulačného programu pre 3-4 ročné deti, ktorý vznikol ako súčasť Národného projektu „Projekt inklúzie v materských školách – PRIM II“. Na vzorke vyše 400 detí, ktoré sa zapojili na bezmála 60 materských školách do programu, prezentujú výsledky. Depistážno-stimulačný program pritom vnímajú ako efektívny nástroj, ktorý je v súlade s princípmi inkluzívneho prístupu vo výchove, vzdelávaní a starostlivosti. „Čím skôr, tým lepšie“ je základná myšlienka včasnej intervencie, základná myšlienka medzinárodnej iniciatívy ECEC (Early Childhood education and Care). Štúdia dokazuje napr. štatisticky významné rozdiely v zmysle pozitívneho vplyvu na deti v 26 z 32 sledovaných oblastí. Viac sa čitatelia dočítajú v príspevku.

V rubrike „Spýtali sme sa“ prinášame odpovede Svetlany Síthovej, riaditeľky odboru formálneho vzdelávania Národného inštitútu vzdelávania a mládeže. Dlhoročná prax v edukačnej, ako i poradenskej praxi a tiež pri koncipovaní vzdelávacích politík sa odráža v odpovediach ku kľúčovým aspektom ovplyvňujúcim diskusiu o koncepte inkluzívneho vzdelávania. Čitateľky a čitatelia sa tiež dozvedia aktuálne informácie o stave kurikulárnej reformy, Katalógu podporných opatrení, ako aj transformácie systému poradenstva a prevencie.

Rubrika „Z knižnice do knižnice“ je taktiež bohatá. Vďaka recenzii Andreja Rajskeho prinášame podrobné informácie o nanajvýš aktuálnej monografii *Mnohoraké podoby inkluzívnej školy alebo Predstavy o inkluzívnom vzdelávaní na Slovensku* (Vančíková, K. a B. Basarabová 2022). Prinášame tiež ďalšie recenzie inšpiratívnych prírastkov v knižnici Národného inštitútu vzdelávania a mládeže: Langr, J. et al., 2016. *Pedagogičtí pracovníci jako klíčový faktor inkluzivního vzdělávání*; Šuhajdová, I., 2018. *Ľudský faktor – kľúčová podmienka inklúzie?*; Zilcher, L. a Z. Svoboda, 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*; Calderón-Almendros, I. a A. Habegger-Lardoeyt, 2017. *Education disability and inclusion: a family struggle against an excluding school*.

Prajem vám, milé čitateľky a čitatelia, kolegyně, kolegovia, pokojné a radosné Vianoce a v novom roku 2023 veľa zdravia, síl, šťastia, nádeje a mier nielen vo vašich srdciach, ale aj v srdciach a myšliach všetkých ľudí na svete.

Robert Sabo



## UVIAZNUTÍ V DISKURZE DEVIÁCIE<sup>1</sup>

**Katarína Vančíková, Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica**

**Anotácia:** Autorka v článku analyzuje širší socio-kultúrny kontext, v ktorom sa Slovensko pokúša v rámci Plánu obnovy transformovať segregovaný vzdelávací systém na viac integrovaný a inkluzívny. Opierajúc sa o prácu britského výskumníka D. Skidmorea hľadá odpoveď na otázku, aký typ diskurzu v našej krajine dominuje a ovplyvňuje našu vzdelávaciu politiku a prax. Definuje výzvy, príležitosti a riziká, ktoré pre plánované zmeny z takéhoto nastavenia vyplývajú.

**Kľúčové slová:** inkluzívne vzdelávanie, diskurz inklúzie, diskurz deviácie, pedagogický diskurz, špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, kurikulum, príprava učiteľov.

Tak ako mnohé iné krajiny EÚ, aj Slovensko využilo možnosť čerpania prostriedkov z tzv. Plánu obnovy a odolnosti (ďalej Plán obnovy) a pustilo sa do realizácie viacerých reforiem. Jednou z hlavných priorít je aj kvalitné vzdelávanie, čím sa vytvorila jedinečná príležitosť transformovať náš segregovaný vzdelávací systém na viac integrovaný a inkluzívny a zlepšiť tak vzdelávacie príležitosti a životné šance mnohých detí na Slovensku. Cieľom tohto príspevku nie je analyzovať aktuálne dianie, ani hodnotiť, do akej miery sa darí či nedarí naplňať vízie Plánu obnovy. Cieľom je naznačiť širší kontext, v ktorom sa Slovensko pokúša o tak zásadnú zmenu. Pri tejto analýze sa opieram o prácu D. Skidmorea (2002, 2006), ktorý predstavil dva kompetetívne typy pedagogického diskurzu, určujúce povahu vzdelávania v jednotlivých krajinách. Ide o **diskurz deviácie**, ktorý vytvára podhubie pre segregované vzdelávacie systémy a **diskurz inklúzie**, ktorý iniciuje dialóg o potrebe inkluzívneho modelu vzdelávania. Hľadáme teda odpoveď na to, ktorý diskurz dominuje u nás a aké príležitosti a riziká prináša pre zamýšľanú transformáciu vzdelávacieho systému. Pod pojmom diskurz budeme v zhode s autorom rozumieť vzájomne prepojený súbor názorov o povahe, zmysle a spôsobe vzdelávania, ktorý ovplyvňuje vzdelávaciu prax.

### **Za najlepšiu cestu považujeme vzdelávanie „medzi svojimi“**

Jedným zo základných rozdielov medzi zmienenými pedagogickými diskurzami je pohľad na vzdelateľnosť žiakov. Kým v diskurze deviácie sa žiaci zaraďujú do rôznych typov škôl podľa intelektových schopností, diskurz inklúzie odmieta takúto kategorizáciu s argumentom, že každý žiak má otvorený potenciál učiť sa, a preto neexistuje dôvod na jeho vyradovanie z kruhu rovesníkov. Ako D. Skidmore (2002, 2006) píše, obhajcovia diskurzu deviácie hľadajú argumenty v teórii inteligentného kvocientu. Tá bola rozvíjaná na úplnom začiatku 20. storočia a v poslednej tretine minulého storočia bola označená za pseudovedeckú ideológiu (Gould 1981). Upevnila totiž predstavu, že inteligencia je súčasťou podstaty človeka, jeho esenciou, dedičnou, nemennou a nezvratnou vlastnosťou. Tieto názory boli posilňované a viedli k tzv. „gausizmu“ (Štech 2018, 2021), teda k presvedčeniu, že inteligencia je v populácii rozložená podľa normálnej krivky (tzv. Gaussovej krivky).

V logike tejto teórie sa automaticky predpokladalo, že v populácii existuje skupina žiakov, ktorí spĺňajú určenú hranicu IQ a patria do „normálnych“ škôl a tiež skupina žiakov, ktorí sú pod normou, pejoratívne povedané „nenormálni“. „Nenormálnosť“ môže znamenať podpriemernosť, ktorá zdôvodňuje význam špeciálnych škôl, ale tiež nadpriemernosť, ktorá vedie k rozkvetu škôl pre intelektovo nadané deti. Dobré mienená snaha zmerať intelektový potenciál človeka tak viedla k presvedčeniu, že každý žiak by mal byť vzdelávaný „medzi svojimi“. Krajiny, ktoré uviazli v tejto dávno prekonanej teórii, udržiavajú a podporujú triedenie a následnú segregáciu žiakov. Robia tak v presvedčení, že konajú v mene ich dobra.

V súčasnosti sa uplatňuje vedou podporený tzv. inkrementálny prístup k inteligencii (Helus 2004). Ten rozporuje teóriu o nemennej intelektovej výbave človeka. Je založený na zistení, že inteligenciu je možné v ktorejkoľvek fáze života modifikovať. Teória kognitívnej modifikovateľnosti sa stala argumentačnou bázou diskurzu inklúzie, ktorý je presiaknutý vierou vo vzdelateľnosť každého jedného žiaka. V mnohom čerpá z poznatkov sociokultúrnej psychológie, reprezentova-

1 Článok je zostručnenou verziou kapitoly v monografii autorskej dvojice K. Vančíková a B. Basarabová (2022). Je výstupom riešenia projektu VEGA č. 1/0642/20 *Predstavy aktérov vzdelávania o inkluzívnej škole ako východisko hľadania dialógu v profesijne variabilných tímoch*.

nej najmä dielom L. S. Vygotského, podľa ktorého je „architektúra mysle funkciou kvality sociálnej interakcie“ (Skidmore 2006, s. 63). Progres každého jednotlivca je teda vecou intenzity a povahy vonkajších podnetov a ťažkosti v učení nesúvisia s individuálnou patológiou. Zdroj majú v nedostatočnosti prostredia. Ak sa teda zlepšia podmienky učenia, zlepšia sa aj výsledky žiaka. Táto výskumne a praxou<sup>2</sup> preverená teória odklonila pozornosť od „hendikepu“ na strane dieťaťa, k „hendikepu“ na strane školy a posilnila pedagogický diskurz, ktorý akcentuje význam vzdelávania detí v jednotnej škole. Jednak v kontexte ich životnej spokojnosti, ako aj širšie poňatej sociálnej inklúzie.

Pozorný čitateľ si už zrejme zodpovedal otázku, ku ktorému diskurzu na Slovensku inklinujeme. O príklone k diskurzu deviácie svedčia viaceré štatistiky a fakty. Tendencia „škatulkovať“ žiakov sa zrkadlí už v samotnom vymedzení kategórie žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej ŠVVP). Ide o tzv. deficitné vymedzenie, od ktorého sa mnohé krajiny odklonili už v 70. – 80. rokoch 20. storočia. Definícia v našom školskom zákone odkazuje na tri skupiny žiakov so ŠVVP. Prvá je určená deficitom dieťaťa na základe jeho zdravotného postihnutia. V prípade druhej skupiny nie je hendikep dieťaťa pripísaný na vrub medicínskej diagnózy, ale deficitov jeho rodiny. Ide o žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorých veľkú časť tvoria rómske deti z vylúčených lokalít. Je tu ešte jedna kategória žiakov so ŠVVP. A to žiaci s intelektovým nadaním. Z pohľadu inkluzívneho diskurzu je takéto vymedzenie ŠVVP problematické. Vylieva zo systému podpory mnoho detí, ktoré majú dočasné alebo trvalé ťažkosti v učení (napr. deti s odlišným materinským jazykom, deti s dočasnými problémami v rodine a pod.). Zdôrazňovaním „klasifikačnej výlučnosti“ zároveň vysiela naša školská legislatíva signál, že iste (zrejme väčšinou) skupine detí a žiakov má byť upierané právo na špecifický prístup a predpisujú sa im univerzalizované formy a metódy výchovy a vzdelávania (Kaščák a Pupala 2013, s. 21).

Podľa posledných analýz Európskej agentúry pre špeciálne a inkluzívne vzdelávanie (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) malo v roku 2018 na Slovensku pridelený status žiaka so ŠVVP až 15 % žiackej populácie základných škôl (ISCED 1 a 2), pričom priemer 31 európskych krajín predstavoval hodnotu 4,75 % (EASIE, 2020). Nepomerne väčšia časť týchto žiakov (v porovnaní s priemerom európskych krajín) je vzdelávaná v úplne oddelenom prostredí. Týka sa to veľkej časti detí so zdravotným postihnutím. Zaradenie do školy či triedy je nezriedka podmienené typom postihnutia, resp. medicínskej diagnózy, čo vedie k vytváraniu homogénnych skupín detí s rovnakými diagnózami, no nie nevyhnutne s rovnakými vzdelávacími potrebami. Patológia je totiž v takomto prístupe chybné povýšená na výlučnú alebo prevažujúcu charakteristiku jednotlivca, „čo môže viesť k tomu, že sa neodhalia silné stránky alebo zanedbajú problémy, ktoré nevyplývajú z postihnutia, pretože diagnóza je mylne považovaná za postačujúce vysvetlenie“ (Špotáková 2013, s. 63).

Princíp vzdelávania „medzi svojimi“ sa vo výraznej miere uplatňuje aj vo vzťahu k rómskym deťom z vylúčených lokalít. Ako ukázala analýza iniciatívy To dá rozum (Hapalová 2019a), veľká časť z nich sa vzdeláva oddelene od svojich rovesníkov. Najmä na východnom, a sčasti aj na strednom Slovensku, môžeme nájsť množstvo etnicky homogénnych škôl. Tie vznikajú v dôsledku rezidenčnej segregácie<sup>3</sup> ako dôsledok tzv. white flight efektu<sup>4</sup> (Kontseková a Košťál 2011), ale tiež viacerých systémových zlyhaní (Hapalová 2019a). Nielen v týchto regiónoch Slovenska môžeme nájsť aj množstvo etnicky homogénnych špeciálnych tried a škôl. Rómske deti sú totiž v špeciálnom školstve nadmerne zastúpené. V školskom roku 2017/2018 tvorili žiaci z marginalizovaných rómskych komunití (MRK) až 50,8 % žiakov špeciálnych tried na bežných základných školách. V prípade tried pre deti s diagnostikovaným ľahkým mentálnym postihnutím tvorili dokonca 71,2 % všetkých žiakov (Útvar hodnoty za peniaze, 2019). V tomto prípade už ani nemožno hovoriť o tom, že segregáciu žiakov operame o zastaralú teóriu inteligenčného kvocientu. Táto prax je skôr dôsledkom nepresnej diagnostiky, na základe ktorej má každé piate dieťa z prostredia MRK diagnostikované ľahké mentálne postihnutie a končí teda v špeciálnej škole (tamtiež). Počet rómskych detí v školách pre mentálne postihnutých žiakov pritom vysoko prevyšuje štatistickú pravdepodobnosť výskytu tejto diagnózy (Špotáková 2013). Dokumentujú to aj medzinárodné

2 Dôkazy o platnosti tejto teórie priniesli výsledky Feuersteinovho programu inštrumentálneho obohacovania (Feuerstein et al. 2014), či programy rakúskej psychologičky Sindelarovej (Sindelar 2013). Obidva programy priniesli výsledky, ktoré potvrdili platnosť tvrdenia, že pri správnom vedení je možné kognitívne funkcie každého jedného žiaka zlepšovať, prípadne zmierňovať či odstraňovať deficity čiastkových funkcií (Štech 2018)

3 Sústredený výskyt etnickej menšiny v určitej lokalite.

4 Únik detí majority zo škôl, kde podiel Rómov presiahne určitú hranicu.

porovnania, podľa ktorých je výskyt mentálneho postihnutia medzi deťmi v základných školách na Slovensku v porovnaní so zahraničím takmer trojnásobne vyšší (bližšie Hapalová 2019b). Oddelené formy vzdelávania prevládajú aj u detí s intelektovým nadaním. Tak ako v prípade ostatných podskupín žiakov so ŠVVP, aj v tomto prípade je (celkom legitímne) akcentovaná potreba ich špeciálnej podpory. Vo výsledku je však táto potreba saturovaná najmä v triedach či školách pre nadané deti. Riešenie teda opätovne vidíme v oddelení nadaných jednotlivcov od rovesníckej populácie a rovnako ako v prípade znevýhodnení, preferovaným modelom je vzdelávanie „medzi svojimi“. Podľa štatistík sa formou integrácie vzdeláva približne len štvrtina z nich (Hapalová 2019c). Ďalšie stovky školsky úspešných detí opúšťajú základné školy po absolvovaní piateho ročníka a smerujú do osemročných gymnázií, ktoré im majú vytvoriť špeciálne podmienky pre ich rozvoj a ďalšie smerovanie. Aj táto prax nás výrazne vzdáľuje od krajín, ktoré cielene rozvíjajú inkluzívnu vzdelávaciu prax. Vo väčšine západoeurópskych krajín môžeme od 60. rokov 20. storočia sledovať snahu pretransformovať svoje školské systémy na integrované, v ktorých môžu žiaci absolvovať čo najväčšiu časť povinnej školskej dochádzky v tzv. komprehenzívnej, zjednotenej, i keď vnútorne diferencovanej škole (Spilková 2001). Slovensko ako aj Česká republika sa však po roku 1989 vrátili k tradícii osemročných gymnázií z obdobia 1. republiky, kedy takéto gymnáziá reprezentovali výberové školy pre intelektuálnu elitu. Paradoxne, k týmto zmenám sme pristúpili práve v čase, keď medzinárodná vedecká obec zhromažďuje dôkazy o tom, že žiaci uviaznutí v nevýberových vzdelávacích dráhach, by získali omnoho viac, ak by boli vzdelávaní spoločne so žiakmi s lepšími študijnými výsledkami (napr. Slavin 1990; Kerckhoff 1986). Ako komentuje túto situáciu R. Váňová (2011), zavedenie osemročných gymnázií bolo živelné a prebehlo bez širšej odbornej diskusie. Napriek svetovému trendom, ktoré naznačovali, že ideál výnimočnosti a výlučnosti je prekonaný a nemal by byť nosným prvkom školských reforiem, Slovensko sa vybralo cestou selekcie školsky úspešnejších žiakov do výberových škôl (Vančíková 2019a).

### ***Učítelia sú pripravovaní na výučbu predmetov, nie na personalizované učenie***

Ďalším aspektom porovnávania diskurzov deviácie a inklúzie je podľa D. Skidmorea (2002, 2006) ***teória odbornosti učenia***, ktorá odkazuje na znaky profesionality učiteľa. V krajinách, kde rezonuje diskurz deviácie, je odbornosť učiteľa vnímaná cez jeho bohaté znalosti v predmetoch, ktoré vyučuje. S určitou mierou zjednodušenia môžeme povedať, že za dobrého učiteľa dejepisu je považovaný niekto, kto disponuje bohatými vedomosťami z histórie, dobrým učiteľom fyziky zas ten, kto žiakom dokáže sprostredkovať čo najviac poznatkov z tejto vednej disciplíny a pod. Pozerajúc sa na odbornosť optikou diskurzu inklúzie sa do popredia dostáva pedagogická expertnosť. Kvalita učiteľa sa posudzuje podľa miery rozvoja jeho schopnosti personalizovať učenie. Takto poňatá odbornosť v sebe nevyhnutne spája poznanie z oblasti psychológie, pedagogiky a didaktiky. Zdôrazňuje pedagogicko-psychologickú a didaktickú zložku prípravy učiteľov.

Ak sa pozrieme na štruktúru študijných programov učiteľstva, tak musíme konštatovať, že sme aj v tomto smere roky uviaznutí v diskurze deviácie. Pedagogicko-psychologická a didaktická zložka prípravy je v nich výrazne poddimenzovaná. Študenti učiteľstva sa učia najmä obsahy a metodológie jednotlivých vedných odborov a neučia sa to, čo budú ako učelia v reálnej praxi skutočne potrebovať (Porubský 2010b). Toto tvrdenie podporujú aj viaceré výskumy (Turek 2001; Černotová a Vincejová 2009; Miškolci 2019a). Korene tohto neuspokojivého stavu možno hľadať vo vývoji učiteľského vzdelávania v bývalom Československu. J. Cach (1968) označil za kľúčový medzník krízy vysokoškolskej prípravy učiteľov 50. roky 20. storočia. Tá podľa jeho názoru vychádzala zvnútra učiteľských fakúlt, ktoré sa chceli v zameraní svojej výskumnej práce postupne vyrovnáť filozofickým a prírodovedným fakultám. Snaha obstáť vo vedeckej oblasti tak viedla v konečnom dôsledku k oslabeniu ich špecifickosti, ktorá bola pri ich zrode (tamtiež). Žiaľ, situácia spreď takmer sedemdesiatych rokov sa opakuje a nevytvára príliš veľký priestor pre optimizmus. Nové podmienky akreditácie a politika financovania vysokých škôl zvyšuje tlak na vedu a opätovne stavia edukačné vedy do konkurencie s tzv. tvrdými vedami. Dá sa tiež predpokladať, že tak ako v iných krajinách, tak i u nás spôsobuje tlak na publikovanie celkové znižovanie kvality práce so študentmi (porovnaj Vančíková 2022). Mnohé univerzity prihliadajú skôr na zoznamy publikačných výstupov jednotlivcov než ich schopnosť učiť (Abbot et al. 2010).

Na základe uvedených skutočností môžeme konštatovať, že už niekoľko generácií učiteľov vstupuje do školskej praxe bez dostatočne rozvinutých pedagogických spôsobilostí, nevyhnut-

ných pre realizáciu inkluzívnych princípov. Sondy do terénu našich škôl ukazujú, že plnohodnotné pochopenie tohto konceptu vo vzdelávacej praxi stále chýba a „školy a učitelia vo veľkej miere zlyhávajú pri pestovaní inkluzívnych postojov a inkluzívnej kultúry triedy, v ktorej by nikto nestál bokom“ (Kusá a Juščáková 2017, s. 332). Ani samotní učitelia sa netaja tým, že sa na túto úlohu necítia byť dostatočne pripravení. Chýba im metodická podpora (Hapalová 2019d) a nemôžu sa oprieť ani o ponuku programov ďalšieho vzdelávania. Chýbajú im práve také kurzy, ktoré by im pomohli zvládnuť výzvy práce s deťmi s rôznymi vzdelávacími potrebami (Miškolci 2019b).

### ***Inkluzívny model kurikula zatiaľ nemáme a nie sme naň ani dostatočne pripravení***

Poslednou deliacou líniou medzi názorovým prúdom deviácie a inklúzie je **model kurikula**. Ako uvádza D. Skidmore (2002, 2006), v krajinách, kde rezonuje diskurz deviácie, je tendencia vytvárať alternatívne kurikulá pre tzv. menej schopných žiakov, ktorým sú tým odopreté vyššie úrovne učiva (i formy učenia). To prirodzene limituje ich možnosti ďalšieho vzdelávania a v konečnom dôsledku aj profesijnej dráhy. V kontraste s týmto prístupom je politika založená na existencii jedného spoločného kurikula, ktoré by malo byť dizajnované tak, aby bolo ústretové voči ľudským rozdielom. Inkluzívne kurikulum je zároveň také, ktoré vytvára učiteľovi príležitosť modifikovať plánované obsahy s ohľadom na konkrétne podmienky a potreby konkrétnych detí. Tvorba učebných osnov by teda nemala vychádzať z abstraktného konečného bodu vedomostí, ktoré majú žiaci získať, ale konkrétneho východiskového bodu ich aktuálnej rozvojovej úrovne. D. Skidmore tak odkazuje na tzv. flexibilné kurikulum<sup>5</sup>, ktoré poskytuje istú mieru voľnosti nielen v oblasti plánovania obsahu a cieľov učenia, ale aj hodnotenia, času a miesta výučby (OECD 2021). Práca s takýmto kurikulumom si ale vyžaduje vysokú mieru profesijnej autonómie učiteľov. Pozrime sa teda, aká je naša historická skúsenosť a prax.

Absencia jednotného kurikula pre všetkých žiakov nás opätovne prikláňa k diskurzu deviácie. Kategorizácia žiakov so ŠVVP vyúsťuje na Slovensku k dlhoročnej praxi dizajnovania alternatívnych vzdelávacích programov, ktoré rámcujú ich vzdelávaciu dráhu od materskej školy až po ukončenie strednej školy, prípadne učilišťa či praktickej školy. Samotný školský zákon vysielal signál, že na každú kategóriu žiakov majú byť kladené iné požiadavky cieľových výkonov. V prípade kategórie žiakov so zdravotným znevýhodnením sa dokonca líšia podľa typu postihnutia. Špeciálne osnovy sú spracované aj pre deti so všeobecným intelektovým nadaním. Z hľadiska kategorizácie žiakov so ŠVVP sa špeciálna úprava kurikula netýka len žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. V ich prípade sa očakáva, že za pomoci rôznych kompenzačných nástrojov a mechanizmov budú plniť všeobecné vzdelávacie štandardy. Keďže tieto mechanizmy a nástroje nie sú účinné, mnohí žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia opakujú už prvé roky školskej dochádzky. Nezriedka aj niekoľkokrát (Vančíková 2019b). Dizajn predchádzajúcich štátnych kurikul, ako i súčasne platného, je zároveň stále vzdialený flexibilnému modelu. Blíži sa skôr k modelu, ktorý D. Skidmore (2002) označil termínom esencialistický. Rámec štátnych vzdelávacích programov je zväzujúci a vytvára tlak na zvládnutie pomerne veľkého množstva učiva. Prechod na flexibilnejšie modely je ale veľkou výzvou. Naráža na zvyklosti škôl a učiteľov, ktorí roky svedomito nasledovali centrálné rozpracované učebné osnovy a neboli nijako vedení k tomu, aby dokázali všeobecné rámce obsahov premieňať na zmysluplné a adresné obsahy učiva. Zdroje tohto problému sú zakorenené hlboko v našej histórii, siahajú až do tereziánskeho obdobia, kedy bola zafinovaná pozícia učiteľa ako úradníka, realizujúceho štátnu vzdelávaciu agendu. Takéto poňatie učiteľa sa pretavilo aj do obrazu tzv. socialistického učiteľa v období komunizmu, kedy bola centrálna moc ešte posilnená a autonómia učiteľa úplne potlačená (Porubský, Vančíková a Vaníková 2017).

Nánosy minulosti sa nedajú zmyť v krátkom čase. Hoci sa učitelia v deväťdesiatych rokoch 20. storočia prejavili ako relatívne autonómni a schopní modernizovať učebné stratégie a metódy<sup>6</sup>, zostali uviaznutí v centrálny stanovených a podrobne rozpracovaných učebných osnovách. Možnosť stať sa spolutvorcom kurikula bola vytvorená až v roku 2008, kedy bola zrealizovaná kurikulumná transformácia, spočívajúca v implementácii dvojúrovňového modelu kurikula. Tým sa

5 Tento typ kurikula je uplatňovaný napr. v Portugalsku, Dánsku, Estónsku. Kritéria na zaradenie do tohto modelu spĺňa vo veľkej miere aj škótske kurikulum (OECD, 2021)

6 Toto obdobie označili B. Kosová a Š. Porubský (2011) za zmeškanú príležitosť skutočne reformovať školský systém zdola. Na Slovensku bolo cítiť dynamický pohyb. Entuziastickí učitelia pod vplyvom zahraničných partnerov a projektov (Nadácia Susan Kovalik, Nadácia škola dokorán, Nadácia otvorenej spoločnosti a i.) sa húževnato pustili do modernizácie školského systému z úrovne svojich škôl a tried.



síce vytvorili formálne podmienky pre uplatňovanie princípov inkluzívneho vzdelávania, avšak implementácia nebola úspešná. Učitelia neboli stotožnení, ale najmä adekvátne pripravení na svoju potenciálnu rolu tvorcov a realizátorov kurikula zohľadňujúceho špecifiká žiakov. S novým dokumentom sa oboznamovali za behu školského roka, pracovali s ním intuitívne, chýbala im kvalitná metodická podpora a nemali príležitosť hlbšie preniknúť do podstaty rámcového kurikula. Chýbal čas, usmernenia i zdroje. Ide o pochybenia, ktoré S. Dinham (2000) označil za riziká zvyšujúce rezistenciu voči zmenám. Tomuto riziku čelia nielen učitelia ako implementátori zmien, ale dokonca aj samotní tvorcovia jednotlivých súčastí štátneho kurikula. Predstavy o tom, ako v teréne pracovať s flexibilným kurikulumom sú zahmlené. Vládne obava (a vcelku oprávnená), že príliš voľný rámec kurikula by mohol spôsobiť v školskej praxi nielen nevôľu, ale aj chaos.

## **Výzvy, príležitosti a riziká zmeny**

### ***Vzdelávanie „medzi svojimi“.***

Vykorenenie predstavy o správnosti klasifikácie detí podľa stanovenej hranice IQ, medicínskej diagnózy či kvality rodinného prostredia a ich následnej segregácii je veľkou výzvou. Celé generácie detí, rodičov a ľudí pracujúcich v školstve žili v systéme paralelných prúdov tzv. bežných, špeciálnych škôl a neskôr aj škôl pre nadané deti. J. G. Richardson a J. J. W. Powel (2011) tvrdia, že samotná existencia siete špeciálnych škôl a celého podporného systému pre žiakov so ŠVVP limituje uskutočniteľnosť transformácie vzdelávacích systémov na inkluzívny model (Richardson a Powel 2011). Okrem iného aj preto, že takáto transformácia je sprevádzaná rezistenciou na strane zamestnancov špeciálneho školstva, ako aj rodičov detí, ktoré sú v tomto prúde vzdelávane. Tento postoj je vcelku opodstatnený. Treba korektne priznať, že mnohé špeciálne školy vďaka svojej dlhej existencii disponujú nielen dobrým materiálnym vybavením, ale aj poznatkovým systémom a znalosťou účinných stratégií podpory vzdelávania žiakov s konkrétnymi ŠVVP. Naopak, tzv. bežné školy nie sú na túto výzvu pripravené. Rezervy sa týkajú nielen kvality vecného, ale aj učebného prostredia. V školách zúfalo chýbajú odborníci a pedagogickí asistenti. Tento problém by mohol byť vyriešený pri naplnení cieľov reformy Plánu obnovy, v rámci ktorej má dôjsť k redefinovaniu konceptu špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb detí a žiakov a vypracovaniu modelu nárokovateľných podporných opatrení vo výchove a vzdelávaní. Dôležité však je, aby bola garantovaná finančná udržateľnosť tohto modelu. To si bude vyžadovať zásadný zásah do rokmi udržiavaného normatívneho systému. Okrem dostatku zdrojov si boj voči rezistencii bude vyžadovať intenzívnu komunikáciu s praxou, dostatok usmernení a odbornej argumentácie. Na Slovensku sme totiž v situácii stupňujúcej sa únavy z neustálych zmien v školstve a aktéri volajú po konsenzuálnej, vysvetľujúcej reforme, ktorá sa opiera o dôsledné poznanie problémov školskej praxe (Vančíková et al. s. a.). Efektívne fungovanie profesijne variabilných školských podporných tímov si bude vyžadovať kvalifikovanú metodickú podporu zo strany regionálnych centier (známych pod skratkou RCPU), ktoré sú zriaďované primárne za účelom implementácie kurikulárnych zmien. Kvalitatívne sondy do terénu ukazujú, že adaptácia takýchto tímov neprebehne intuitívne (Vančíková a Sabo edit. 2018).

### ***Nedostatočná príprava učiteľov***

Transformácia vzdelávacieho systému na inkluzívny model nie je možná bez napojenia na systém pregraduálnej a postgraduálnej prípravy učiteľov. Kvalita učiteľských študijných programov by mala byť prioritou štátu. Špecifiká učiteľského vzdelávania by mali byť zohľadnené tak v akreditačných štandardoch, ako aj v politike financovania vysokých škôl. Žiaľ, v súčasnosti sme svedkami opačného trendu, ktorý predstavuje vážnu prekážku implementácie realizovaných reforiem. Rehabilitáciu potrebujú aj programy ďalšieho vzdelávania učiteľov. Ponuka by mala reflektovať skutočné potreby učiteľov v oblasti vzdelávania detí s rozmanitými potrebami, definované nielen na základe názorov praktikov, ale aj na základe pozorovania výučby. Zásadnou sa javí užšia spolupráca medzi poskytovateľmi vzdelávacích programov, štátnou školskou inšpekciou, ako i akademickým prostredím. Aj tu môžu zohrať významnú rolu regionálne centrá podpory učiteľov, ktoré vďaka intenzívnemu kontaktu so školami môžu identifikovať slabé miesta inkluzívnej kultúry, politiky či praxe.

## Neinkluzívne kurikulum

Napĺňanie cieľov Plánu obnovy v oblasti vzdelávania je príležitosťou pre nový, viac inkluzívny dizajn kurikula, ktorý nebude vyvíjať tlak na hodnotenie žiakov po každom školskom roku. Zavedenie vzdelávacích cyklov uvoľňuje tlak na žiakov zvládnuť učivo v krátkom čase. Učiteľom sa otvára možnosť tvorby flexibilnejších učebných osnov vo vzťahu k triede i jednotlivcom. Na základe prísľubu Plánu obnovy o posilnení kurikulárneho manažmentu na regionálnej úrovni by sme sa mali vyhnúť chybám z roku 2008, kedy sa zavádzalo dvojúrovňové kurikulum. Úspešnosť celej reformy však do veľkej miery závisí od kvality práce týchto centier a ich koordinovania z národnej úrovne. Záležať bude tiež na tom, do akej miery dokážu tvorcovia jednotlivých častí štátneho vzdelávacieho programu dôverovať učiteľom a opustia model založený na výpočte konkrétnych obsahov vzdelávania.

## Záverom

V tejto chvíli je ešte priskoro hovoriť o tom, či sa reformy Plánu obnovy podarí v plnej miere uskutočniť. Pravdou však je, že plánované výzvy sú dostatočne ambiciózne na to, aby sa kormidlo konečne otočilo a naša loď sa stala súčasťou flotily tých krajín, ktoré si v plnej miere uvedomujú pozitívne spoločenské dopady inkluzívneho vzdelávania. Veľmi si želim, aby už nebolo len témou zanietených akademikov či vytrvalcov z mimovládnych organizácií, ale aby sa postupne stalo realitou našich škôl.

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ABBOTT, A. et al., 2010. Do metrics matter? Many researchers believe that quantitative metrics determine who gets hired and who gets promoted at their institutions. With an exclusive poll and interviews, Nature probes to what extent metrics are really used that way. *Nature*. Vol. 465/ 17 June, 860-863. ISSN 1476-4687. Dostupné na: <https://doi.org/10.1038/465860a>
- CACH, J., 1968. Vývojové tendence a problémy učiteľského vzdelání v posledním padesátiletí. *Pedagogika*. **18**(6), 777-805.
- ČERNOTOVÁ, M. a E. VINCEJOVÁ, 2009. Hodnotenie kvality pregraduálnej prípravy učiteľov študentmi a absolventmi fakulty. In: J. DANĚK et al., edit. *Učiteľské povolanie v podmienkach súčasnej spoločnosti*. Trnava: FF Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, s. 440-448. ISBN 9788081051067
- DINHAM, S. 2000. Teacher Satisfaction in an Age of Change. In S. Dinham, S., Scott, c. (Eds.), *Teaching in Context* (pp. 18-35). Camberwell, VIC: The Australian Council for Educational Research.
- EASIE, 2020. *Dataset Cross-Country Report – 2018*. Odense, Denmark. ISBN 978-87-7110-905-4. Dostupné na: <https://www.european-agency.org/activities/data/cross-country-reports>
- FEUERSTEIN, R. et al., 2014. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2400-6.
- GOULD, S. J., 1981. *The Mismeasure of Man*. London: Penguin. ISBN 978-0-393-31425-0.
- HAPALOVÁ, M., 2019a. Veľká časť rómskych detí sa vzdeláva oddelene od zvyšku svojich rovesníkov. In: Hall, R., edit. *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava : MESA 10. Dostupné na: <https://analiza.todarozum.sk/docs/320420001yw1a/#segregacia-romskych-deti>
- HAPALOVÁ, M., 2019b. Problematické aspekty diagnózy ľahkého mentálneho postihnutia. In: Hall, R., edit. *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava: MESA 10. Dostupné na: <https://analiza.todarozum.sk/docs/19082218430002ker0/>
- HAPALOVÁ, M., 2019c. Oddelené vzdelávanie detí s nadaním. In: Hall, R., edit. *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava : MESA 10. Dostupné na: <https://analiza.todarozum.sk/docs/320410002si0a/>
- HAPALOVÁ, M., 2019e. Problémy pri vzdelávaní detí so ŠVVP. In: Hall, R., edit. *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava : MESA 10. Dostupné na: <https://analiza.todarozum.sk/docs/339262001kp1a/>
- HELUS, Z., 2004. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
- KAŠČÁK, O. a B. PUPALA, 2013. Analýza štátneho vzdelávacieho programu pre preprimárne vzdelávanie a legislatívy v SR z aspektu inkluzívneho vzdelávania. In: *Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, s. 20–33. ISBN 978-80-8052-557-6
- KERCKHOFF, A. C. (1986). Effects of ability grouping in British secondary schools. *American sociological review*, **51**(6), 842-858. <https://doi.org/10.2307/2095371>
- KONTSEKOVÁ, J. a C. KOŠTÁL, 2011. Desegregácia a inklúzia vo vzdelávaní sociálne znevýhodnených žiakov v európskych školských systémoch: výzva pre Slovensko. In: *Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku*. Bratislava: OSF, s. 19-39. ISBN 978-80-970143-7-7.
- KOSOVÁ, B. a Š. PORUBSKÝ, 2011. *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB. ISBN 978-80-557-0275-9.
- KUSA, Z. a Z. JUŠČÁKOVÁ, 2017. Ready for Inclusive Education? Ethnographic and Survey Perspectives. *Sociológia*. **49**(3), pp. 309-337. ISSN 1336-8613.
- MIŠKOLCI, J., 2019a. Dvojstupňové učiteľské programy verus spojené magisterské programy učiteľstva. In: Hall, R., edit. *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava : MESA 10. Dostupné na: <https://analiza.todarozum.sk/docs/347953001dx1a/>

- MIŠKOLCI, J., 2019a. Obsah vzdelávania. In: Hall, R., edit. *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava: MESA 10. Dostupné na: <https://analyza.todarozum.sk/docs/329254001pg1a/>
- OECD, 2021. *Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps Towards an Inclusive Curriculum*. Paris: OECD Publishing. ISBN 978-9264353954.
- PORUBSKÝ, Š., 2010. Problém profesijných kompetencií učiteľa primárneho stupňa školy vo vzťahu k jeho znalostiam obsahu učiva. In: Burkovičová, R. *Aktuální otázky preprimárního a primárního vzdělávání*. Ostrava: PF OU, s. 416-423. ISBN 978-80-7368-771-7.
- PORUBSKÝ, Š., VANČÍKOVÁ, K. a T. VANÍKOVÁ, 2017. Possibilities and perspectives of inclusive education in Slovakia as a result of comparing historical development of two education systems. In: *ICERI 2017 Proceedings*, s. 2242-2249. Dostupné na: <https://doi.org/10.21125/iceri.2017.0651>
- RICHARDSON, J. a J. POWELL, 2011. *Comparing special education: Origins to contemporary paradoxes*. Redwood City: Stanford University Press. ISBN 978-0804760737.
- SINDELAR, D. B., 2003. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál.
- SKIDMORE, D., 2002. A Theoretical Model of Pedagogical Discourse. *Disability, Culture & Education* 1(2), 119–131.
- SKIDMORE, D., 2006. A Theoretical Model of Pedagogical Discourse. In: Mitchell, D., edit. *Special Educational Needs and Inclusive Education: Major Themes in Education*. London and New York: Routledge Falmer, s. 56-57.
- SLAVIN, R. E., 1990. Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: a Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3), 471–499. Dostupné na: <https://10.3102/00346543060003471>
- SPILKOVÁ, V., 2001. Pojetí, smysl a základní orientace primárního vzdělávání. In: Pupala, B. a Z. Kolláriková, edit. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, s. 141-160.
- ŠPOTÁKOVÁ, M., 2013. Koncept speciálních výchovno-vzdelávacích potrieb: nástroj pomoci alebo nástroj vylúčenia? In: HAPALOVÁ, M. a G. E. KRIGLEROVÁ. *O krok bližšie k inklúzii*. Bratislava: Človek v tísi Slovensko, Centrum pre výskum etnicity a kultúry, s. 59-71. ISBN 978-80-971343-0-3.
- ŠTECH, S., 2018. Inkluzivní vzdělávání-obtížné zvládnání“ rozmanitostí“ v praxi. *Pedagogická orientace*. 28(2), 382-398. ISSN 1211-4669 Dostupné na: <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-2-382>
- ŠTECH, S., 2021. Výzkum, experti a politici – podivuhodný život ideje inkluzivního vzdělávání v ČR. *Pedagogika*. 71(3), 403-420. ISSN 0031-3815. Dostupné na: <https://doi.org/10.14712/23362189.2021.981>
- TUREK, I., 2001. *Vzdelávanie učiteľov pre 21. storočie*. Bratislava: Metodické centrum v Bratislave. ISBN 978-80-805-2112-7.
- UHP, 2019. *Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením: priebežná správa*, január 2019. [cit. 2019-03-11]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/>
- VANČÍKOVÁ, K. a R. SABO, edit., 2018. *Inkluzívne vzdelávanie: skúsenosť slovenských škôl*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-1481-3.
- VANČÍKOVÁ, K., 2019a. S rozdeľovaním žiakov do vzdelávacích dráh začíname priskoro. In: Hall, R., edit. *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava: MESA 10. Dostupné na: <https://analyza.todarozum.sk/docs/326561002cw0a/>
- VANČÍKOVÁ, K., (2019b). Sklamania a zlyhania na začiatku vzdelávacej dráhy. In R. Hall (Ed.), *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava: MESA 10, 2019. Dostupné na: <https://analyza.todarozum.sk/docs/348332001wm1a/>
- VANČÍKOVÁ, K., BASARABOVÁ, B., 2022. *Mnohoraké podoby inkluzívnej školy: predstavy o inkluzívnom vzdelávaní na Slovensku*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-2001-2.
- VANČÍKOVÁ, K., 2022. Vybrané charakteristiky učiteľov z pohľadu slovenských vysokoškolákov študujúcich doma a v Českej republike – empirická sonda. *AULA revue pro vysokoškolskou a vědní politiku*, roč. 30. ISSN 2533-4433. Dostupné na: <https://www.csvs.cz/aula/>
- VANČÍKOVÁ, K. et al. Attributes of Successful Educational Change on the Background of Reform Efforts – a Q Study – *Pedagogika* – v recenznom konaní SCOPUS – submitted 12. 1. 2022.
- VÁŇOVÁ, R., 2011. Téma rovných vzdelávacích príležitostí ve vzdělávání. In: *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, s. 36-54. ISBN 978-80-246-1911-8.

**Summary:** In the article, the author analyses the wider socio-cultural context in which Slovakia is trying to transform the segregated education system into a more integrated and inclusive one within the framework of the Recovery Plan. Based on the work of the British researcher D. Skidmore, he seeks an answer to the question of what type of discourse dominates in our country and influences our educational policy and practice. It defines the challenges, opportunities and risks which result from such a setting for the planned changes.

## KOMUNIKÁCIA NA CESTE K INKLÚZII

**Marta Horňáková, Katedra liečebnej pedagogiky, Pedagogická fakulta UK v Bratislave**

**Anotácia:** Príspevok ponúka námet k diskusii o nárokoch na komunikáciu v školách a školských zariadeniach v procese prechodu k inkluzívnemu vzdelávaniu. Približuje potrebné zmeny a možnosti zmenenej komunikácie pri dosiahnutí vyššej kvality v inkluzívnom prostredí a vo vzdelávaní všetkých v kontexte ich práv.

**Kľúčové slová:** komunikácia, spolupráca, učiace sa spoločenstvo, prístup k informáciám pre všetkých.

Komunikácia (z latinského *communicatio, participare*) významovo znamená nielen zhovárať sa, ale aj robiť niečo spoločne. V sociálnom spolunažívaní umožňuje dorozumievanie, sprostredkovanie informácie, výmenu skúseností, umožňuje spolupodieľať sa na niečom, zúčastniť sa, urobiť niekoho spoluzúčastneným. Vo výchove a vzdelávaní má základný význam. Ak plní dobre svoju funkciu, pomáha cítiť sa dobre, tvoriť, naplňať a rozvíjať svoj potenciál. Prispieva ku kvalite života a k vytváraniu hodnôt. Ak je dysfunkčná, vznikajú konflikty, napätia, boje, viazne spolupráca. Jednotlivci i skupiny majú problém fungovať. Nedokážu ani uznať právo iných na jedinečnosť a odlišnosť. Písala o tom rodinná terapeutka Satirová (2007). Podľa nej v takej situácii byť „iný“, znamená byť „zlý“. Dôsledkom je zahmlievanie, nevšímavosť až sociálne vylúčenie. Nekvalitná komunikácia v prostredí školy môže byť príčinou odmietania inklúzie alebo prežívania neúspechov.

Funkčnosť v komunikácii je základnou podmienkou pre úspešné riešenie nových úloh v kontexte inklúzie. Komunikácia pomáha dostatočne informovať a šíriť tak porozumenie pre inkluzívne hodnoty. Filozofia úcty, prijímania iného v jedinečnosti, pomáha vytvárať bezpečné prostredie. Každý sa môže lepšie cítiť, mať viac energie pre každodenné výzvy. Slová pomáhajú vytvárať novú – inkluzívnu realitu. Dobrá komunikácia znamená aj dôveru a lepšiu dostupnosť pomoci. Je potrebná i preto, že učitelia sa často dostávajú do nových, niekedy aj hraničných situácií, „za chodu“ sa učia novým stratégiám vyučovania, musia čeliť rôznym náročným situáciám i situáciám utrpenia u detí a ich rodičov. Povzbudením môžu byť slová Jaspersa (2016), ktorý povedal, že „*stávame sa sami sebou tým, že vstupujeme do hraničných situácií s otvorenými očami. Prežívať hraničné situácie a existovať je to isté.*“

Proces inklúzie si vyžaduje mnohé zmeny. Úplne na začiatku ich treba pomenovať, presadzovať v prostredí školy a stále komunikovať v tíme proces zmien. Tím inkluzívnej školy tvoria nielen všetci zamestnanci, patria tam aj rodičia, odborníci z pomáhajúcich inštitúcií a záujmových organizácií. Svoje kroky musia priebežne pomenovať a nájsť merateľné parametre, aby mohli vyhodnotiť výsledky a zlepšovať svoje konanie (Raundorfer 2006). Vyžaduje si to partnerstvo, úprimnosť, rešpekt a kompetentných, ale aj sebedomých odborníkov, ktorí sú hrdí na svoje povolanie a v daných podmienkach sú ochotní pracovať s vysokým nasadením. Komunikácia musí sledovať spoločnú víziu inkluzívnej školy a byť stálou výmenou informácií. Vznikajú nové formy spolupráce a komunikácie u všetkých zúčastnených na výchove a vzdelávaní. Vytvára sa (Booth a Aiscow 2019) spoločný hodnotový rámec, ktorý určuje, ako sa hodnoty prepájajú s praxou, so vzdelávaním a výchovou. Napríklad, ako sa rozvíja skupinové učenie, ako sa stále väčšou mierou deti zapájajú do rozhodovacích procesov o formách a metódach učenia. Témami je aj spolupráca, zodpovednosť, vzťahy. Prijatie každého je nielen o propagácii pozitívnych názorov na rozmanitosť, ale hlavne o každodennom hľadaní možnosti ako spolupracovať, ako nevyčleňovať, ako urobiť odlišnosť obohatením. V neposlednej miere ide aj o zlepšovanie komunikácie medzi školou a rodičmi/opatrovníkmi ako s partnermi vo výchove a vzdelávaní.

Inkluzívna komunikácia je o odstraňovaní bariér (Vodičková 2022). Znamená zdieľanie informácií spôsobmi, ktorým môžu všetci rozumieť. Je o podporovaní rovnosti (s. 23) pri možnostiach zúčastniť sa a uplatniť svoje danosti. Niekedy je dôležitá aj úprava učebného materiálu, pracovných listov, foriem komunikácie, napr. ak majú znížený predpoklad rozumieť jazyku alebo písanému textu. Komunikáciu možno vnímať ako zrkadlo inkluzívnosti v školskom prostredí.

### **Komunikácia musí byť v súlade s inkluzívnymi hodnotami**

Inklúzia sa nedá nariadiť zhora, ani zriadiť niekoľkými opatreniami (viac financií, prijatie detí so špeciálnymi potrebami do bežných tried, prijatie asistentov a pod.), ale musí sa vybudovať

v podmienkach jednotlivých škôl. Holandský profesor Moonen (2012) v prednáške na konferencii v Bratislave už pred desiatimi rokmi formuloval najdôležitejšie kroky pre profesionálne zvládnutú inklúziu, ktoré sa prejavujú najmä v komunikácii, v postojoch a vo vzťahoch. Priblížime si ich v rovine komunikácie.

### **Úplná akceptácia zvláštností človeka**

V našej spoločnosti je vzdelávanie postavené na hodnotení výkonov a v prípade znevýhodnenia zvažuje schopnosť dieťaťa prispôbiť sa požiadavkám. Zväzujúce sú naučené postoje i vedomosti o práci mozgu a účinnosti motivácie. Dnes vieme, že každý mozog sa učí inak, že je dôležité, aby poznatky dávali dieťaťu zmysel a mali pre neho aj osobný význam. Preto sa zdôrazňuje prepojenie učiva so životom. Vyjadrenia typu: nie si v poriadku, s tebou sa nedá pracovať, podobne ako netrpezlivé vzdychy, prevracanie očami, alebo aj skryté rezignovanie až strata záujmu dieťa niečo naučiť, ešte nikomu nepomohli. Inklúzia priniesla požiadavku hľadania ciest pre poznávanie tak, aby sa každé dieťa mohlo aktívne zapojiť a dostalo šancu pre rozvoj. Úlohy však nemôžu byť ani celkom nenáročné – dieťa sa potrebuje snažiť pre splnenie úlohy, aby dostalo dopamínovú odmenu v mozgu. Každé dieťa potrebuje, aby mu dospelí komunikovali dôveru, dávali hodnotu a perspektívu.

Bariérou pre prijatie odlišnosti môže byť atypické alebo rušivé správanie. Pri tom pomáha správne pochopenie význam komunikačných signálov dieťaťa. V tom môže byť nápomocný rodič, ak môže prísť s vysvetlením a je prizvaný do úzkej spolupráce.

### **Orientácia na dialóg**

Dialóg je o komunikácii dvoch bytostí – vymieňajú si informácie, počúvajú sa, reagujú na seba s cieľom pochopiť a podporiť spolunažívanie. Rink (2005) hovoril o vnímavej prítomnosti zo strany dospelého, ktorá je základným predpokladom pre dobrý priebeh výchovy. Jej nedostatok považoval za formu vážneho zanedbávania, ktorá vedie u detí k problémom v správaní.

Pozorné sledovanie dieťaťa a jeho vývinu/dozrievania, je zdrojom pre získanie spoľahlivých vedomostí o možných súvislostiach pozorovaného správania, ako aj o potrebe pomoci v niektorej oblasti.

Dialóg potrebujú aj deti, ktoré majú problém vyjadriť sa, alebo rozumieť hovorenej i písanej reči. Majú právo na úpravu informácií do zrozumiteľnej podoby (leichte Sprache, plain language). Požiadavka na zabezpečenie práva na informácie v kontexte inklúzie bola v EÚ formulovaná už v roku 1988. V súčasnosti sa prekladu dôležitých textov venuje stále viac odborníkov (Bock, Fix a Lange 2017; Leichtfuß 2020). Nemecká organizácia Lebenshilfe má na svojej stránke uverejnené nielen pravidlá, ale aj slovník. Nejde o tzv. detskú reč, ani o jednoduchšie obsahy.

Napríklad sa žiada, aby sa používali jednoduché slová – jednoznačné a s presným významom, krátke vety so slovesom, bez skratiek. Formulácie majú byť pozitívne, vždy len s jednou informáciou, bez prirovnania alebo podmieňovacieho vyjadrenia. V písanom texte majú byť medzery medzi riadkami širšie, aby pomohli udržať oči na riadku. Pomáha robiť viac odsekov a podnadpisov a informácie ilustrovať jednoduchými obrázkami. Text nie je univerzálny, ale sa individuálne prispôbuje jednotlivcom. Takto možno tlmočiť aj text odbornej knihy alebo prednášky na konferenciách.

### **Vytvorenie bezpečia**

Pod bezpečím sa myslí nielen vytvorenie možnosti pohybovať sa v prostredí školy a zabránenie šikane. Ide hlavne o psychickú pohodu a vylúčenie situácií strachu zo zlyhania, výsmechu, vylúčenia. Mozog nie je vybavený, aby vedel pracovať v chronickom a silnom strese a súčasne sa učiť novému (Adámek 2014). Učiteľ niekedy v snahe primäť deti k spolupráci napomína, zvýši hlas, pohrozí. Dieťa, ktoré nie je úspešné, potrebuje podporu, nie stres, aby sa mohlo rozvíjať. Nielen tlak, ale aj postavenie do pozície slabého, zaostalého „chúďatka“ je škodlivé. Ak uveria, že sú neschopné, utiekajú sa do pasivity a prestanú bojovať (patologická adaptácia). Reagujú aj svojím telom – utlmí sa hladina serotogénnej aktivity. Klesá prah odolnosti, ľahšie agresívne vybuchnú, lebo sa cítia pritlačené k múru. Seligman (Adámek 2014) tento model naučenej bezmocnosti charakterizoval ako proces, kedy nastáva emocionálny rozvrat, redukcia motivácie a narastá kognitívny deficit. Dôsledkom je patologická adaptácia, prípadne depresia.

Anderliková (2014, s. 81), ktorá pracovala aj deťmi s ťažkým postihnutím, tiež zdôraznila potrebu poskytnutia bezpečia pre učenie. Sociálna neistota núti dieťa byť stále v strehu, musí si brániť svoje práva a nedokáže sa plne sústrediť. Ak rezignuje na svoje práva, rezignuje aj na možnosti

a stane sa pasívnym. Odporúča stanoviť hranice, dať štruktúru a potom ponúknuť na výber dve rôzne cvičenia. Potom treba dieťa skontrolovať a ukázať mu, čo urobilo dobre. Potom si znova vyberá úlohu, alebo striedavo – raz ono, raz učiteľ. Tak sa najprv buduje schopnosť pracovať a byť za svoju prácu zodpovedný. Bolo „úžasné pozorovať, ako sa dieťa po nejakej dobe upokojí, ako sa naučí vážiť si seba, rozhodnúť sa a možno po rokoch spolupráce sa dokáže aj plne sústrediť“.

Učiteľ je ten, kto môže komunikovať pochopenie, dať nádej a perspektívu. Ak niečo naozaj nejde, na školách by mal byť k dispozícii odborný tím, ktorý môže objasniť príčinu, posilniť predpoklady zvládnuť, prípadne nájsť iné cesty pre podporu dieťaťa.

Koštrnová, Ustohalová, Verešová (2020, s. 16) videli možnosti inkluzívnej školy tiež v personalizovanom prístupe k učeniu (žiak si určuje a hodnotí vlastné učebné ciele), prínosom je tímový prístup učiteľov; skupinová práca, tímové riešenie zadaní, úloh; zaraďovanie žiakov do heterogénnych skupín a diferencovaný prístup k žiakom v závislosti od ich potrieb; alternatívne spôsoby učenia sa, flexibilný výklad, jasná spätná väzba a podobne.

## Zhrnutie

Komunikácia je dôležitý nástroj pre budovanie inkluzívneho prostredia v školách. Musí byť v súlade s proinkluzívnymi hodnotami, víziou školy i s osobnými postojmi. Potrebuje, aby jej bola sústavne venovaná veľká pozornosť nielen u odborníkov, ale aj smerom k deťom a rodičom. Musí byť pre nich zrozumiteľná a pomáhajúca.

Silnou výzvou pre odborníkov je napísanie a tlmočenie učebných materiálov v zrozumiteľnej reči, lebo naše učebnice pre ZŠ nespĺňajú jej kritériá, ako aj dodanie prispôbených pracovných listov.

Dôležité je aj prepísanie kníh do zrozumiteľnej reči. Ak deťom prečítané prinesie radosť a poučenie, ich bariéry pri čítaní sa môžu postupne znižovať. Ak musia čítať texty, ktorým nemôžu rozumieť, budú ich čítať len s prinútením, alebo sa tomu budú snažiť vyhnúť. Navyiac, stále prítomný stres bude blokovať procesy učenia a nebudú prospievať v rámci svojich daností. Nízka schopnosť rozumieť verbálnym textom ich obmedzí nielen v aktuálnom, ale aj vo vyššom vzdelávaní i pracovnom uplatnení.

Inklúzia je o zvýšení kvality bytia všetkých zúčastnených. Učí prijímať iného v jeho jedinečnosti, chápať jeho ťažkosti v súvislostiach a hľadať jedinečné cesty vo výchove a vzdelávaní. Z toho profituje každý jednotlivec.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ADÁMEK, M., 2014. *Neuropedagogika*. Pardubice: FF UP. ISBN 978-80-7395-829-9.
- ANDERLIKOVÁ, L., 2014. *Cesta k inklúzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.
- BOCK, B.M., FIX, U. a D. LANGE, 2017. „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank & Timme GmbH. ISBN 978-373-29228-28.
- BOOTH T. a M. AINSCOW, 2019. *Index inklúzie: príručka na rozvoj škôl s dôrazom na inkluzívne hodnoty*. Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska. ISBN 978-80-89-403-16-9.
- HORNÁKOVÁ, M., 2017. *Komunikácia v inkluzívnej škole*. Bratislava: UK. ISBN 978-80-223-4416-6.
- JASPERS, K., 2016. *Mezní situace*. Praha: Oikoymenh. ISBN 978-80-729-8220-2.
- KOŠTRNOVÁ, D., USTOHALOVÁ, T. a J. VEREŠOVÁ, 2020. *Tvorba inkluzívnej kultúry školy a školského zariadenia s pohľadom pedagogických a odborných zamestnancov – východiská tvorby inkluzívneho prostredia triedy a skupiny*. Bratislava: ŠPÚ, MPC. ISBN 978-80-565-1464-1.
- MOONEN, X., 2012. *Stanovisko k inkluzívnej praxi v starostlivosti o ľudí s ľahkým mentálnym postihnutím v Holandsku – príspevok do diskusie so slovenskými liečebnými pedagógmi*. Konferencia Liečebnopedagogické dni: vzťah v pomáhajúcej profesii. Záhorská Bystrica 19. – 20. 10. 2012.
- RAUNDORFER, A., 2006. *Ideen machen Schule. Eine innovative Schule im Porträt*. Wien: Lit Verlag GmbH. ISBN 3-8258-9492-4.
- RINK, J. E., 2005. *Praktická pedagogika*. Bratislava: FF UK v Bratislave. ISBN 80-223-2133-8.
- SATIROVÁ, Y., 2007. *Společná terapie rodiny*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-303-7.
- VODIČKOVÁ, B., 2022. *Komunikácia s rodičmi v materskej škole*. Bratislava: UK v Bratislave. ISBN 978-80-223-5410-3.

## Internetové odkazy

- [https://www.lebenshilfe.de/woerterbuch?tx\\_lfdictionary\\_list%5Baction%5D=list&tx\\_lfdictionary\\_list%5Bcontroller%5D=Dictionaryentry&tx\\_lfdictionary\\_list%5Bletter%5D=D&tx\\_lfdictionary\\_list%5Boffset%5D=0&cHash=595e19b8eba3000312c027558310e45f#glossary-list](https://www.lebenshilfe.de/woerterbuch?tx_lfdictionary_list%5Baction%5D=list&tx_lfdictionary_list%5Bcontroller%5D=Dictionaryentry&tx_lfdictionary_list%5Bletter%5D=D&tx_lfdictionary_list%5Boffset%5D=0&cHash=595e19b8eba3000312c027558310e45f#glossary-list)
- <https://www.bundesregierung.de/breg-de/leichte-sprache/-jeder-komplexe-inhalt-kann-in-leichte-sprache-uebersetzt-werden--1918884>
- <https://www.leichte-sprache-simultan.de/%C3%BCber-mich/> (Leichtfuß)

**Summary:** The article is to discuss on the demands for communication in schools and school facilities in the process of transition to inclusive education. It presents necessary changes and the possibilities of changed communication in achieving higher quality in an inclusive environment and in the education for all in the context of their rights.

## KLÚČOVÉ ZISTENIA Z PRIESKUMOV ZAMERANÝCH NA SPOLUPRÁCU PEDAGOGICKÝCH A ODBORNÝCH ZAMESTNANCOV V PROSTREDÍ ŠKÔL

Robert Sabo, Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Krajské pracovisko Banská Bystrica

**Anotácia:** V príspevku prinášame vybrané zistenia z prieskumov realizovaných v školskom roku 2021/2022. Zámerom je upozorniť záujemcov na existenciu záverečných správ, v ktorých si dokážu dohľadať podrobné informácie o spomenutých prieskumoch. Spolupráca pedagogických a odborných zamestnancov v prostredí škôl je jedným z kľúčových faktorov ovplyvňujúcich priebeh a výsledky pri zavádzaní proinkluzívnych opatrení a postupnom zvyšovaní kvality a dostupnosti inkluzívnych škôl pre všetkých. Skúsenosť spolupráce v multidisciplinárnych tímoch na niektorých školách v rámci Slovenskej republiky prináša dôležité zistenia, ktoré sú z nášho pohľadu zaujímavé a ich analýza môže pomôcť pri ďalšej podpore konceptu multidisciplinárnej tímovej práce v prostredí škôl.

**Kľúčové slová:** inkluzívne vzdelávanie, multidisciplinarita, tímová práca, učitelia, odborní zamestnanci, školskí špeciálni pedagógovia, pedagogickí asistenti.

V roku 2022 boli publikované záverečné správy z prieskumov realizovaných v rámci Národného projektu TEACHERS. V tomto príspevku vám prinášame kľúčové zistenia z dvoch prieskumov, ktoré sa priamo dotýkajú témy spolupráce pedagogických a odborných zamestnancov v prostredí škôl.

Koncept inkluzívneho vzdelávania je témou odbornej diskusie už dlhšie obdobie. V tomto kontexte okrem iného pripomíname aj oficiálny záväzok Slovenskej republiky vo vzťahu k čerpaniu finančných prostriedkov z rozpočtu Európskej Únie. V strategickom dokumente „Plán obnovy“ (<https://www.planobnovy.sk/kompletny-plan-obnovy/>) v komponente 6 „Dostupnosť, rozvoj a kvalita inkluzívneho vzdelávania na všetkých stupňoch“ deklaruje Slovensko zámer postupne zvyšovať kvalitu vzdelávania v súlade s konceptom inkluzívneho vzdelávania.

Jedným z kľúčových faktorov ovplyvňujúcich procesy zavádzania proinkluzívnych opatrení do edukačnej praxe je personálne zabezpečenie. Avšak štatistické ukazovatele poukazujú na fakt, že vzdelávací systém je dlhodobou finančne, a teda i personálne poddimenzovaný. Hoci v mnohých správach z národných projektov realizovaných v ostatnom období (približne 15-tich rokov), ako aj v odborných publikáciách, je prítomný apel na nevyhnutnú prítomnosť pomáhajúcich pedagogických profesií v školstve, v školách, ale tiež v poradenskom sektore, lebo je ich zúfalo málo. Ak má Slovensko smerovať k „dostupnosti, rozvoju a kvalite inkluzívneho vzdelávania na všetkých stupňoch škôl“, štátny rozpočet musí prijať záväzok garancie zvyšovania pracovných miest odborných zamestnancov (školských psychológov, špeciálnych, sociálnych a liečebných pedagógov, ako i logopédov a školských logopédov) a školských špeciálnych pedagógov a pedagogických asistentov. Dôležité je zabezpečiť ich udržateľnosť, ale tiež úspešnú adaptáciu do prostredia, ktoré na tento typ prostredia nebolo zvyknuté.

Práve preto sme sa v rámci prieskumov zamerali na názory a pohľad tých kolegov a kolegyň, ktorí/é už majú skúsenosť spolupráce v profesijne variabilných tímoch. Oslovili sme respondentov so zámerom získať bližšie informácie priamo z terénu, konkrétne o:

- ✓ prínosoch pomáhajúcich pedagogických profesií pre napĺňanie inkluzívneho vzdelávania na všetkých stupňoch škôl,
- ✓ problémoch spojených s efektívnym uplatnením pomáhajúcich pedagogických profesií v prostredí škôl,
- ✓ očakávaných a preferovaných pracovných činnostiach jednotlivých kategórií pedagogických a odborných zamestnancov.

V nasledujúcom krátkom sumáre prezentujeme vo vzťahu k obom prieskumom hlavné ciele prieskumov, základné údaje o respondentoch a dotazníkoch a najdôležitejšie zistenia s odporúčaniami na viacerých úrovniach.

### Prínos pomáhajúcich profesií v inkluzívnom vzdelávaní v školách zapojených do NP POP a NP POP II

(prieskum 1a)

[https://mpc-edu.sk/pages/projects/teachers/vyskumy/POP\\_Zaverecna\\_sprava.pdf](https://mpc-edu.sk/pages/projects/teachers/vyskumy/POP_Zaverecna_sprava.pdf)

## Hlavné ciele prieskumu

Hlavným cieľom bolo **popísať prínos** pomáhajúcich pedagogických profesií pre napĺňanie inkluzívnej edukácie v materských, základných a stredných školách a **zistiť problémy** spojené s efektívnym uplatnením týchto profesií v školstve na Slovensku aj s ohľadom na prebiehajúcu pandémiu a obdobie po pandémii.

## Základné údaje o respondentoch a dotazníku

Oslovených elektronickou poštou bolo 1 213 škôl. Odpovedalo 629 škôl. Spolu 3197 respondentov, z toho:

- 1734 Učiteľov (MŠ, ZŠ, SŠ)
- 667 Pedagogických asistentov
- 480 Vedúcich zamestnancov
- 156 Školských špeciálnych pedagógov
- 84 Školských psychologov
- 57 Sociálnych pedagógov
- 9 Iných zamestnancov z pomáhajúcich profesií
- 4 Majstrov odborného výcviku
- 4 Školských logopédov
- 2 Liečební pedagógovia

Odpovede sme analyzovali v komparácii štyroch základných kategórií respondentov:

- vedúci zamestnanci
- pedagogickí asistenti
- odborní zamestnanci
- učitelia

Dotazník sa dopytoval na 15 vybraných odborných činností, ktoré boli predmetom nášho záujmu a ďalšie položky súvisiace s úrovňou spolupráce medzi rôznymi kategóriami respondentov a špecifikami prítomnosti pomáhajúcich profesií na školách.

## Najdôležitejšie zistenia

V tejto časti prezentujeme vybrané dôležité zistenia vo vzťahu ku konkrétnym položkám v dotazníku.

V jednej z položiek sme sa všetkých kategórií respondentov pýtali na to, ktoré odborné činnosti pomáhajúcich pedagogických profesií prispievajú k zlepšovaniu inklúzie na škole.

**Najväčšiu mieru súhlasu vyjadrovali respondenti pri odborných činnostiach, ktoré súvisia s priamou prácou s deťmi a žiakmi:**

- včasná diagnostika a identifikácia konkrétnych príčin problémov detí a žiakov,
- priama pomoc žiakom v riešení problémov v učení sa,
- priama pomoc žiakom v rozvoji prosociálnych vzťahov a v riešení konfliktov,
- priama pomoc žiakom v sebazoznaní, v sebaovládaní a v prekonávaní subjektívnych dôsledkov ich problému,
- príprava didaktických materiálov a pomôcok.

Najpozitívnejšie, s vysokou mierou súhlasu, sa vyjadrovali k oblasti priamej pomoci žiakom v riešení problémov v učení sa.

**Pozitívne sú vnímané aj aktivity súvisiace primárne so starostlivosťou o deti a žiakov s tzv. špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami:**

- spolupráca s CPPP a CŠPP, so školskými zariadeniami výchovného poradenstva a prevencie,
- spolupráca pri tvorbe, realizácii a hodnotení individuálnych výchovno-vzdelávacích programov pre deti a žiakov so ŠVVP,
- individuálne poradenstvo a konzultácie pre zákonných zástupcov detí a žiakov.

**Rezervy vnímajú naši respondenti najmä v tých odborných činnostiach, ktoré súvisia s poradenstvom a metodickou podporou pre učiteľov:**

- odborné poradenstvo pre učiteľov/-ky v metodike vyučovania žiakov s ťažkosťami v učení a problémami v správaní,
- odborné poradenstvo pre učiteľov/-ky ako rozvíjať prosociálne vzťahy medzi deťmi/žiakmi,
- odborné poradenstvo pre učiteľov/-ky v diagnostikovaní a v hodnotení detí a žiakov.



**Najpesimistickejšie sú vnímané** aktivity súvisiace s realizáciou odborných podujatí k téme inkluzívneho vzdelávania vo vzťahu k rôznym skupinám žiakov, ďalej návštevy v domácom prostredí a oblasť kariérového poradenstva:

- realizácia odborných podujatí v oblasti inkluzívnej edukácie pre učiteľov/-ky, pre pedagogických a odborných zamestnancov/-kyne (diskusie, workshopy a pod.),
- realizácia odborných a skupinových podujatí v oblasti inkluzívnej edukácie pre zákonných zástupcov detí a žiakov (diskusie, workshopy a pod.),
- navštevovanie rodín a rôzne intervencie mimo školy v záujme detí a žiakov,
- poskytovanie kariérového poradenstva.

Zaujímalo nás aj to, v akých oblastiach vnímajú respondenti prínos školského podporného tímu (prípadne zamestnancov v pomáhajúcich pedagogických profesiách) za posledný rok.

**Pozitívne voľby “skôr áno”, alebo “určite áno” prevažujú** najmä v súvislosti so:

- zvýšením záujmu zákonných zástupcov detí a žiakov o výchovno-vzdelávací proces,
- účinnou odbornou pomocou pedagogickým zamestnancom/-kyniam,
- vyššou mierou zapájania žiakov zo SZP, z MRK a so ŠVVP do vyučovacieho procesu,
- zlepšením prosociálnych vzťahov medzi deťmi/žiakmi v triede, škole,
- väčším záujmom detí a žiakov o vzdelávanie,
- zlepšením správania detí a žiakov,
- zlepšením prospechu detí a žiakov,
- reálnou inklúziou, alebo naštartovaním inklúzie detí a žiakov zo SZP, z MRK a so ŠVVP.

**Negatívne voľby “skôr nie” a v menšej miere “určite nie”, alebo tiež často voľba “neviem” sa týkala týchto aspektov prínosu pomáhajúcich profesií:**

- vyššia miera zapájania žiakov zo SZP, z MRK a so ŠVVP do mimoškolskej činnosti,
- zlepšením dochádzky detí a žiakov,
- zlepšením hygienických návykov detí a žiakov,
- účinnou odbornou pomocou žiakom pri vyrovnávaní sa s následkami pandémie v ich životoch.

V ďalšej časti predstavíme výsledky z pohľadu vybraných kategórií respondentov. Najprv sa pozrieme na to, ako vnímali prínos zástupcov pomáhajúcich pedagogických profesií vedúci zamestnanci, odkryjeme aj pohľady učiteľov a tiež samotných odborných zamestnancov.

Vedúci pedagogickí zamestnanci vnímali prínos pomáhajúcich profesií najmä v kontexte **pomoci** pri zvyšovaní kvality vzdelávania, tvorbe vyučovacích materiálov, napĺňaní individuálnych potrieb detí a žiakov. Taktiež zdôraznili uplatňovanie **individuálneho prístupu** a **uľahčenie práce učiteľov**, alebo **zlepšenie klímy** v škole, či užšej **spolupráce so zákonnými zástupcami** detí a žiakov.

Z pohľadu učiteľov bola na prvom mieste **pomoc** (žiakom, či samotným učiteľom). **Individuálny prístup**, zvlášť vo vzťahu k deťom a žiakom s tzv. špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Taktiež **zlepšenie vzdelania a dosahovaných vzdelávacích výsledkov** žiakov, **zlepšenie klímy**, ale aj okamžité **intervencie, poradenstvo** a ďalšie.

Pedagogickí asistenti, podobne ako vedúci zamestnanci oceňovali najmä **pomoc** a **individuálny prístup** pri uľahčovaní plnenia vzdelávacích úloh, doučovaní a konzultáciách, zvyšovanie aktivity na hodinách. Vysoko skórovalo aj **uľahčenie adaptácie** a **zlepšovanie školských návykov**, zvlášť u ohrozených skupín detí a žiakov.

Odborní zamestnanci okrem **pomoci** žiakom, rodičom a učiteľom vnímajú ako najdôležitejšiu misiu **vzdelávanie učiteľov a ďalších zamestnancov** školy, osvetu, poradenstvo a podporu učiteľom. V prípade odpovedí odborných zamestnancov teda pribudla kategória **vzdelávanie zamestnancov školy**, ktorej obsahom je šírenie inkluzívnych myšlienok, zmeny v myslení učiteľov pri posudzovaní špeciálnych vzdelávacích potrieb integrovaných žiakov, „zabezpečenie pomoci a podpory špeciálnych výchovno-vzdelávacích opatrení/požiadaviek, odporúčaní týkajúcich sa individuálnych špeciálnych potrieb žiakov v školskej realite“.

Zvlášť sme venovali pozornosť prínosu pedagogických asistentov. Výsledky dotazníkového prieskumu preukázali dôležitosť účasti pedagogických asistentov vo výchovno-vzdelávacom procese predovšetkým v oblasti **edukácie detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami**, ktorí pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia a aj z marginalizovaných rómskych komunít. Ich prínos pozitívne hodnotili vedúci pedagogickí zamestnanci (riaditelia škôl), učelia, odborní zamestnanci, ale aj samotní pedagogickí asistenti. Kľúčovou úlohou a bazálnou pracovnou

náplňou pedagogických asistentov je podieľať sa na *individuálnom prístupe k žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. Tento predpoklad potvrdili takmer všetci respondenti zo všetkých kategórií pedagogických a odborných zamestnancov. Podobne respondenti **ocenili prínos pedagogických asistentov** aj v ďalších oblastiach:

- odstraňovanie bariér medzi školou a deťmi a žiakmi,
- bežná príprava žiakov na vyučovanie v poobedňajších hodinách, doučovanie zaostávajúcich žiakov,
- tvorba vzdelávacích materiálov použitých v dištančnom vzdelávaní detí,
- dištančné vzdelávanie detí a žiakov online aj offline formou,
- pomoc učiteľovi pri vedení dokumentácie o vzdelávaní žiakov,
- vykonávanie ďalších činností, ktoré nariadili vedúci zamestnanci v škole.

V akých oblastiach vnímajú respondenti najväčšie rezervy a limity?

Najmä v odborných činnostiach, ktoré súvisia s **poradenstvom a s metodickou podporou**, určenými pre samotných učiteľov školy (v tomto sa javia navonok najkritickejší učitelia). Navonok najkritickejšie sú vnímané aktivity súvisiace s realizáciou **odborných podujatí k téme inkluzívneho vzdelávania** (vo všeobecnosti pre rôzne cieľové skupiny), ďalej **návštevy v domácom prostredí** a oblasť kariérového poradenstva.

### Prekážky inkluzívneho vzdelávania žiačok, žiakov a detí v školách

(prieskum 1b)

[https://mpc-edu.sk/pages/projects/teachers/vyskumy/Zaverena%20sprava\\_Prekazky\\_inkluzivneho\\_vzdelavania.pdf](https://mpc-edu.sk/pages/projects/teachers/vyskumy/Zaverena%20sprava_Prekazky_inkluzivneho_vzdelavania.pdf)

Hlavné ciele prieskumu a základné údaje o respondentoch a dotazníku boli identické s predchádzajúcimi. Na tomto mieste prezentujeme výsledky analýzy výpovedí na otvorenú otázku v znení: „**Boli nejaké prekážky, ktoré bránili kvalitnému vykonávaniu vašej profesie v edukácii detí a žiakov a pri implementácii proinkluzívnych opatrení vo vašej škole za posledný rok? Ak áno, uveďte, prosím, ktoré to boli prekážky.**“

**Výsledkom analýzy je 24 identifikovaných prekážok v 6-tich kategóriách:**

1. identifikovaná oblasť prekážok

**Vytváranie inkluzívnych tímov zoči-voči realite – zložitému obsadzovaniu a nedostatočnému počtu pozícií** pomáhajúcich pedagogických a odborných profesií (ďalej už len POP): nedostatočný počet prítomných POP na školách, nedostatočný počet POP na trhu práce, hľadanie kvalifikovaných a vhodných ľudí na pozície POP a iné.

2. identifikovaná oblasť prekážok

**Nie všetci učitelia sú pripravení na inkluzívne vzdelávanie a podporujú ho:** nepripravené učiteľky/-ia, negatívne postoje, deficit metodickej podpory, neprofesionalita POP, neodborné/nedostatočné vedenie a iné.

3. identifikovaná oblasť prekážok

**Inkluzívne vzdelávanie sa rozbiehalo pod záťažou pandémie:** limity spôsobené opatreniami, časová náročnosť inkluzívneho vzdelávania.

4. identifikovaná oblasť prekážok

**Inkluzívne vzdelávanie v praxi komplikuje nedostatok pomôcok aj metodík, chýbajúca školská infraštruktúra, organizačno-administratívne prekážky a používanie POP na inú pracovnú činnosť:** nedostatok pomôcok, organizačné a administratívne prekážky a iné.

5. identifikovaná oblasť prekážok

**Obviňovanie žiačok/-ov, vyžadujúcich pomoc pri vzdelávaní z nespolupráce v škole či nezájmu o vzdelávanie:** nespolupráca zo strany žiakov a žiačok, dopady pandémie a absencie sociálneho kontaktu, horšia adaptácia.

6. identifikovaná oblasť prekážok

**Nie je možné zmeniť rodinné zázemie, ale je nevyhnutné vziať ho do úvahy v rámci inkluzívneho vzdelávania žiačok/-ov a detí:** nespolupráca, materinský jazyk.

## Inklúzia v školách

(prieskum 2)

[https://mpc-edu.sk/pages/projects/teachers/vyskumy/lvS\\_Zaverecna\\_sprava.pdf](https://mpc-edu.sk/pages/projects/teachers/vyskumy/lvS_Zaverecna_sprava.pdf)

### Hlavné ciele prieskumu

Analyzovať očakávané a preferované pracovné činnosti jednotlivých kategórií pedagogických a odborných zamestnancov v kontexte multidisciplinárnej tímovej práce ako nevyhnutného predpokladu inkluzívneho vzdelávania vo vzťahu k deklaroványm odborným činnostiam. Na základe analýzy identifikovať prieniky a rozdiely vnímania vybraných pracovných činností medzi oslovenými respondentmi: učitelia, školskí psychológovia, školskí špeciálni pedagógovia, sociálni pedagógovia, pedagogickí asistenti.

### Základné údaje o respondentoch a dotazníku

Oslovených bolo 2528 základných a stredných škôl, v ktorých v danom čase pôsobil minimálne jeden pedagogický asistent a jeden odborný zamestnanec. Celkovo sme získali odpovede od 2337 respondentov:

- 1037 Učiteľov
- 156 Školských psychológov
- 302 Školských špeciálnych pedagógov
- 77 Sociálnych pedagógov
- 765 Pedagogických asistentov

Dotazník pracoval so systémom 38 vybraných pracovných činností pedagogických a odborných zamestnancov, ktoré boli rozdelené do 15-ich kategórií: 1) kontrola a hodnotenie žiaka, 2) tvorba učebných materiálov, 3) činnosti súvisiace s výchovnými problémami žiakov, 4) práca s individuálnym vzdelávacím programom, 5) individuálne poradenstvo žiakom, 6) pedagogická diagnostika, 7) odborná diagnostika, 8) vedenie dokumentácie a porady, 9) komunikácia s externými inštitúciami, 10) komunikácia so zákonnými zástupcami žiakov, 11) terénna práca, 12) rozvoj zamestnanectva, 13) rozvoj školy, 14) podpora voľnočasových aktivít žiakov, 15) dozor a suplovanie. Každá cieľová skupina PZ a OZ sa vyjadrovala k tomu istému zoznamu 38 pracovných činností.

### Najdôležitejšie zistenia

Dôležité zistenia z podrobného prehľadu subjektívne vnímaných najčastejšie a najmenej často vykonávaných pracovných činností z pohľadu jednotlivých kategórií respondentov:

- Najviac pracovných činností vnímajú ako náplň svojej práce školskí špeciálni pedagógovia, najmenej pedagogickí asistenti. Z povahy zastúpených profesií je prirodzené, že nie všetky skupiny považovali všetky činnosti za náplň svojej práce. Ak by to tak bolo, vytratil by sa zmysel variability kompetenčných profilov jednotlivých členov podporných tímov. Zaujímavé je sledovať, aký je pomer činností, ktoré jednotlivé kategórie zamestnancov vnímajú ako náplň svojej práce. Školskí špeciálni pedagógovia označili až 76 % činností za legitímnu náplň práce, učitelia a sociálni pedagógovia 60% a školskí psychológovia sa stotožnili s 53 % pracovných činností. Pedagogickí asistenti drvivú väčšinu činností zo zoznamu nevnímajú ako súčasť výkonu svojej profesie. Stotožnili sa len s 26 % z nich. Všetky sledované skupiny pritom vyjadrili presvedčenie, že náplň ich práce je vhodne vytvorená a očakávania zo strany školy sú realistické. Toto zistenie vyvoláva pochybnosti o efektívnom fungovaní podporných tímov, ktoré môžu trpieť na nerovnováhu rozloženia síl a záujmu spolupodieľať sa na rozmanitých formách podpory žiakov. Je otáznne, prečo sa pedagogickí asistenti nestotožňujú s takým množstvom pracovných činností, ktoré vyplývajú z ich profesijného štandardu. Z výsledkov je tiež zjavná veľká obetavosť školských špeciálnych pedagógov, ktorí sa cítia byť zodpovední za drvivú väčšinu činností. Obidva tieto javy môžu v rámci tímovej práce spôsobovať napätie.
- Existujú činnosti, ktoré nepovažuje žiadna, alebo takmer žiadna skupina za náplň svojej práce. Ide najmä o činnosti spojené s terénnou prácou. Návštevy domáceho prostredia žiaka v záujme nadviazania kontaktu a spolupráce s rodinou, ako aj návštevy za účelom riešenia vzniknutého problému nepovažuje za náplň práce žiadna skupina, s výnimkou so-

ciálnych pedagógov. Sprevádzanie žiakov do školy, zo školy, či na záujmové krúžky je činnosť, s ktorou sa nestotožňuje žiadna z cieľových skupín. Rovnako tak vedenie záujmového krúžku alebo iného záujmového útvaru vo voľnom čase žiakov. Takmer mimo pracovnej náplne kohokoľvek zostáva aj tvorba nástrojov pedagogickej diagnostiky za účelom identifikovania vzdelávacích potrieb žiakov, ako aj skúmanie ich efektivity. Situáciu zachraňujú len školskí špeciálni pedagógovia. Tento problém sa ukazuje ako páčivý, najmä v súvislosti s inklúziou žiakov z marginalizovaných rómskych komunit a detí a žiakov so ŠVVP. Osvedčené modely celodenného výchovno-vzdelávacieho systému môžu vďaka tomuto javu zlyhávať. Otázne tiež je, kto nastavuje a evaluje nástroje pedagogickej diagnostiky, ktorá je základným východiskom inkluzívneho vzdelávania, ak v škole nepôsobí školský špeciálny pedagóg?

- Existujú činnosti, ktoré považujú za náplň svojej práce všetky kategórie zamestnancov. Medzi tieto činnosti sa zaradilo riešenie vzniknutých výchovných problémov a situácií, poskytovanie individuálneho poradenstva deťom v oblasti problémov v učení, v rodine, s rovesníkmi ako aj individuálneho poradenstva v oblasti rozvoja talentu, záujmov detí. Všetky skupiny zamestnancov sa stotožňujú aj s tým, že zúčastňovanie sa porád je náplň ich práce. Tento súlad je možné vnímať pozitívne. Určite je vítané, že tieto činnosti môžu vykonávať v škole viacerí potenciálni členovia podporných tímov. Vyžaduje si to však dobrú koordináciu zo strany vedenia školy, ako aj z vnútra tímu, čo sa v predchádzajúcich výskumoch ukázalo ako problém (porovnaj Vančíková a Sabo et al. 2018).
- Sociálni pedagógovia a školskí psychológovia vidia svoje pracovné náplne veľmi podobne. Pri skúmaní miery, v akej sa PZ a OZ stotožňujú so zaradením jednotlivých činností do svojej pracovnej náplne, sme zistili, že práve tieto dve skupiny majú zhodný pohľad v 30 z celkového počtu 38 ponúknutých činností (nepreukázali sa medzi nimi štatisticky významné rozdiely). Pre porovnanie, medzi sociálnymi pedagógmi a pedagogickými asistentmi bola zhoda preukázaná len v 15 prípadoch. V 23 prípadoch sa štatisticky líšili. Žiadna dvojica kategórie zamestnancov nemala také porovnateľné výsledky. Príbuznosť sa preukázala aj pri porovnaní miery zhody vo výsledkoch posúdenia intenzity vykonávania jednotlivých činností. I tu bol zaznamenaný najväčší prienik štatisticky porovnateľných hodnôt. Na tomto výsledku sa podpisuje napríklad zameranost obidvoch kategórií na činnosti súvisiace s výchovnými problémami žiakov, či už v rámci organizovania preventívnych aktivít, alebo v rámci ich samotného riešenia. Na druhej strane obidve skupiny sorne tvrdia, že návšteva domácností žiakov nie je v ich kompetencii. Tento stret môže spôsobovať potenciálne problémy v koordinovaní aktivít jednotlivých členov tímu a vyžaduje si dômyselné nastavenie pracovnej náplne na úrovni školy.

Ďalej prinášame niekoľko vybraných zistení, ktoré vyplývajú z nášho zámeru získať informácie o frekvencii výkonu tej-ktorej činnosti, ako aj urobiť porovnanie medzi jednotlivými kategóriami zamestnancov vo vnímanej intenzite ich výkonu. Vychádzame pritom znovu zo subjektívneho vnímania našich respondentov a jednotlivé pracovné činnosti sme rozdelili do interpretačných kategórií.

- Kontrola žiakov na vyučovanie a hodnotenie sa ukázali ako tie úlohy, ktoré sú dominantné hlavne u pedagogických asistentov a učiteľov. Na hodnotení žiakov sa okrem učiteľa, zo svojho pohľadu, podieľajú aj školskí špeciálni pedagógovia a pedagogickí asistenti. Sociálni pedagógovia významne menej, školskí psychológovia najmenej, len na úrovni medzi „zriedka“ a „občas“. Zúžili si hodnotenie len na tradičnú klasifikáciu? Prečo túto oblasť nevnímajú ako „svoju“?
- Riešenie výchovných problémov vnímajú všetci ako svoju úlohu, najviac však psychológovia a sociálni pedagógovia. Prekvapuje, že učitelia sa v nižšej miere zapájajú do prevencie výchovných problémov z pohľadu svojho, ako i ostatných respondentov.
- Tvorba, realizácia a hodnotenie individuálnych vzdelávacích programov je doménou školských špeciálnych pedagógov a učiteľov. Prekvapuje tiež, že ostatní tieto úlohy skôr odkláňajú. Naopak, v oblasti profesijnej orientácie, zo svojho, ako i pohľadu ostatných, dominujú školskí psychológovia. Všetci zamestnanci sa stotožňujú aj s úlohou poskytovania individuálneho poradenstva žiakom. Záleží však na tom, o aký typ poradenstva ide, aké špecifické postupy intervencie. Všetky tri sledované kategórie (školský psychológ, školský špeciálny

pedagóg i sociálny pedagóg) pri analýze webových stránok deklarujú túto pracovnú činnosť so 100 % výskytom. U školských špeciálnych pedagógov však jednoznačne dominuje v tejto oblasti reedukácia.

- Činnosti diagnostikovania sme v dotazníku zámerne rozdelili na pedagogické a odborné diagnostikovanie. V pedagogickom z pohľadu všetkých jasne dominujú školskí špeciálni pedagógovia. Zaujímavým zistením je, že ostatní vnímajú psychológov ako omnoho aktívnejších v pedagogickom diagnostikovaní, než oni samých seba. Odborné diagnostikovanie vnímajú ako „svoje“ samozrejme odborní zamestnanci. Sociálni pedagógovia však významne menej diagnostikujú ako ostatní. Zaujímavosťou je, že na analyzovaných webových stránkach diagnostiku/ diagnostikovanie deklarujú na úrovni 100 % školskí psychológovia a sociálni pedagógovia. Školskí špeciálni pedagógovia sa skôr spoliehajú na spoluprácu v tejto oblasti s kolegami zo zariadení poradenstva a prevencie.
- Najvyššia miera zhody medzi respondentmi súvisí s účasťou na poradách a vedením dokumentácie. Považujú to za svoju pracovnú povinnosť. Nižšia miera účasti na poradách vnímaná u školských psychológov, najmä zo strany učiteľov, môže súvisieť s aktivitami v užšom tíme, kedy sa ŠP zúčastňujú porád pravidelne a často (podľa vlastných vyjadrení), ale len v tomto úzkom tíme. Komunikáciu s externými inštitúciami učitelia radi prenechávajú psychológom, školským špeciálnym a sociálnym pedagógom.
- Sociálni pedagógovia ako jediní spájajú svoju pozíciu v škole s terénnou prácou aj napriek tomu, že táto činnosť nepatrí ani u nich medzi veľmi frekventované. Terénnu prácu nenachádzame ani medzi deklarovanými pracovnými činnosťami v rámci analyzovaných webových stránok škôl. Absentuje nielen u sociálnych pedagógov, ale aj u školských psychológov a školských špeciálnych pedagógov.
- Poskytovanie poradenstva rodičom je doménou najmä školských špeciálnych pedagógov, sociálnych pedagógov a učiteľov. Taktiež patrí medzi najčastejšie uvádzané pracovné činnosti sledovaných kategórií zamestnancov na analyzovaných webových stránkach škôl. Komunikácia so zákonnými zástupcami vo veci odporúčania žiaka na odborné vyšetrenie či konzultovanie výsledkov tohto vyšetrenia a riešenie výchovných problémov sú vnímané ako úlohy všetkých sledovaných zamestnancov, s výnimkou pedagogických asistentov. Hlavnú rolu tú zohrávajú školskí psychológovia a sociálni pedagógovia.
- Spomedzi všetkých sú opäť učitelia a pedagogickí asistenti tí, ktorí najčastejšie dohliadajú na bezpečnosť detí a supľujú chýbajúceho učiteľa. Ostatné kategórie zamestnancov tieto činnosti nevnímajú ako náplň svojej práce.
- Silným zistením je, že pedagogickí a odborní zamestnanci sa vo všeobecnosti s úlohami, ktoré súvisia so vzájomným učením sa, riadením a autoevalváciou školy, ako aj s tvorbou ŠKvP v plnej miere nestotožňujú. Tvorba ŠKvP je blízka len učiteľom a školským špeciálnym pedagógom.
- Taktiež nikto zo sledovaných zamestnancov necíti spojitosť medzi rozvíjaním záujmov detí v rámci voľnočasových aktivít a svojou profesiou.

## ZÁVEROM:

Prieskumy realizované v rámci Národného projektu TEACHERS poukázali na význam pôsobenia školských podporných tímov v školách, no zároveň odkryli aj problémy, ktoré si zasluhujú pozornosť. Formulujeme ich v podobe otázok:

- Prečo sa na procesoch autoevalvácie a samosprávy školy/zariadenia zúčastňujú len niektoré kategórie pedagogických a odborných zamestnancov? Môžu byť dôvodom krátkodobé (na dobu určitú) uzatvárané pracovné zmluvy niektorých zamestnancov?
- Do akej miery je využívaný potenciál pedagogických a odborných zamestnancov pri poskytovaní vzdelávania v rámci inštitúcie, spoločnom učení sa, zdieľaní skúseností a spôsobilostí s inými kolegami?
- Kto a za akých podmienok by sa mal podieľať na zabezpečovaní aktivít žiakov mimo vyučovania v rámci záujmových krúžkov a voľnočasových aktivít?
- Máme v školách dostatočne pokrytú podporu v oblasti profesijnej orientácie a pomoci žiakom s plánovaním ich ďalšej vzdelávacej dráhy?

- Účasť na poradách vnímajú všetci oslovení respondenti ako jednu z najčastejšie vykonávaných pracovných činností. Koľko času v školách a školských zariadeniach venujeme poradám a ako efektívne prebiehajú?
- Poskytovanie podporných opatrení vybraným žiakom, napr. aj prostredníctvom školskej integrácie a teda tvorby, realizácie a hodnotenia individuálnych vzdelávacích programov by malo byť výsostne výsledkami tímovej spolupráce. Do akej miery tomu naozaj tak je? Na koho sa v tejto oblasti najviac spoliehame? Prečo s týmto spojené pracovné činnosti niektoré kategórie oslovených respondentov nevnímajú ako svoju pracovnú náplň?
- Lídrmi v oblasti pedagogického diagnostikovania sa javia školskí špeciálni pedagógovia. Hoci je pedagogické diagnostikovanie bez pochybností dôležitou a nevyhnutnou súčasťou práce aj učiteľov, prečo ho nevnímajú ako svoju dominantu?
- Môžeme konštatovať, že existuje zhoda v kompetenčnom profile jednotlivých profesií? Do akej miery sú prekrývania v náplni práce funkčné a kedy už môžu pôsobiť ako rušivý faktor ich spolupráce?

Ďakujeme všetkým respondentom a respondentkám, ktorí sa zapojili do realizovaných prieskumov, ako aj členom riešiteľských tímov, menovite (v abecednom poradí): Barbara Basarabová, Zuzana Juščáková, Vladimír Klein, Lýdia Marošiová, Štefan Petrik, Rastislav Rosinský, Robert Sabo, Viera Šilonová, Denisa Šukolová, Katarína Vančíková, TeĽana Ustohalová, Adam Vyšný.

#### **ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:**

BASARABOVÁ, B. et al., 2022. *Záverečná správa z prieskumu Inklúzia v školách*. [cit. 5.12.2022]. Dostupné na: [https://mpc-edu.sk/pages/projects/teachers/vyskumy/lvS\\_Zaverecna\\_sprava.pdf](https://mpc-edu.sk/pages/projects/teachers/vyskumy/lvS_Zaverecna_sprava.pdf)

JUŠČÁKOVÁ, Z. et al., 2021. *Záverečná správa z prieskumu prínosu pomáhajúcich profesií v inkluzívnom vzdelávaní v školách zapojených do NP POP a NP POP II*. [cit. 5.12.2022]. Dostupné na: <https://mpc-edu.sk/sk/project/teachers/prieskumy>

MAROŠIOVÁ, L., PETRÍK, Š. a R. SABO, 2022. *Záverečná správa z prieskumu prínosu pomáhajúcich profesií v inkluzívnom vzdelávaní v školách zapojených do NP POP a NP POP II. Časť „Prekážky inkluzívneho vzdelávania žiačok/žiakov a detí v školách“*. [cit. 5.12.2022]. Dostupné na: [https://mpc-edu.sk/pages/projects/teachers/vyskumy/Zaverecna%20sprava\\_Prekazky\\_inkluzivneho\\_vzdelavania.pdf](https://mpc-edu.sk/pages/projects/teachers/vyskumy/Zaverecna%20sprava_Prekazky_inkluzivneho_vzdelavania.pdf)

*Plán obnovy – cestovná mapa k lepšiemu Slovensku*. 2021. [cit. 5.12.2022]. Dostupné na: <https://www.planobnovy.sk/site/assets/files/1019/kompletny-plan-obnovy.pdf>

### **Vážení kolegovia!**

Už 31. rok vydávame odbornou-metodický časopis

### **PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY.**

Vytvárame v ňom priestor na tvorivé riešenie otázok čo a ako učiť, na výmenu pedagogických skúseností, ktoré v zovšeobecnenej podobe tvoria základ pre rozvoj kvalitnej teórie a praxe výchovy a vyučovania.

V súčasnosti je tiež veľmi aktuálne zverejňovanie tzv. príkladov dobrej praxe, príp. inšpirácií na riešenie situácie počas prerušeného vyučovania v školách (max. rozsah 9 normalizovaných strán).

Touto cestou preto vyzývame kolegov a kolegyně zo škôl a školských zariadení, aby v danej oblasti publikovali svoje príspevky.

Očakávame prezentácie dobrých praxí, vaše podnety, postrehy, názory, polemické úvahy, recenzie odbornej literatúry, najmä učebníc, rovnako aj online podporných nástrojov pre pedagogických zamestnancov.

## PODPORA DETÍ Z UKRAJINY VO VZDELÁVANÍ

Ivanna Feťko-Ivanková, Monika Duždová, Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Krajské pracovisko Prešov

**Anotácia:** Činnosť NIVAM v Prešove bezprostredne po vypuknutí vojnového konfliktu na Ukrajine a informácie pedagogickým a odborným zamestnancom o aktuálnych otázkach v súvislosti s integráciou detí a žiakov z Ukrajiny do škôl. Odporúčania na užitočné zdroje pri prijímaní týchto detí/žiakov do materskej školy/základnej školy/strednej školy, poznatky a skúsenosti z praxe zo zahraničia a aktuálne príklady dobrej praxe našich škôl.

**Kľúčové slová:** inklúzia, integrácia, Ukrajina, vzdelávanie, individuálny prístup.

### Pomoc Ukrajine

Po vypuknutí vojny na Ukrajine sa krajské pracovisko NIVAM v Prešove (pred 1. júlom 2022 MPC) prostredníctvom jeho riaditeľa, Ľuboša Sopoligu okamžite zmobilizovalo a rozhodlo sa pomáhať susednej krajine. Cieľom príspevku je opísať činnosti NIVAM v tomto období a podeliť sa o skúsenosti, ako aj uviesť príklady dobrej praxe z terénu.

Ako prvá vznikla stránka *MPC pre Ukrajinu*, kde sa do dnešného dňa zhromažďuje veľké množstvo informácií a vzdelávacích materiálov, ktoré sú k dispozícii pedagogickým a odborným zamestnancom slovenských škôl pri inklúzii a integrácii detí odídencom z Ukrajiny. Zamestnanci NIVAMu vytvorili množstvo kurzov, seminárov a webinárov na podporu učiteľov (napr. Základy ukrajinského jazyka pre pedagogických a odborných zamestnancov MŠ, ZŠ a SŠ, Čo by mali vedieť žiaci z Ukrajiny v jednotlivých predmetoch, Spoločenský, politický a historický kontext situácie na Ukrajine, Literatúrou k porozumeniu, Hoaxy a dezinformácie). Vznikla spolupráca so Zakarpatským inštitútom postgraduálneho vzdelávania, vďaka čomu sa poskytla efektívnejšia podpora pri integrácii detí odídencom z Ukrajiny. Prijatie dieťaťa z cudzej krajiny do inej školy je náročný proces z emocionálneho hľadiska, súvisiaci s prekonávaním traumy a strachu z nového prostredia, kolektívu a jazykovej bariéry zamestnancov školy. Pri týchto aktivitách boli citlivo a zodpovedne vnímané aj neočakávané výzvy, ktoré súvisia s poskytovaním pomoci nielen pedagogickým a odborným zamestnancom na školách, ale aj rodinám s deťmi, ktoré utekajú pred vojnou.

Po návšteve škôl a komunikácii s vedením a pedagogickými zamestnancami zisťujeme, že napriek snahe viacerých inštitúcií, ostáva veľa otázok, ktoré je potrebné zodpovedať. Pre uľahčenie práce učiteľov a riaditeľov škôl ponúkame aktuálne otázky z terénu a odpovede na ne.

1. Postup pri zaraďovaní a prijímaní detí odídencom z Ukrajiny.

**Dieťa so statusom žiadateľa o dočasné útočisko, žiadateľa o azyl, odídencia alebo azylanta, ktoré má daný status menej ako 3 mesiace a malo by byť zaradené podľa ustanovenia § 146 ods. 4 školského zákona. Dieťa so statusom žiadateľa o dočasné útočisko, žiadateľa o azyl, odídencia alebo azylanta, ktoré má daný status viac ako 3 mesiace a má byť prijímané štandardným režimom v správnom konaní.** Viac informácií nájdete na stránke <https://www.minedu.sk/data/att/24232.pdf>.

2. Hodnotenie detí odídencom z Ukrajiny.

Metodický pokyn č.22/2011 na hodnotenia žiakov základnej školy, čl. 111, ods. 1-4: **Žiak 2.-9. ročníka sa počas dvoch hodnotiacich období hodnotí najmenej takou úroveňou prospechu, ktorá zodpovedá prospechu z vyučovacieho jazyka na poslednom vysvedčení. Po uplynutí dvoch hodnotiacich období sa uplatňujú v ďalších dvoch hodnotiacich obdobiach z vyučovacieho jazyka miernejšie kritériá. V počiatočných fázach sa osvedčilo na školách aj ústne hodnotenie namiesto klasifikácie. Toto je možné nastaviť si v škole – na pedagogickej rade prerokujete, že z dôvodu jazykovej bariéry a toho dôvodu, že je žiak/žiačka odídenc, bude sa hodnotiť slovné (alebo iba z niektorých predmetov).** Viac informácií nájdete na stránke <https://www.statpedu.sk/sk/cudzinci/novinky/usmernenie-k-hodnoteniu-ziakov-z-ukrajiny-zaradenych-zakladnej-skole-strednej-skole.html>.

3. Zaradenie detí cudzincov do ročníka.

**Deti žiadateľov o udelenie azylu, deti azylantov, deti cudzincov, ktorým sa poskytla doplnková ochrana zaraďuje do príslušného ročníka riaditeľ školy po zistení úrovne ich doterajšieho vzdelania a ovládania štátneho jazyka najneskôr do troch mesiacov od začatia konania o udelenie azylu. Deti odídencom najneskôr do troch mesiacov od začatia konania o poskytnutie dočasného útočiska. Z dôvodu nedostatočného ovládania štátneho jazyka možno dieťa podmiennečne zaradiť do príslušného ročníka podľa veku.** (§ 146 ods. 4 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní v znení neskorších predpisov – ďalej „školský zákon“) Viac informácií nájdete na stránke <https://www.statpedu.sk/files/sk/o-organizacii/projekty/erasmus-slovencina-deti-cudzincov/zaradenie-deti-cudzincov-do-rocnika.pdf> .

4. Postup pri prihlasovaní žiaka na Testovanie 5, Testovanie 9, maturitu.

V zmysle § 146 ods. 10 školského zákona, ak bol žiak cudzinec zo SJL hodnotený známku nedostatočnú, absolvoval alebo neabsolvoval, T5/T9 sa nemusí zúčastniť. To, že sa testovania zúčastní, je rozhodnutím žiaka/zákonného zástupcu. Žiaka cudzinca, kvôli tomu, že neovláda dostatočne slovenský jazyk, nie je možné považovať za žiaka so ŠVVP, preto sa naňho nevzťahujú úpravy, nemôže mať počas T5/T9 predĺžený čas, ani asistenta a pod. Títo žiaci nemusia byť prihlásení na testovanie, ak vyslovene o to neprejavia záujem. Ich rozhodnutie musí škola rešpektovať. Pri záujme pokračovať na strednej škole je potrebné upozorniť ich na nasledujúce špecifikum: Žiak so statusom žiadateľa o dočasné útočisko, žiadateľa o azyl, odídenc a alebo azylanta, ktorý má daný status viac ako 3 mesiace má byť prijímaný na strednú školu štandardným režimom v správnom konaní. To znamená, že na takéhoto uchádzača sa vzťahujú kritériá na prijatie uchádzačov príslušnej strednej školy, ktoré oznámi riaditeľ školy do 30. novembra školského roka, ktorý predchádza školskému roku, v ktorom sa uskutočňuje prijímacie konanie v súlade s § 65 ods. 7 školského zákona. Žiak/zákonný zástupca si teda musí vopred zistiť, aké sú kritériá na prijatie na vybranú strednú školu a podľa toho sa rozhodnúť. Ak je podmienkou absolvovanie T9 a žiak sa rozhodne testovania zúčastniť, žiaka je potrebné prihlásiť a následne s aktívnou pomocou školy sa musí pripraviť na testovanie tak, aby ho zvládol. Usmernenia o všeobecných informáciách, vstupe detí z Ukrajiny do škôl na Slovensku a o postupe pri zaraďovaní a prijímaní detí z Ukrajiny sú zverejnené na webovom sídle ministerstva školstva <https://ukrajina.minedu.sk/vseobecne-informacie/> .

## Rozhovory s riaditeľkami základných škôl

Mgr. Milena Kravcová, riaditeľka ZŠ s MŠ Pod Vinbargom, Bardejov:

*Po vypuknutí vojny na Ukrajine (február 2022) sa milióny ľudí museli pohnúť z miesta svojho bydliska a stali sa z nich zo dňa na deň nedobrovoľní odídenci. 19 takýchto osôb sa k nám, do Bardejova, dostalo 2 týždne pred Veľkou nocou. Boli to ženy a deti – najzraniteľnejšia skupina obyvateľstva, ktorá dôsledky vojny znáša najťažšie. V Bardejove nám ostali 3 rodiny. Naša škola ich ubytovala v školskej telocvični, štát im poskytol ležadlá, spacie vaky, uteráky, vankúše a celodennú stravu. V škole sme v rámci priestorových možností improvizovali v zlepšení podmienok pre našich „náhlych hostí“. Ešte pred Veľkou nocou sme ich ubytovali do krídla školy, kde mali aj vlastnú kuchynku či kúpeľňu a oveľa lepšie podmienky pre bývanie. Vypracovali sme projekt, v ktorom sme žiadali o financie pre nákup základných vecí pre ukrajinských odídencom. Ten bol schválený a my sme mohli zakúpiť Ukrajincom nevyhnutné oblečenie a základné hygienické potreby. Mnohí z nich prišli len s jednou igelitkou. V škole sme zorganizovali zbierku, v ktorej rodičia a žiaci našej školy darovali odídencom rôzne veci, nevyhnutné na bežný život rodiny. Ministerstvo školstva taktiež uvoľnilo 200 Eur na každého žiaka z Ukrajiny. Zakúpili sme im aktovky, peračníky a iné školské pomôcky, aby sa títo žiaci mohli plynule zaradiť do vyučovania. Títo žiaci dostali poukážky na nákup športového oblečenia na hodiny telesnej výchovy. Po „katolíckej“ Veľkej noci (Gregoriánsky kalendár) slávia „svoju“ Veľkú noc aj pravoslávni veriaci (Juliánsky kalendár) a my sme získali peniaze od sponzorov, za ktoré sme našim ukrajinským*



žiakom zabezpečili „veľkonočné balíčky“ (klobásky, vajíčka, šunka...). Momentálne na našej škole študuje 22 ukrajinských žiakov, priebežne prichádzajú/odchádzajú. Na škole sme zriadili „jazykový kurz slovenského jazyka“, ktorý ich zoznamuje so základnými komunikačnými frázami zo slovenčiny. Ukrajinskí žiaci sú veľmi milí, ústretoví. So slovenskými žiakmi plynule nadviazali kamarátske rovesnícke vzťahy. Naša škola i mesto Bardejov sa im veľmi páčia. Našli si tu svoj dočasný domov, pocit bezpečia. „V núdzi poznáš priateľa“, vraví sa. Na našej škole sme sa rozhodli toto krásne príslovie premeniť na konkrétne skutky. Pohľad do tváří detí, ktoré museli utekať pred vojnou zo svojich domovov, je empatické zaklopanie na naše svedomie. K takejto optike sa snažíme viesť našich žiakov, raz sa z nich stanú dospelí ľudia. Vzdelávame a vychovávame.“

Mgr. Mária Karašinská, riaditeľka školy CZŠ sv. Petra a Pavla v Stropkove:

„Keď sme v druhej polovici marca 2022 boli rodičmi našich žiakov oslovení, či by sme prijali do našej školy dvoch žiakov, odídencom z Ukrajiny z Kyjeva, ani chvíľu sme neváhali. Napriek tomu, že sme nevedeli, či a ako im dokážeme pomôcť, jedno sme vedeli – pomôcť im chceme. Po vstupnom rozhovore s matkami žiakov (biologickými sestrami a vyštudovanými učiteľkami) a ich deťmi Kaťou a Sašom sme hneď vedeli, že spoločnými silami to zvládneme. Situáciu sme mali uľahčenú hlavne tým, že pri prekonávaní rečovej bariéry nám pomáhala naša pani učiteľka, okrem iného aj učiteľka ukrajinského jazyka. A čo je najdôležitejšie, všetci naši učitelia i spolužiaci sa k nim správali veľmi priateľsky a empaticky. Začiatky neboli ľahké, prvé týždne boli deti veľmi ustráchané a nesmelé, po celý čas ich pobytu v škole pocit istoty posilňovala prítomnosť aspoň jednej mamičky. Na ich inklúziu sme využili všetky dostupné možnosti. Žiaci absolvovali jazykový kurz slovenského jazyka a dnes nemajú komunikačný problém. Okrem bežného vyučovania sme sa ich snažili, a stále snažíme, zapájať do všetkých mimoškolských aktivít. Zlomovým bodom bol triedny výlet na hrad Čičva koncom apríla, počas ktorého deti prvýkrát zabudli, že majú pri sebe svoje mamky a navonok pôsobili, akoby boli súčasťou svojej triedy dlhý čas. Využili sme aj možnosť ich májového pobytu v škole v prírode vo Vysokých Tatrách, na našu žiadosť nám MŠVVaŠ SR navýšilo potrebné finančné prostriedky. Podobne to bolo aj počas dvojtyždňovej letnej školy na prelome júla a augusta. Dnes už deti chodia do školy samé, sú veľmi šikovné, navštevujú záujmové útvary centra voľného času pri našej škole a navonok vyzerajú šťastne a spokojne. Snažili sme sa im pomáhať aj v materiálnej oblasti, hlavne čo sa týka zabezpečenia ubytovania a školských pomôcok. Musím podotknúť, že sú to veľmi slušní ľudia a aj keď radi a s otvoreným srdcom prijímajú našu pomoc a naše osobné priateľstvá, nikdy nič nepýtajú a nevnucujú sa. Sme presvedčení, že prítomnosť týchto detí v našej škole a ich osudy sú pre nás učiteľov a hlavne žiakov dobrou lekciou ľudského správania a uvedomenia si skutočných hodnôt.“

### **Rady, návrhy a odporúčania pri integrácii žiakov z vojnových oblastí:**

- Majme na pamäti, že deti, ktoré začleňujeme, zažili traumy, keď opúšťali svoju krajinu a svoj bežný každodenný život a preto potrebujú podporu, empatiu, nie však lútosť.
- Pripravme si plagáty v rôznych jazykoch vrátane ukrajinského, anglického aj slovenského jazyka na privítanie nových žiakov.
- Hovorme deťom/žiakom o tom, že niektoré veci v iných krajinách fungujú inak a približujeme im to, ako je to na Slovensku.
- Uvedomme si, že sa spolu začíname učiť a pohybovať sa v multikultúrnom prostredí.
- Zaobchádzajme s každým žiakom tak, aby bol prijatý ako individuálna osobnosť.
- Uplatnime prístup zameraný na žiakov namiesto prístupu zameraného na učiteľov – hovorme len vtedy, keď je to potrebné.
- Nezabúdajme na reč tela, výraz tváre a gestá pri nadviazaní a udržiavaní kontaktu. Deti/žiaci nemusia rozumieť nášmu jazyku, ale budú rozumieť reči nášho tela.
- Rozlišujme vyučovací jazyk, jazyk prezentácie a pracovných hárkov – používajme veľmi

jednoduchý a zrozumiteľný slovník, pri odborných termínoch podajme jednoduché vysvetlenie, názorný príklad – najlepšie pochopený je príklad zo života.

- Majme na pamäti, že žiaci nás prehliadnu, ak predstierame alebo sme neúprimní.
- Berme do úvahy, že žiaci môžu dobre poznať náš jazyk – ich rozprávanie a prízvuk môže byť úžasný, ale pokiaľ ide o čítanie a písanie, nemusia byť schopní robiť jednoduché úlohy.
- Títo žiaci môžu byť veľmi inteligentní a vysoko úspešní vo svojej krajine – tu však môžu byť zaradení a posudzovaní na nižšej úrovni, práve pre nedostatočné jazykové zdatnosti.
- Môžu pochádzať z iného typu školy, kde boli vyučovaní iným spôsobom.
- Môžu mať problémy doma v rodine (napätie, stres, trauma, strach, atď.)
- Môžu byť (často sú) mladí opatrovatelia, ktorí sa starajú o svojich mladších súrodencov alebo pomáhajú rodičom v ťažkej situácii, tiež môžu pôsobiť ako prekladatelia, ak rodičia neovládajú jazyk.
- Všetky deti/žiaci majú talent na niečo iné.
- Niektorí nemusia vedieť, čo je to rovnoramenný trojuholník, pre nich je oveľa dôležitejšie vedieť, ako si otvoriť bankový účet alebo ísť k lekárovi, urobiť nákup s potravinami (základné potraviny môžeme nakresliť alebo stiahnuť z internetu a dopísať názvy trojjazyčne).
- Vyhýbajme sa zovšeobecňovaniu, každý žiak je iný a má odlišný príbeh, s ktorým sa môže podeliť (buďme preto dobrými poslucháčmi)
- Vyhýbajme sa príliš akademickému a komplikovanému jazyku.
- *Počúvanie, rozprávanie, písanie a čítanie* by mali otestovať učitelia slovenského jazyka pri prijímaní nového žiaka z inej krajiny. Je to nevyhnutnosť pre učiteľa aj asistenta učiteľa, ktorí na základe týchto výsledkov môžu naplánovať tempo a osnovy pre týchto žiakov.

Osobná prax: Pred začlenením žiakov utekajúcich pred vojnou vedenie školy vytvorilo „inkubátory“ – triedy, kde sa títo žiaci na základe dosiahnutých výsledkov z absolvovaných testov umiestnili. Triedy – inkubátory s maximálnym počtom 8 žiakov slúžili na adaptáciu a prípravu žiakov na zaradenie do tried s ostatnými žiakmi. V triede bol okrem učiteľa asistent, podľa potreby a v závislosti od predmetu aj dvaja učitelia a dvaja asistenti. V inkubátoroch sa vyučovali – doučovali, pripravovali sa na predmety, ktoré sa vyučujú v bežných triedach. Zamerané boli predovšetkým na zvládnutie základnej komunikácie a porozumenia výkladu učiteľa. Čas žiakov strávený v týchto triedach bol individuálny. Niektorým stačili dva – tri týždne, iní potrebovali aj tri mesiace. Ak učiteľ na základe dosiahnutých výsledkov v „inkubátore“ zhodnotí jazykovú úroveň zvládnutia porozumenia predmetov v danom ročníku, žiak sa zaradí do triedy s ostatnými. V triede naďalej pôsobí asistent učiteľa.

## Záver

Vojnový konflikt na Ukrajine priniesol na Slovensko veľké množstvo detí a žiakov, ktorým chýbajú vhodné podmienky na zvládnutie extrémne náročnej životnej situácie a majú sťažené podmienky pri prístupe ku kvalitnému vzdelávaniu. Individualizovaný, zodpovedný a ľudský prístup pri integrácii detí a žiakov z Ukrajiny je v školstve nevyhnutný a je rovnako dôležitý ako odbornosť a profesionalita pedagógov a odborných zamestnancov.

**Summary:** *The article focuses on the activity of NIVAM in Prešov immediately after the outbreak of the war conflict in Ukraine and information to teaching and professional staff about current issues related to the integration of children and pupils from Ukraine into schools. Recommendations for useful resources are presented when admitting these children/pupils to kindergarten/primary school/secondary school, knowledge and practical experience from abroad and current examples of good practice in our schools.*

## VYUŽÍVANIE KOUČOVACÍCH OTÁZOK NA PODPORU INKLUZÍVNEHO PRÍSTUPU VO VÝCHOVNO-VZDELÁVACOM PROCESE

**Viktória Pančíková, Marian Valent, Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Krajské pracovisko Banská Bystrica**

**Anotácia:** V predkladanom príspevku sa zameriavame na možnosť využívania koučovacích otázok v súvislosti s podporou inkluzívneho prístupu vo výchovno-vzdelávacom procese. Popisujeme v ňom, ako by mohli vyzerat vhodné naformulované koučovacie otázky, uvádzame konkrétne príklady a situácie, kedy je v školskom prostredí možné a vhodné koučovacie otázky použiť.

**Kľúčové slová:** učiteľ, inklúzia, koučovanie, otázka, výchovno-vzdelávací proces.

Myšlienka inkluzívneho prístupu sa čoraz viac stáva realitou vo výchove a vzdelávaní detí, mládeže a dospelých. Na rozdiel od integrácie, inkluzívny prístup podľa autorov Bootha a Ainscowa (2019) nie je len o začleňovaní určitej skupiny žiakov do výchovno-vzdelávacieho procesu. Ide o celkovú snahu o súdržnosť aktivít, ktoré škola realizuje a do ktorých sa zapája a o podporu vzdelávania všetkých žiakov bez rozdielu, mysliac aj na rodinných príslušníkov žiakov, zamestnancov školy a všetkých, ktorí so školou prichádzajú do kontaktu. Podľa dokumentu Prvý akčný plán plnenia stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní na roky 2022 – 2024 (MŠVVaŠ 2022), hlavnou filozofiou inkluzívneho prístupu vzdelávania na školách v Slovenskej republike je, aby výchova a vzdelávanie učiacich sa boli realizované na základe rovnosti príležitostí a bez diskriminácie vo všetkých oblastiach.

Inak povedané, inkluzívny prístup znamená také konanie a správanie sa všetkých aktérov vo výchovno-vzdelávacom procese, ktoré zohľadňuje osobnosť, individualitu, integritu a jedinečnosť každého jedného žiaka. Takýto prístup možno efektívne podporiť používaním koučovacích otázok. A prečo koučovacia otázka? Práve preto, že je vždy formulovaná pre konkrétneho žiaka alebo malú skupinu žiakov, rešpektuje odpoveď a vedie v danej chvíli žiaka či skupinku k najlepším možným riešeniam.

Koučovanie a jeho základný pilier – koučovacia otázka, je vždy formulovaná tak, aby reagovala na jedinečnosť a individualitu žiaka. Takúto otázku spravidla kladiete len jednému žiakovi a maximálne mu ju prispôsobujete – jeho intelektovým schopnostiam, porozumeniu, jeho reči, úrovni poznania, schopnosti vnímania, situačnému pozadiu a celkovému prostrediu, v ktorom sa aktuálne nachádza. Navyše, takýto prístup zohľadňuje jeho osobitosti a pomáha koučovaniu žiakovi hľadať vlastné cesty a riešenia.

### V čom je koučovacia otázka iná ako ostatné otázky?

Začleňovanie koučovacích otázok do výchovno-vzdelávacieho procesu má niekoľko výhod (aj niekoľko málo nevýhod). V prvom rade podporuje myslenie žiaka, tiež kritické myslenie, podporuje tvorivosť, samostatnosť a zodpovednosť za vlastné rozhodnutia. Nie každá otázka je však automaticky koučovacia. Koučovacia otázka je charakteristická tým, že bezprostredne reaguje na situáciu, v ktorej sa žiak nachádza, je zameraná na riešenie jeho problémov rôzneho charakteru a nabáda ho k vyriešeniu danej situácie.

Pri formulácii koučovacích otázok je vhodné zmeniť pohľad pedagogického alebo odborného zamestnanca - teda toho, kto formuluje otázky tak, aby sa neorientoval na problém, ale na riešenie problému z pohľadu zainteresovaného žiaka či skupinky. Ukážky takejto zmeny formulácie otázok uvádzame v priloženej tabuľke č. 1.

Otázky v oboch stĺpcoch prinášajú odpovede. V stĺpci vľavo sú však uvedené otázky, ktoré sa zameriavajú na problém, ale nevedú k vyriešeniu danej situácie alebo problému. Naopak, otázky v pravom stĺpci sa orientujú na riešenia. Takto formulované otázky vedú žiakov k zamysleniu nad danou situáciou a k hľadaniu možných opatrení či riešení.

Tabuľka 1 Príklady zmeny formulácie otázok na otázky koučovacie

Otázka zameraná na problém	Otázka zameraná na riešenie problému – koučovacia otázka
Prečo si si neurobil domácu úlohu?	Čo spraviš na budúce aby si si domácu úlohu urobil? Keď prídeš domov, kedy si urobíš úlohu? Kedy budeš mať na to čas?
Prečo si to urobil?	Čo si tým chcel dosiahnuť? Ako na budúce budeš reagovať, keď sa takáto situácia zopakuje? Akým spôsobom sa na budúce takej situácii vyhneš?
Ako to, že ti to nejde?	Čo by si mal urobiť, aby si sa v tomto zlepšil? Čo ešte urobíš, aby si sa posunul vpred?
Prečo si sa doma neučil? Takto sa to nikdy nenaučíš...	Čo je podľa teba dobré urobiť, aby si sa to naučil? Čo by si mohol ešte doma urobiť, aby ti to išlo lepšie?
Prečo ti to tak dlho trvá? Prečo sa nesústredíš?	Čo by ti pomohlo, aby si to vyriešil rýchlejšie? Čo ti pomôže lepšie sa sústrediť?
Kto to urobil?	Už sa stalo... Ako to bude nabudúce? Ako predídeme takejto situácii? Čo urobíš nabudúce, aby sa to už nestalo? Ako si sa z toho poučil?

Zdroj: upravené a doplnené podľa Bréda (2017, s. 104)

### Ako vhodne formulovať koučovacie otázky?

Ako sme už naznačili, koučovacie otázky sú charakteristické tým, že reagujú na danú situáciu a sú formulované pre konkrétneho žiaka alebo malú skupinu žiakov. Pri formulácii otázok je vhodné prispôbiť reč žiakovi a pýtať sa zrozumiteľne. Vo všeobecnosti platí, že koučovacie otázky by mali byť otvorené, konštruktívne, mali by viesť žiaka k zamysleniu sa nad konkrétnou situáciou a k hľadaniu riešenia danej situácie. Menej vhodné sú otázky uzatvorené a absolútne nevhodné sú otázky sugestívne a manipulatívne. Sumárne, vhodne formulovaná koučovacia otázka (inšpirované a upravené podľa Podaná 2012; Karpinská a Kmecová 2017) by mala spĺňať nasledovné charakteristiky:

- **Je zameraná na riešenie problému** – je pozitívne orientovaná a zameraná na budúcnosť, vyhýbame sa „vrtaniu sa v probléme“.
- **Vedie žiaka k zamysleniu** – podporuje myslenie, taktiež kritické myslenie žiaka a hľadanie riešení.
- **Je motivačná** – vhodne formulovaná otázka by mala mať motivačný charakter a viesť žiaka k realizácii nájdeného riešenia danej situácie (vhodné zakomponovať povzbudenie alebo pochvalu).
- **Je otvorená** – žiak na ňu prirodzene odpovedá celou vetou, nie len vyhýbavo – „áno“ alebo „nie“.
- **Je konštruktívna** – nie inštruktívna, namiesto sugestívne podanej inštrukcie vedieme žiaka k tomu, aby sám navrhol riešenie a postup, ako to následne urobí.
- **Spravidla sa začína opytovacími zámenami** – ako, čo, kedy...

Špecifickou formou koučovacej otázky, je tzv. zázračná alebo čarovná otázka. Tieto otázky v zásade spĺňajú všetky charakteristiky klasických koučovacích otázok. Rozdiel je však v tom, že tieto otázky majú nereálny charakter. Väčšinou sa začínajú slovami **predstavte si...** To znamená, že môžu vyzerať nasledovne (porovnaj napr. s Podaná 2012 a i.):

- „Predstav si, že máš čarovný prútik Harryho Pottera. Vyčaruješ kúzlo a problém zmizne. Ako tvoj projekt vyzerá teraz? Čo robíš? Ako sa cítiš?“
- „Predstav si, že máš Arabelin zázračný prsteň. Vyčaruješ si peniaze, ktoré ti pomôžu problém odstrániť. Čo urobíš ako prvé?“

Pri čarovných otázkach sa medze fantázií nekladú, vždy však majú súvisieť s riešeným problémom. Môžete používať mnohé zázračné prostriedky, ako napríklad čarovná palička, zázračný

prsteň, mešec plný peňazí, zázračný vílí prach, hrnček var, magické zrkadlo, Aladinova lampa a Džin, zlatá ryбка, cestovanie v čase a mnohé iné magické predmety. Pre racionálnejšie typy žiakov však môžete využiť zázračné otázky „menej zázračne“, ako napríklad: „Predstav si, že máš neobmedzené množstvo peňazí. Ako by to ovplyvnilo riešenie tvojho problému?“ Na klasickej hodine môže zázračná otázka vyzerat' nasledovne: „Predstav si, že si už dospelý. V čom ti to, čo si sa práve naučil, môže pomôcť?“ Zázračné otázky sú vhodné pre deti a mládež, ale je potrebné ich využívať opatrne a citlivo zvažovať, pre koho sú vhodné a pre koho menej.

Koučovanie nie je vždy iba o otázke. V niektorých prípadoch je možné použiť aj vizualizáciu, to znamená, že žiakovi navodíte situáciu, v ktorej sa chce alebo má ocitnúť. Vizualizácia môže vyzerat' nasledovne: „Zavri si oči. Predstav si, že projekt už máš vytvorený. Držiš ho v rukách a pozeráš sa naň. Ako vyzerá? Čo je na ňom zobrazené? Aký má názov? Koľko má strán? Čo je jeho ústrednou témou? Aké obrázky si použil? Kedy si si našiel čas na prípravu?“

### Kedy je vhodné používať koučovacie otázky vo výchovno-vzdelávacom procese?

Počas výchovno-vzdelávacieho procesu sa môže vyskytnúť množstvo situácií, kedy bude vhodné a možné použiť koučovaciu otázku. Vždy to závisí od konkrétnej situácie a od ochoty žiaka zapojiť sa. Avšak, vhodné situácie pre ich využitie môžu byť napríklad tieto:

- Tvorba žiackych projektov, podpora pri tvorbe projektov, podpora žiakov pri príprave na súťaže.
- Podpora a rozvíjanie talentov a nadaných žiakov v danom predmete alebo na výchove.
- Podpora žiaka pri príprave sa na vyučovanie a na hodinu – ako si doma vymedziť vhodný čas a efektívne sa učiť.
- Riešenie výchovných, medziľudských a vzťahových problémov žiakov, napríklad počas triednickej hodiny, v prípade potreby aj priamo na vyučovaní (triedny učiteľ, výchovný poradca).
- Pomoc a podpora pri výbere strednej alebo vysokej školy (kariérový poradca).

V školskej praxi sa zaiste nájde mnoho iných situácií, kedy bude koučovacia otázka vhodná a podporí celý výchovno-vzdelávací proces. Na strane pedagogického alebo odborného zamestnanca si však vyžaduje zmenu v obvyklom spôsobe dopytovania sa.

### Záver

Vhodne formulovaná koučovacia otázka pomáha žiakom rozvíjať myslenie, hľadať riešenia svojich problémov a tiež ich učí preberať zodpovednosť za svoje rozhodnutia. Zároveň má potenciál obohatiť a podporiť inkluzívny prístup a personalizované vzdelávanie. Ako uvádza Bréda (2017), podstatou koučovania je naučiť žiaka aktívne premýšľať, pretože sa často stáva, že učiteľ žiakovi radí prečo má niečo robiť, ako má myslieť, ako má situáciu vyriešiť, čo je najlepšie urobiť, kde si má informácie nájsť a podobne. Ako autor (Bréda 2017) dopĺňa, v určitých situáciách je tento prístup vhodný, ale neučí žiaka samostatne premýšľať a konať.

Takýmto spôsobom používanie koučovacích otázok prináša nový rozmer do edukačnej praxe, ktorý akceptuje jedinečnosť každého žiaka a fakt, že ľudia sú rôzni a na rovnaké situácie môžu nachádzať/používať svoje vlastné riešenia, pohľady a názory.

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

BOOTH, T. a M. AINSCOW, 2019. *Index inklúzie: príručka na rozvoj škôl s dôrazom na inkluzívne hodnoty*. 4. vyd. Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska. ISBN 978-80-89403-19-6.

BRÉDA, J., 2017. Koučování žáka aneb jak jej dovést k samostatnosti, zodpovědnosti a tvorivosti. In: *Třídní učitel jako kouč: tipy a náměty pro třídní učitele*. Praha: RAABE, s. 97-112. ISBN 978-80-7496-293-6.

KARPINSKÁ, Z. a D. KMECOVÁ, 2017. *Koučování podľa pyramidy*. Bratislava: Business Coaching College. ISBN 978-80-972617-0-2.

MŠVVaŠ, 2022. *Prvý akčný plán plnenia stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní na roky 2022 – 2024*. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/prvy-akcny-plan-plnenia-strategie-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani-na-roky-2022-2024>

PODANÁ, R., 2012. *Koučování pro manažery*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4519-0.

**Summary:** The presented article focuses on the use of coaching questions in the educational process. The authors describe the appropriate formulation of coaching questions and give examples of their use in pedagogical practice.

## DIAGNOSTIKA 3-4 ROČNÝCH DETÍ V PROSTREDÍ MATERSKÝCH ŠKÔL

Viera Šilonová, Vladimír Klein, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Prešovská univerzita

**Anotácia:** Vedecká štúdia je zameraná na diagnostický a stimulačný proces vývinu detí predškolského veku, ktorý predstavuje kľúčový komponent inkluzívneho vzdelávania. V procese výchovy a vzdelávania detí na predprimárnom stupni školskej sústavy zohrávajú dôležitú úlohu predškolské zariadenia, v ktorých bude zabezpečená kvalitná inkluzívna edukácia nielen sociálne znevýhodnených detí (aj rómskych), ale aj detí zdravotne znevýhodnených, intaktných, či nadaných. Jedným z inkluzívnych prístupov je stimulácia vývinu detí na základe výsledkov diagnostiky. Autori oboznamujú čitateľov s výsledkami výskumu efektivity diagnostiky a stimulácie 3-4 ročných detí materských škôl, ktorý realizovali v rámci riešenia projektu VEGA č. 1/0522/19 Tvorba inkluzívneho prostredia v materskej škole a inkluzívne prístupy v diagnostike a v stimulácii vývinu sociálne znevýhodnených detí a Národného projektu „Projekt inklúzie v materských školách – PRIM II.“.

**Kľúčové slová:** materská škola, inkluzívne vzdelávanie, diagnostika, stimulácia.

Kľúčovým komponentom problémov, ktorým čelíme na Slovensku, sú zaužívané negatívne stereotypy, nedostatočná objektívna informovanosť spoločnosti, predsudky a z nich vyplývajúca intolerancia časti obyvateľstva k sociálne a zdravotne znevýhodneným deťom a žiakom. Deti, vzdelávané v segregovanom kolektíve, sa často stotožnia s tým, že patria k menejcenným ľuďom, čo prispieva ku konzervovaniu rozdelenej spoločnosti. Sme svedkami cieľeného vylučovania sociálne a zdravotne znevýhodnených detí a žiakov do systému špeciálnych škôl pre deti s mentálnym postihnutím. Často dochádza k účelovej diagnostike týchto detí s cieľom získať na nich napr. zvýhodnený finančný normatív. Dôsledky sú samozrejme fatálne. Miera segregovaného vzdelávania sociálne a zdravotne znevýhodnených detí celosvetovo patrí medzi najvyššie, pričom mnohé výskumy aj prax ukázali, že etnicky a sociálne zmiešaná škola je oveľa vhodnejším priestorom pre nadobúdanie ľudského kapitálu (sociálneho a kultúrneho) než homogénne prostredie. Ľudský kapitál závisí aj od množstva vzťahov s ľuďmi iného pôvodu, inej kultúry, iného sociálneho postavenia, medzi ktorými panuje dôvera a fungovanie pravidiel. Čím je heterogénnosť väčšia, tým viac je človek schopný integrovať sa do spoločnosti. Deti, ktoré sú vzdelávané segregovane a sú v kontakte výlučne s ľuďmi zo sociálne vylúčených skupín, nedisponujú schopnosťou prispôbiť sa a stotožňujú sa s tým, že patria k ľuďom „druhej kategórie.“ Podstata vytvárania podmienok a predpokladov budovania inkluzívnej spoločnosti na Slovensku spočíva v sociálnej inklúzii najslabších skupín obyvateľstva. Kľúčom k riešeniu je zavádzanie inkluzívneho spôsobu vzdelávania najmä v materských školách. Školstvo v súčasnosti intenzívnejšie ako kedykoľvek predtým hľadá cesty jej uskutočnenia. V posledných desiatich rokoch sa pozornosť odborníkov (teoretikov i praktikov) sústredila na hľadanie a overenie nových prístupov v edukácii sociálne a zdravotne znevýhodnených detí a zdá sa, že jedným z efektívnych riešení je skvalitnenie diagnostiky a stimulácie ich vývinu, ktoré vnímame ako prevenciu pred neoprávneným zaraďovaním detí do systému špeciálnych škôl pre žiakov s mentálnym postihnutím. Z nášho školského systému je potrebné vylúčiť všetky alternatívy, ktoré vedú k segregovanému vzdelávaniu a pripraviť školy na skutočne inkluzívne vzdelávanie.

V súčasnosti je potrebné vnímať diagnostiku ako potenciálnu zmenu v edukácii sociálne a zdravotne znevýhodnených detí predškolského a mladšieho školského veku, ktoré spočívajú v uplatňovaní progresívnych, inovatívnych metód. Jednou z nich je aj ambícia autorky práce vytvoriť nástroj depistážnej orientačnej diagnostiky a stimulácie, ktorý môže prispieť k akcelerácii vývinu intaktných, sociálne i zdravotne znevýhodnených detí predškolského veku. Vzhľadom na to, že vedecká štúdia je originálnym príspevkom riešenia problematiky diagnostiky a stimulácie 3-4 ročných detí, je iba málo publikácií a odbornej literatúry, ktoré by riešili túto tému. Výberovo uvádzame publikačné výstupy relevantné k téme vedeckej štúdie. Valachová napísala v roku 2009 publikáciu, ktorá sa zameriava nielen na teoretické spracovanie problematiky, ale zároveň ponúka praktické informácie o možnostiach jej využitia v edukačnej praxi materských škôl v oblasti pedagogickej diagnostiky v materskej škole. Brťková a Bahurinská (2012, s. 138) vypracovali stimulačný program prevencie porúch učenia detí predškolského

veku, ktorého cieľom je pomôcť deťom predškolského veku (a učiteľkám, ktoré s nimi pracujú) rozvíjať oslabené alebo narušené základné schopnosti (čiastkové funkcie) kognitívneho vývinu a predchádzať tak možným problémom, ku ktorým z dôvodu nerozvinutých funkcií pri školských činnostiach môže dôjsť pri osvojovaní čítania, písania a počítania. Organizácia *Human Development and Sustainable Development Teams* sa v roku 2014 zamerala na diagnostiku a poradenstvo pre podporu inklúzie Rómov v Rumunsku. V rámci výsledkov orientovaných na predškolské vzdelávanie autori citovali štúdiu Kendralla (2008), podľa ktorej rómske deti profitujúce z predškolskej a rodičovskej stimulácie mali signifikantne lepšie výstupy. Rómske deti vo veku 4 až 6 rokov navštevujúce predškolské zariadenie v Rumunsku mali rozvinutejšie schopnosti identifikovať desať písmen abecedy, čítať štyri jednoduché bežné slová, napísať svoje meno, rozlíšiť čísla 1 – 10, rozpoznať jednoduché vety v národnom jazyku. Boli porovnané skupiny rómskych detí, z ktorých jedna navštevovala lokálne predškolské zariadenie a druhá nenavštevovala. Z výskumov vyplynulo, že znevýhodnené skupiny navštevujúce predškolské zariadenie zvyšujú šance jednotlivca na dosiahnutie socioekonomickej inklúzie neskôr v živote. V Poľsku je diagnostika a stimulácia detí predškolského veku doménou predovšetkým psychológov. Kwiatkowska (1996, s. 115 – 121) publikovala zaujímavú vedeckú štúdiu Spontánna kresba v diagnostike porúch v adaptácii 3-4 ročných detí do materskej školy, v ktorej popísala dôležitosť spontánnych kresieb maľovaných deťmi predškolského veku pri diagnostike ich adaptačných porúch a podmienky materskej školy. Empirické vyšetrenie aplikovala na 240 deťoch (4 a 5 ročných). Test farebných pyramíd a spontánna aktivita v maľovaní boli použité v troch časových úsekoch. Výsledky preukázali, že spontánne detské kresby účinne pomáhajú pri diagnostike adaptačných porúch 3-4 ročných detí. Na hodnotenie slovnej zásoby u detí predškolského veku vyvinuli nový testovací nástroj Haman, Fronczyk a Miękisz (2010, s. 21-45). Autori overili testy – Obrázkový slovník a Mentálny slovník ako základ jazykovej a komunikačnej kompetencie. Slovná zásoba významne ovplyvňuje ďalšie aspekty jazykového vývinu. Testy slúžia na hodnotenie úrovne porozumenia slovám u detí predškolského veku. Cieľom štúdie *Children's Task Persistence in Relation to Stimulation at Home* (2020) bolo preskúmať súvislosť medzi kognitívnou stimuláciou doma a plnením úloh stanovených pre deti. Prieskum bol realizovaný na vzorke 60 detí a rodičov s rovnakým počtom vybraných rodín s nízkymi a s vysokými príjmami tak, aby výskumníci získali informácie o úrovni kognitívnej stimulácie v domácom prostredí pomocou kontrolných záznamov rodičov. Výsledky ukázali, že rodiny s nízkym príjmom, ktoré majú menšiu kognitívnu stimuláciu a deti v rodinách s nízkym príjmom, dokončili menej úloh v porovnaní so svojimi rovesníkmi z rodín s vysokými príjmami. Impulzom pre zameranie nášho vedeckého skúmania v oblasti diagnostiky a stimulácie detí predškolského veku bolo oboznámenie sa s myšlienkami Brigitte Sindelar – autorky metodiky zameranej na deficity čiastkových funkcií.

Autorka príspevku absolvovala všetky vzdelávacie moduly a je trénerkou v tejto metodike. Inšpirovali sme sa ňou pri tvorbe diagnosticko-stimulačných programov pre 3-6 ročné deti materských škôl, o ktorých budeme písať v nasledujúcom texte. Diagnostická aj tréningová časť skríningu čiastkových funkcií detí je zameraná na identifikáciu bazálnych funkcií, ktoré podmieňujú správny harmonický vývin schopností detí predškolského veku (grafomotorika, reč, matematické schopnosti a pod.). Ide o hlbšiu, detailnejšiu, precíznejšiu diagnostiku a stimuláciu. (Šilonová, Klein a Šinková 2018, s. 107) Dôraz v predškolskej príprave detí kladieme na prevenciu a včasnú intervenciu. Preto je v rámci depistáže potrebné realizovať skrínig deficitov čiastkových funkcií podľa modelu rakúskej psychologičky Brigitte Sindelar (2014, s. 90). Autorka vníma čiastkové výkony ako „*čiastkové funkcie celostnej siete spracovávaní informácií, ktoré predstavujú špecifické modálne a intermodálne procesy pozornosti, vnímania a pamäti, ako aj ich seriálnu integráciu. Spracovávanie informácií je zas predpokladom pre komplexný kognitívny výkon a rovnako tiež pre exekutívne funkcie, akou je napríklad funkcia mentalizácie*“ (2009a). Tieto základné funkcie podmieňujú správny vývin reči, písania, čítania a počítania. Ak sú oslabené, môžu viesť k problémom v osvojovaní si učiva, k poruchám učenia a správania. Týmto problémom je možné pri včasnom podchytení a tréningu predchádzať už v predškolskom veku. Efektivitu metódy Sindelar potvrdili výsledky výskumov realizovaných v rámci jej štandardizácie v Rakúsku, Švajčiarsku aj v Nemecku. Diagnostikované boli deti predškolského veku a následne

celý školský rok prebiehal ich tréning podľa metodiky Sindelar. V závere výskumu sa uskutočnila rediagnostika, ktorá preukázala elimináciu deficitov čiastkových funkcií u týchto detí. Metodiku Sindelar vnímame ako komplexný program, pretože jeho súčasťou je nielen diagnostická časť, ale aj tréningová – stimulačný program sa tvorí individuálne pre každé diagnostikované dieťa. Naša inkluzívna diagnostika vychádza z metodiky Sindelar, ktorá identifikuje nielen slabé, ale aj silné stránky dieťaťa. To znamená, že je orientovaná na to, čo dieťa vie, a nielen na to, čo nevie. Jej cieľom je dosiahnutie harmonického vývinu dieťaťa, t. j. oslabené funkcie sa priblížia k úrovni silných stránok dieťaťa - neoslabených funkcií (Sindelar 2009b).

Autori štúdie pôsobia ako experti Národného projektu Projekt inklúzie v materských školách – PRIM II, ktorého základným cieľom je vytvárať inkluzívne prostredie v materskej škole a zvýšiť vzdelanostnú úroveň príslušníkov marginalizovaných komunit na všetkých stupňoch vzdelávania s dôrazom na predprimárne vzdelávanie. Vytváraním inkluzívneho prostredia v materských školách a prostredníctvom práce s rodinou zvýšiť počet detí z marginalizovaných komunit, ktoré navštevujú materskú školu. Projekt je zameraný na tieto oblasti (uvádzame výberovo):

- Implementácia modelu inkluzívneho vzdelávania v prostredí materských škôl prostredníctvom pedagogických zamestnancov (vrátane školských špeciálnych pedagógov a pedagogických asistentov) a odborných zamestnancov.
- Kreovanie inkluzívnych tímov v materských školách. V rámci národného projektu bolo vytvorených spolu 298 pracovných miest, pre pedagogických asistentov 154, 96 pracovných miest pre odborných zamestnancov. Novovytvorenou pracovnou pozíciou je rodičovský asistent, aktuálne je ich 48.
- Tvorba depistážno-stimulačného programu pre 3-4 deti – ten nadväzuje na diagnosticko-stimulačný program pre 5-6 ročné deti.

V Národnom projekte PRIM II pôsobí pedagogický zamestnanec – školský špeciálny pedagóg (alebo odborný zamestnanec), ktorý je v dennom kontakte s deťmi a pracuje s nimi v zmysle modelu orientačnej špeciálnopedagogickej diagnostiky (využíva podporné opatrenia a stimuluje vlastný potenciál dieťaťa). Školskí špeciálni pedagógovia a ostatní odborní zamestnanci realizovali depistážnu orientačnú diagnostiku a na základe zistených výsledkov následne implementovali stimulačný program v prostredí materskej školy. Autori Šilonová, Klein a Šinková (2019) napísali *Depistážno-stimulačný program pre 3- a 4-ročné deti v materskej škole*, ktorý nadväzuje na výstupy Národného projektu Škola otvorená všetkým, čím sa naplňuje ambícia autorov spracovať kvalitný diagnostický a na neho nadväzujúci stimulačný program, pre všetky deti predškolského veku od 3 do 6 rokov v prostredí materských škôl. V rámci implementácie tejto aktivity sa vytvoril dostatočný časový priestor pre pedagogických aj odborných zamestnancov na realizáciu vstupnej depistáže, stimuláciu vývinu detí a aj výstupnej depistáže, ktorou sme overili efektivitu realizovanej stimulácie.

*Depistážno-stimulačný program pre 3- a 4-ročné deti v materskej škole* slúži ako konkrétny návod pre pedagogických a odborných zamestnancov v materských školách ako úspešne viesť depistáž pripravenosti detí predškolského veku. Po zaznamenaní jednotlivých oblastí a zmapovaní potenciálnych parciálnych oslabení sa tak vďaka kvalitne realizovanej depistáži (prvotnému skríningu) nasmeruje ďalšia starostlivosť o dieťa uplatnením špecifických stimulačných programov natoľko, aby sa deti do nástupu do školy adekvátne pripravili na zvládanie nárokov kladených na nich v podmienkach základných škôl. Podstatou Depistážno-stimulačného programu je dosiahnuť čo najpresnejšiu identifikáciu a následne stimuláciu bazálnych funkcií dieťaťa v súlade s programom ECEC (Early Childhood Education and Care „Včasná edukácia a starostlivosť o deti“), ktorý ponúka OECD v rámci identifikácie kľúčových prvkov a prístupov k vzdelávaniu a starostlivosti v ranom detstve. Autori kladú dôraz na prevenciu príčin porúch učenia a správania v súlade s aktuálnymi trendmi inkluzívnej pedagogiky a inkluzívnej pedagogickej (špeciálnopedagogickej) a psychologickéj diagnostiky a následne predstavujú konkrétne postupy – ako v praxi realizovať stimulačný program u dieťaťa v prostredí materskej školy. Stimulačný program slúži ako konkrétny návod pre pedagogických a odborných zamestnancov v materských školách ako úspešne viesť stimuláciu a akceleráciu vývinu detí predškolského veku a priamo nadväzuje na depistáž. Hlavnou témou tohto programu je predstavenie konkrét-



nych postupov - ako v praxi realizovať depistáž/screeningové orientačné vyšetrenie a stimuláciu vývinu detí v materskej škole v týchto dvoch častiach:

- 1. časť – Depistáž:** slúži ako konkrétny návod pre odborných zamestnancov v materských školách úspešne viesť depistáž pripravenosti detí predškolského veku. Po zaznamenaní jednotlivých oblastí a zmapovaní potenciálnych parciálnych oslabení by sa tak vďaka kvalitne realizovanej depistáži (prvotnému skríningu) mala nasmerovať ďalšia starostlivosť o dieťa uplatnením špecifických stimulačných programov natoľko, aby sa do nástupu do školy adekvátne pripravilo na zvládanie nárokov kladených na dieťa v podmienkach základných škôl.
- 2. časť – Stimulácia:** kľúčovým cieľom tejto časti programu je dosiahnuť čo najefektívnejšiu stimuláciu bazálnych funkcií dieťaťa. Po uskutočnenej depistáži (prvotnom skríningu) bude nasmerovaná ďalšia starostlivosť o dieťa uplatnením špecifického stimulačného programu tak, aby sa dieťa na nástup do školy adekvátne pripravilo a zvládalo nároky kladené naň v podmienkach základnej školy. Stimulačný program zabezpečia učiteľky materských škôl (aj pedagogickí asistenti) pod supervíziou odborného zamestnanca – školského špeciálneho pedagóga – v rámci aktuálne platného štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie.

### Metodológia výskumu

Zámerom výskumu bolo získať informácie o výsledkoch depistážnych orientačných vyšetrení a aplikácie stimulačných programov v materských školách (Šilonová, Klein a Šinková 2020, s. 147). Výskumné otázky sú konštruované takto:

1. *Je štatisticky významný rozdiel vo výsledkoch 3-4 ročných detí získaných vstupnými a výstupnými depistážnymi orientačnými vyšetreniami, ktoré absolvovali stimulačný program?*
2. *Je štatisticky významný rozdiel zo vstupnej a výstupnej depistáže medzi výsledkami intaktných a sociálne znevýhodnených 3-4 ročných detí materských škôl?*
3. *Je štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami 3-4 ročných chlapcov a výsledkami 3-4 ročných dievčat v rámci vstupnej a výstupnej depistáže?*
4. *Aké sú názory odborných zamestnancov MŠ na diagnostiku a stimuláciu prostredníctvom diagnosticko-stimulačných nástrojov pre 3-4 ročné deti v materskej škole?*

Do výskumu v oblasti depistáže a stimulácie 3-4 ročných detí sa zapojilo 59 materských škôl: v oblasti vstupnej depistáže 3-4 ročných detí (432 detí) a výstupné depistáže boli realizované v 54 materských školách (414 detí). Nižší počet MŠ zapojených do výstupnej depistáže bol spôsobený ich uzatvorením z dôvodu pandémie COVID 19. Výber materskej školy do nášho výskumu bol podmienený splnením nasledujúcich kritérií: materské školy, v ktorých pedagogickí a odborní zamestnanci realizovali vstupné aj výstupné depistážne skríninové vyšetrenie u 3-4 ročných detí MŠ a MŠ, v ktorých bol realizovaný stimulačný program u diagnostikovaných 3-4 ročných detí. Výskum zameraný na overovania výsledkov diagnostického a stimulačného programu sme realizovali od septembra 2020 do novembra 2021. Depistáž (orientačná diagnostika 3-4 ročných detí) bola realizovaná v priestoroch materských škôl v dvoch termínoch podľa nasledujúceho harmonogramu: september/október 2020 – vstupné orientačné vyšetrenie a máj/jún 2021 – výstupné orientačné vyšetrenie. Použili sme *Depistážno-stimulačný program pre 3 a 4 ročné deti v materskej škole*.

Oblasti a položky diagnostického nástroja sú identické s oblasťami z *Depistážno-stimulačného programu pre 3-4 ročné deti v materskej škole*. Depistáž 1 je zameraná na oblasť deficitov (Taktilno-kinestetické vnímanie; Auditívna pamäť; Vizuálna diferenciacia - listy; Serialita: vizuálna; Auditívna diferenciacia; Intermodalita: vizuálno–auditívna a auditívno-vizuálna; Auditívna diferenciacia figúry a pozadia; Serialita: auditívna; Vizuálna diferenciacia figúry a pozadia; Vizuálna pamäť) a Depistáž 2 (Poznatky o sebe: meno a priezvisko dieťaťa, vek dieťaťa, presná adresa, mená rodičov; Grafomotorika; Reč, jazyk a komunikácia: výslovnosť, artikulácia, intenzita rečového prejavu, problém s pochopením inštrukcií v spisovnom jazyku; Rozsah slovnej zásoby; Kategorizácia; Matematické schopnosti: vzostupný číselný rad do 5, zostupný číselný rad do 5, určenie počtu do 5, základné geometrické útvary; Rozmer, množstvo; Správanie počas individuálnej depistáže: neschopné odlúčiť sa od blízkych/známych, nesústredené/nepozorné, nesamostatné/neisté, emočne rozladené, negativistické) na oblasť symptómov a sú identické

aj pre proces stimulácie.

Výsledky vstupnej depistáže a výsledky výstupnej depistáže predstavujú dve veličiny, ktoré súvisia s každou jednotkou (dieťaťom) štatistického súboru. Na položky (spolu 18 položiek), kde bolo viac ako binárne skórovanie, bol použitý **párový T-test**. Na položky skórované nominálne bol použitý **Pearsonov chí-kvadrát test** (pre štvorpoľnú tabuľku). V Nasledujúcej časti sú položky, v ktorých boli vyhodnotené štatisticky významné výsledky uvádzané tučným písmom.

## Výsledky výskumu

### **1. oblasť výskumu: Efektivita stimulačného programu**

Zámerom evalvácie bolo získať informácie o výsledkoch depistážnych orientačných vyšetrení a aplikácie stimulačných programov v materských školách. Výskumná otázka je konštruovaná takto: „*Je štatisticky významný rozdiel vo výsledkoch 3-4 ročných detí získanými vstupnými a výstupnými depistážnymi orientačnými vyšetreniami, ktoré absolvovali stimulačný program?*“

Výskumný súbor tvorili všetky diagnostikované 3-4 ročné deti (432 detí materských škôl), ktoré prešli vstupnou a výstupnou depistážou. K dispozícii sme mali jeden výber s n-párom merania, pričom  $n = 432$ . Na základe štatistických výsledkov evalvácie môžeme potvrdiť, že celkové výsledky výstupnej depistáže sú v 26 oblastiach z 32 sledovaných oblastí štatisticky významne lepšie ako výsledky zo vstupnej depistáže.

#### ***Pomocou párového T-testu sme merali nasledujúce oblasti (vstupná aj výstupná depistáž):***

Depistáž 1: **taktilno-kinestetické vnímanie, auditívna pamäť, vizuálna diferenciacia, serialita vizuálna, auditívna diferenciacia, intermodalita: vizuálno–auditívna a auditívno-vizuálna, auditívna diferenciacia figúry a pozadia, serialita auditívna, vizuálna diferenciacia figúry a pozadia, vizuálna pamäť,**

Depistáž 2: **grafomotorika, artikulácia, rozsah slovnej zásoby, kategorizácia, vzostupný číselný rad do 5, zostupný číselný rad do 5, určenie počtu do 5, rozmer, množstvo, poradie.**

Celkovo T-testom bolo meraných 18 položiek, z ktorých všetky boli **štatisticky významné**, t.j. na výstupe deti získali lepšie výsledky v porovnaní so vstupnými výsledkami.

#### ***Pomocou testu Pearsonov chí-kvadrát sme merali nasledujúce oblasti:***

Správanie dieťaťa počas individuálnej depistáže: **neschopné odlúčiť sa od blízkych/známych, nesústredené/nepozorné, nesamostatné/neisté, emočne rozladené, negativistické.**

**Poznatky o sebe: meno a priezvisko, vek, názov mesta, mená rodičov.** Reč, jazyk, komunikácia: **výslovnosť, intenzita rečového prejavu**, problém s pochopením inštrukcií v spisovnom jazyku. Matematické schopnosti: **základné geometrické tvary. Farby.**

Celkovo pomocou Pearsonov chí-kvadrát testu sme merali 14 položiek a **štatisticky významne lepších bolo 8 položiek (zvýraznené tučným písmom).**

**Celkové vyhodnotenie efektivity stimulácie:** Zo sledovaných 32 oblastí bolo **štatisticky významných 26**. Na základe výsledkov je možné konštatovať, že aplikácia stimulačného programu preukázala pozitívny vplyv stimulačného programu na zlepšovanie pripravenosti detí predškolského veku.

### **2. oblasť výskumu: Komparácia výsledkov diagnostiky a stimulácie 3-4 ročných intaktných a sociálne znevýhodnených detí materských škôl**

Cieľom bolo zistiť, či je štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami zo vstupnej a výstupnej depistáže 3-4 ročných detí materských škôl intaktných a sociálne znevýhodnených. Získané údaje zo vstupnej a výstupnej depistáže sme analyzovali s cieľom porovnať výsledky detí materských škôl pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia s výsledkami intaktných detí. Počet 3-4 ročných detí zapojených v materských školách do depistáží bol vzhľadom na špecifickosť školského roku 2019/2020 (COVID-19) odlišný – na vstupe 432 detí, na výstupe 414 detí, stimulačný program bol realizovaný u 90,5 % detí.

Medzi vstupným a výstupným meraním **nedošlo k rozdielu medzi deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia a intaktnou populáciou v oblasti správania** sa počas individuálnej

depistáže. Intaktné deti síce získali vyšší počet bodov, avšak nejde o štatisticky významný rozdiel. V rámci porovnania individualizovaných posunov medzi vstupným a výstupným meraním **nie je štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a intaktnou populáciou.**

### **3. oblasť výskumu: Komparácia výsledkov diagnostiky a stimulácie 3-4 ročných detí podľa pohlavia detí materských škôl**

Cieľom bolo zistiť a porovnať, či je štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami 3-4 ročných chlapcov a výsledkami 3-4 ročných dievčat v rámci vstupnej a výstupnej depistáže.

Výsledky vstupnej a výstupnej depistáže sme vyhodnotili aj z hľadiska pohlavia 3-4 ročných detí materských škôl. *Počet chlapcov bol 212 a dievčat 195.*

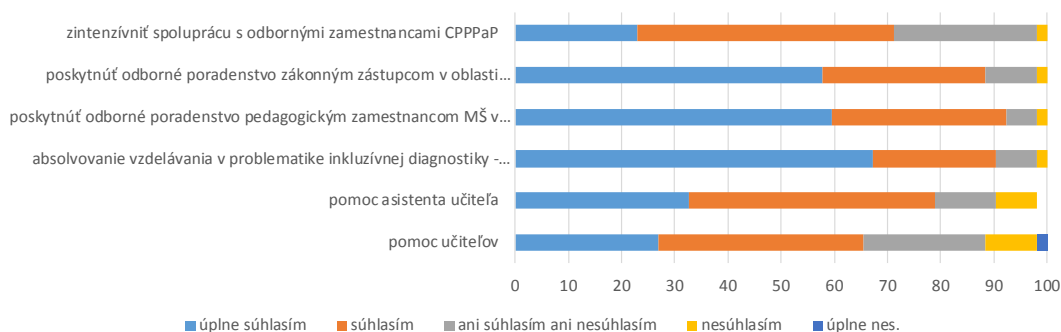
Medzi 3-4 ročnými chlapcami (57,37) a 3-4 ročnými dievčatami (62,69) je v počte bodov na výstupe **štatisticky významný rozdiel**. Pri porovnaní vstupného počtu bodov s výstupným počtom bodov je to porovnateľné, *u chlapcov došlo k zvýšeniu počtu bodov o 9,74 a u dievčat o 11,48 bodov.* Vo výstupnom meraní chlapci (3,37) dosiahli v individuálnej depistáži štatisticky nižší počet bodov ako dievčatá (3,75).

### **4. oblasť výskumu: Názory odborných zamestnancov materských škôl na diagnostiku a stimuláciu prostredníctvom diagnosticko-stimulačných nástrojov pre 3-4 ročné deti v materskej škole**

Súčasťou výskumu bolo aj zistiť a analyzovať názory odborných zamestnancov MŠ na diagnostiku a stimuláciu prostredníctvom Depistážno-stimulačného programu pre 3-4 ročné deti v materskej škole. Administrovali sme dotazník pre odborných zamestnancov, ktorý obsahoval okrem identifikačných údajov o respondentoch tri oblasti: 1. oblasť *Depistáž* s 23 položkami, 2. oblasť *Stimulácia* so 14 položkami, 3. poslednou časťou dotazníka boli 4 otvorené otázky. Prieskumnú vzorku tvorilo 52 z očakávaných 76 odborných zamestnancov materských škôl zapojených do NP PRIM2. Nižšia návratnosť súvisí s ukončením ich pracovných pomerov a vzniknutou pandemickou situáciou v Slovenskej republike. Výberovo uvádzame niektoré zistenia:

#### **Hodnotená oblasť – depistáž**

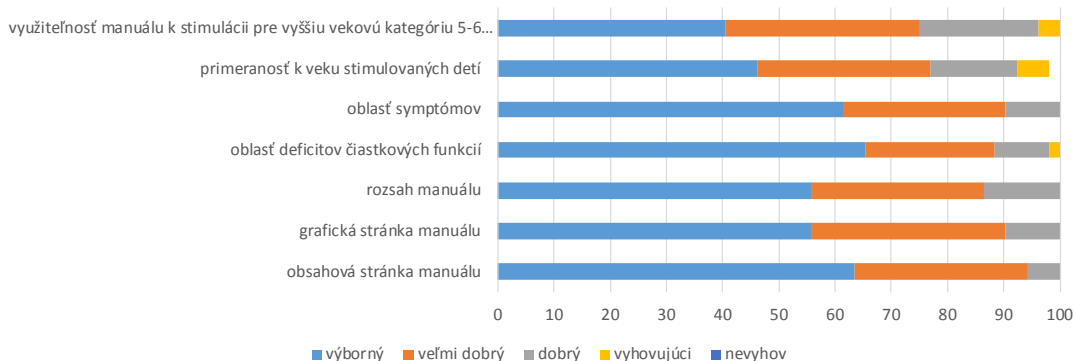
Pre realizáciu depistáže detí v materskej škole je potrebná/é



**Graf 1** Oblasť, ktoré sú potrebné pre realizáciu depistáže  
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Respondenti sa vyjadrili k oblastiam, ktoré sú potrebné pre realizáciu depistáže. Pomoc učiteľov považuje za dôležitú – úplne súhlasím, súhlasím 65,4 % respondentov. Podobne sa respondenti vyjadrili aj v oblasti pomoc pedagogických asistentov (78,8 %). Za nevyhnutnosť absolvovania vzdelávania k Depistážno-stimulačnému programu pre 3-4 ročné deti v materskej škole bolo 90,4 % pedagogických a odborných zamestnancov. Za potrebu poskytovania odborného poradenstva pre zamestnancov MŠ sa vyjadrilo 92,3 % a potrebu poskytovania poradenstva zákonným zástupcom detí považuje za dôležitú 88,5 % opýtaných. Relatívne vysoký počet respondentov (71,2 %) považuje za dôležitú spoluprácu s poradenskými zariadeniami.

### Hodnotenie kvality *Depistážno-stimulačný program pre 3-4 ročné deti*

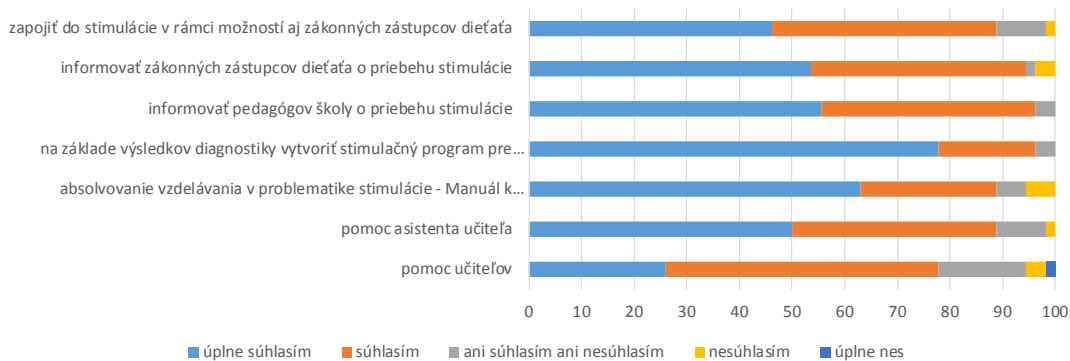


**Graf 2** Hodnotenie kvality *Depistážno-stimulačného programu pre 3-4 ročné deti*  
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Kvalita *Depistážno-stimulačného programu pre 3-4 ročné deti* v materskej škole bola hodnotená (výborný, veľmi dobrý, dobrý) veľmi pozitívne, a to vo všetkých sledovaných oblastiach.

### Hodnotená oblasť – stimulácia

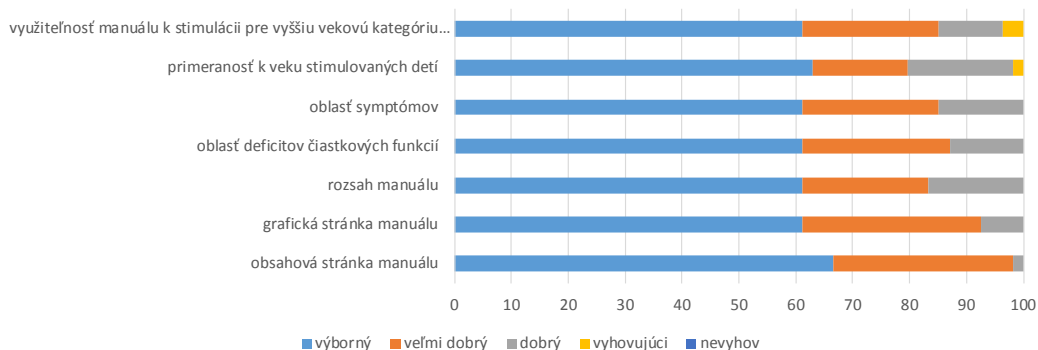
Pre realizáciu stimulácie detí v materskej škole je potrebná/é



**Graf 3** Oblasti, ktoré sú potrebné pre realizáciu stimulácie  
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Respondenti sa vyjadrili k oblastiam – úplne súhlasím, súhlasím, ktoré sú potrebné pre realizáciu stimulácie. Pomoc učiteľov považuje za dôležitú (77,8 %), nesúhlasí (1,8 %) opýtaných. Podobne sa respondenti vyjadrili aj v oblasti pomoc pedagogických asistentov (88,9 %), nesúhlasí (5,6 %) opýtaných. Za nevyhnutnosť absolvovania vzdelávania k Manuálu k stimulácii sa vyjadrilo 88,9 % odborných zamestnancov. Potrebu vytvorenia stimulačného programu pre každé dieťa uviedlo 96,3 % respondentov. Potrebu informovať pedagógov školy aj rodičov o priebehu stimulácie detí vyjadrilo zhodne 96,3 % odborných zamestnancov. Za zapojenie zákonných zástupcov detí do stimulácie sa vyjadrilo 88,9 % respondentov.

## Hodnotenie kvality Manuálu k stimulácii

**Graf 4** Hodnotenie kvality Manuálu k stimulácii

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Kvalita Depistážno-stimulačného programu pre 3-4 ročné deti v materskej škole bola hodnotená (výborný, veľmi dobrý, dobrý) veľmi pozitívne, a to vo všetkých sledovaných oblastiach. Celkovo respondenti hodnotili diagnosticko-stimulačné programy veľmi pozitívne. Záverom uvádzame názor jednej respondentky: „Neskutočný posun v myslení a pozornosti detí pri realizovaní stimulácií, už pri jednotlivých stimuláciách odborný zamestnanec s pedagogickým asistentom vidí posun v myslení detí. Táto práca má veľký význam pre ďalšie vzdelávanie detí. Ak sa pokračuje s deťmi v stimulácii z 3-4-ročných detí na 5-6-ročné deti, s týmito rýchlejšie prechádzame jednotlivými stimuláciami v ďalšom roku. Aj výsledky pri vstupnej depistáži v nasledujúcom roku sú lepšie.“

Výskumom sme taktiež zistili, že deti po absolvovaní predprimárneho vzdelávania sú zaškolené a pokračujú predovšetkým v hlavnom vzdelávacom prúde - v bežných základných školách. **Do systému špeciálneho školstva (ŠZŠ, špeciálna trieda ZŠ) bolo zaradených spolu 20 detí (0,73%). Z celkového počtu stimulovaných detí (1653) bolo do systému špeciálneho základného školstva zaradených len 11 detí materských škôl**, čo považujeme to za pozitívny trend v procese zavádzania inkluzívneho spôsobu vzdelávania.

**Záver**

Autori si uvedomujú, že v príspevku absentuje komparácia so závermi už realizovaných výskumných štúdií, ale vzhľadom na to, že vedecká štúdia je originálna, nie je možné toto porovnanie výsledkov realizovať. Štúdia je zameraná na diagnostický a stimulačný proces vývinu detí predškolského veku, ktorý predstavuje kľúčový komponent inkluzívneho vzdelávania. V procese výchovy a vzdelávania detí na predprimárnom stupni školskej sústavy zohrávajú dôležitú úlohu materské školy, v ktorých bude zabezpečená kvalitná inkluzívna edukácia nielen sociálne znevýhodnených detí (aj rómskych), ale aj detí zdravotne znevýhodnených, intaktných či nadaných. Jedným z inkluzívnych prístupov je stimulácia vývinu detí na základe výsledkov diagnostiky. Autori oboznamujú čitateľov s výsledkami výskumu efektivity diagnostiky a stimulácie 3-4 ročných detí materských škôl, ktorý realizovali v rámci riešenia projektu VEGA č. 1/0522/19 Tvorba inkluzívneho prostredia v materskej škole a inkluzívne prístupy v diagnostike a v stimulácii vývinu sociálne znevýhodnených detí a Národného projektu Projekt inklúzie v materských školách – PRIM2.

Problematika inkluzívneho vzdelávania patrí v teoretickej aj empirickej rovine v súčasnosti v pedagogike (a nielen v nej) k mimoriadne aktuálnym a diskutovaným témam. V humanistickej orientovanej spoločnosti a vzdelávania je potrebné presadzovať novú filozofiu vzdelávania – vzdelávanie pre všetkých bez rozdielu, bez vyčleňovania tak, aby sa rôznorodosť stala normou. Následne môžeme deliť deti a žiakov nie inštitucionálne ale obsahovo, t. j. riadiť procesy v smere od segregovaných špeciálnych škôl k inkluzívnym materským a základným školám) a snažiť sa o osobnostný rast každého dieťaťa, žiaka – bez porovnávaní s inými deťmi, žiakmi. Porovnávanie škôl, rebríčky úspešných/neúspešných škôl/tried sú škodlivé a zavádzajúce, pretože každá trieda, škola má žiakov na rôznej úrovni. Porovnávanie neporovnateľné.... (napr. aj v školách s výlučne

rómskymi žiakmi je možné budovať inkluzívne prostredie školy). Univerzity a pedagogické fakulty musia pripravovať pedagógov a odborných zamestnancov tak, aby v praxi zdôrazňovali potrebu akcelerácie vývinu dieťaťa od seba samého k sebe samému. Sledovať, aké pokroky a úspechy dosahujú deti v oblasti edukácie, pretože každé dieťa je jedinečné a každé dieťa dosahuje rôznu úroveň vedomostí, schopností v kognitívnej aj v afektívnej oblasti. Nazerať na vzdelávanie inkluzívnym objektívom znamená, že namiesto zlyhania jednotlivca sa za problém bude považovať zlyhanie systému. Inkluzívny prístup definujeme ako bezpodmienečné akceptovanie špeciálnych potrieb všetkých detí a smeruje k tomu, aby sa heterogénnosť vnímala ako normalita. Deti sa nedelia na tie, ktoré majú špeciálne potreby a na tie, ktoré ich nemajú. Z týchto dôvodov bude nevyhnutné zmeniť prístup v diagnostike detí a žiakov tak, že sa odkloníme od medicínskej diagnostiky smerom k diagnostike pedagogickej a k diagnostike inkluzívnej a skončíme s charakteristikami (s nálepkovaním) detí a žiakov so sociálnym (zdravotným) znevýhodnením a prejdeme k všeobecnej podpore všetkých detí a žiakov v prostredí inkluzívnej školy.

Štúdia je súčasťou riešenia projektu VEGA č. 1/0522/19 *Tvorba inkluzívneho prostredia v materskej škole a inkluzívne prístupy v diagnostike a v stimulácii vývinu sociálne znevýhodnených detí.*

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BRŤKOVÁ, R. a D. BAHURINSKÁ, 2012. *Stimulačný program prevencie porúch učenia detí predškolského veku*. Bratislava: PRO SOLUTION. s. 138. ISBN 978-80-8139-018-0.
- HAMAN, E., FRONCZYK, K. a A. MIĘKISZ, 2010. *Ocena zasobu słownictwa u dzieci w wieku przedszkolnym – nowe narzędzie testowe. Hodnotenie slovnej zásoby u detí predškolského veku - nový testovací nástroj*. PSYCHOLOGIA ROZWOJOWA. 15, (1), s. 21–45. ISSN 1895-6297.
- KENDRALL, S. et al, 2008. *Narrowing the Gap in outcomes for vulnerable groups. A review of the research evidence*. National Foundation for Educational Research The Mere, Upton Park, Slough, Berkshire, SL1 2DQ. 56 strán. ISBN 978-19-0531478-2.
- KLEIN, V., 2020. *Aktuálne problémy inklúzie sociálne a zdravotne znevýhodnených detí a žiakov*. Krasnystav: Druk i Wydawnictwo POLIANNA. ISBN 978-83-951390-3-1.
- KWIATKOWSKA, G. E., 1996. *Rysunek spontaniczny w diagnozie zaburzen w adaptacji dzieci 3-4 letnich do przedszkola*. In: *Instytut Psychologii. FORUM PSYCHOLOGICZNE*, Wydaw. Uczelniane WSP Bydgoszcz. TOM I, NUMER 1-2, s. 115–121. ISSN 146-9953.
- ORR, EDNA, 2020. *Children's Task Persistence in Relation to Stimulation at Home*. *Early Child Development and Care*. 190 (11), 1725-1737. Dostupné na <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1549549>.
- SINDELAR, B., 2009a. *Testtheoretische analyse und standardisierung des verfahrenszur erfassung von teilleistungsschwächen*. WIEN: Elisabeth Unterfrauner Verlag Austria Press. 2. vyd. ISBN 978-3-85330-280-4.
- SINDELAR, B., 2009b. *Trainingsprogramme gegen Teilleistungsschwächen*. Wien: Verlag Austria Press GmbH. ISBN 978-3-85330-280-4.
- SINDELAR, B., 2014. *Príručka k metodike na zachytenie čiastkových vývinových deficitov v spracovávaní informácií*. Bratislava: Vydavateľstvo Kanije. ISBN 978-80-971572-0-3.
- ŠILONOVÁ, V., KLEIN, V. a P. A. ŠINKOVÁ, 2018. *Manuál k depistáži pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia – inovovaná časť*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. ISBN: 978-80-565-1434-4.
- ŠILONOVÁ, V., KLEIN, V. a P. A. ŠINKOVÁ, 2018. *Manuál k stimulačnému programu pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia – inovovaná časť*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. ISBN: 978-80-565-1432-0.
- ŠILONOVÁ, V. a V. KLEIN, 2020. *Metodická príručka inkluzívneho predprimárneho vzdelávania*. Bratislava: Ministerstvo vnútra SR – Úrad splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity. Bratislava. ISBN 978-80-89051-61-8.
- ŠILONOVÁ, V., KLEIN, V. a P. A. ŠINKOVÁ, 2019. *Depistážno-stimulačný program pre 3-4 ročné deti v materskej škole*. Bratislava: Ministerstvo vnútra SR – Úrad splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity. Bratislava. ISBN 978-80-89051-21 Dostupné na: [https://www.minv.sk/swift\\_data/source/romovia/np\\_docs/np\\_prim/publikacie\\_k\\_np\\_prim\\_i/Depistazno\\_stimulacny\\_program\\_pre\\_3\\_4\\_rocne\\_deti\\_MS\\_2020.pdf](https://www.minv.sk/swift_data/source/romovia/np_docs/np_prim/publikacie_k_np_prim_i/Depistazno_stimulacny_program_pre_3_4_rocne_deti_MS_2020.pdf)
- ŠILONOVÁ, V., 2021. *Inkluzívne prístupy k edukácii detí predškolského veku*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. ISBN 978-80-561-0863-5.
- VALACHOVÁ, D., 2009. *Ako spoznať dieťa v materskej škole: pedagogická diagnostika v materskej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. ISBN 978-80-8052-342-8.

**Summary:** *The scientific study focuses on the diagnostic and stimulation process of preschool children's development, which is a key component of inclusive education. In the process of upbringing and education of children at the pre-primary level of the school system, pre-school institutions play an important role, where quality inclusive education will be ensured not only for socially disadvantaged children (including Roma children), but also for children who are medically disadvantaged, intact or gifted. One of the inclusive approaches is the stimulation of children's development based on the results of diagnostics. The authors inform the readers about the results of the research on the effectiveness of diagnostics and stimulation of 3-4 year old children in kindergartens, which was carried out within the framework of the VEGA project No. 1/0522/19 Creatio of an inclusive environment in kindergartens and inclusive approaches in diagnostics and stimulation of the development of socially disadvantaged children and the National Project Project of Inclusion in Kindergartens – PRIM II.*

## ROZHOVOR SO SVETLANOU SÍTHOVOU, RIADITEĽKOU ODBORU FORMÁLNEHO VZDELÁVANIA NÁRODNÉHO INŠTITÚTU VZDELÁVANIA A MLÁDEŽE

Mgr. Svetlana Síthová je špeciálna pedagogička, ktorá sa dlhodobo venuje deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Má bohaté praktické skúsenosti, ktoré nadobudla v centre pre deti a rodiny, v špeciálnej materskej a základnej škole, ako aj v praktickej škole. Okrem toho v minulosti pôsobila v centre pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Vyučovala tiež na Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, kde sa venovala odborom špeciálna pedagogika a pedagogika osôb s poruchami učenia. Je autorkou a spoluautorkou viacerých odborných štúdií v oblasti špeciálnej pedagogiky a vzdelávania žiakov so špeciálnymi potrebami. Je víťazkou kategórie Mladý talent poradenstva (2019). V roku 2020 bola finalistkou ocenenia Učiteľ Slovenska. Viedla Odbor inkluzívneho vzdelávania na Ministerstve školstva, vedy, výskumu a športu SR, kde neskôr pôsobila ako štátna tajomníčka pre inkluzívne, národnostné a celoživotné vzdelávanie (v období jún 2021 – september 2022). Ako štátna tajomníčka pracovala na komplexnej reforme poradenského systému a na tvorbe Plánu obnovy a odolnosti, konkrétne na reformách súvisiacich s Katalógom podporných opatrení, debarierizácie, desegregácie, odstraňovaní dvojsmennej prevádzky škôl, či podpore integrácie detí a žiakov z Ukrajiny. Od októbra 2022 pracuje ako riaditeľka Odboru podpory formálneho vzdelávania na Národnom inštitúte vzdelávania a mládeže.



### **Ako a čím je ovplyvnená diskusia o koncepte inkluzívneho vzdelávania na Slovensku?**

Inklúzia v sebe zahŕňa rešpekt odlišnosti, ľudskosť a lásku k slabším a núdznym. V školstve inkluzívny prístup znamená možnosť rozvíjať individuálny potenciál všetkých detí, žiakov, žiačok a študentov, študentiek v škole, v živote a neskôr na trhu práce. Je skvelé, že sa nám podarilo zahrnúť inkluzívne vzdelávanie do školského zákona. Každé dieťa si zaslúži niekoho, kto v neho verí a podporuje ho. To tvorí jadro tohto prístupu.

Okrem našej legislatívy nás k tomu zaväzujú aj medzinárodné dokumenty ako je napr. Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím. Navyše nám po sociálnej izolácii počas pandemickej situácie pribudlo množstvo detí a mladých ľudí bez diagnostikovaného znevýhodnenia, ale s rozmanitými potrebami vplyvom pandémie, kríz a vojny na Ukrajine.

### **Ktoré opatrenia považujete za kľúčové pri podpore zavádzania zmien s cieľom etablovať koncept inklúzie v systéme výchovy, vzdelávania a starostlivosti vo vzťahu k reformám vyplývajúcim z Plánu obnovy a odolnosti, Komponent 6?**

Jednotlivé reformy sú vzájomne prepojené a rovnako potrebné. Bez navýšenia počtu miest v materských a základných školách nevieme zabezpečiť vzdelávanie pre deti/žiacov, žiačky – nevieme im zabezpečiť včasnú pomoc a podporu. Rovnako to platí aj v prípade odstránenia dvojsmennej prevádzky v školách, či segregácie jednotlivých skupín detí/žiacov, žiačok. Akákoľvek reforma či zmena však ostane na papieri, pokiaľ nebude zabezpečená nielen personálne, ale najmä finančne. Nie všetky zmeny pokryjú financie v rámci Plánu obnovy a odolnosti (POO). Je potrebné stabilné, dlhodobé financovanie aj zo štátneho rozpočtu. Verím, že Plán obnovy a odolnosti nám tieto nevyhnutné zmeny pomôže naštartovať a my ako školstvo a krajina sa ich chopíme. Inými slovami, využijeme plán obnovy a odolnosti ako príležitosť na zmeny, ktoré našim deťom a ďalším generáciám dlžíme.

**Národný inštitút vzdelávania a mládeže je novovytvorenou organizáciou, ktorá vznikla fúziou viacerých PRO Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR. Vy ste riaditeľkou odboru formálneho vzdelávania. Ako riaditeľka odboru formálneho vzdelávania aké kľúčové úlohy NIVA-Mu vnímate v oblasti inkluzívneho vzdelávania pre túto organizáciu?**

Aktuálne patria medzi kľúčové úlohy realizácia reforiem z POO, konkrétne Komponent 6, Reforma 2, ktorá sa týka Katalógu podporných opatrení, ale tiež Komponent 7, Reforma 1: kurikulárna reforma. Okrem toho pripravujeme diagnostické a podporné nástroje pre pedagógov učiacich žiakov, žiačky s odlišným materinským jazykom, testy v rámci externého testovania na získanie nižšieho stredného vzdelania, ale aj vzdelávacie programy pre jednotlivé znevýhodnenia v súlade s princípmi inkluzívneho vzdelávania. Odbor podpory formálneho vzdelávania zabezpečoval vzdelávanie pre pomocných vychovávateľov a vychovávateľky, ako aj zdravotných pracovníkov, pracovníčky, ktoré sú v školách v rámci POO. Úloha je veľa, všetky sú významné pre úspešné napredovanie školského systému. Avšak so skvelými, erudovanými a zaniatenými kolegami a kolegyňami z Národného inštitútu vzdelávania a mládeže ich bezpochybyne zvládneme pre lepšie školstvo.

### **S akými výzvami sa momentálne tieto reformy spájajú a v čom vidíte najväčšie riziká v kontexte deklarovaných zámerov?**

Najväčšou výzvou je finančné zabezpečenie reforiem, prijatie reforiem odbornou verejnosťou, pedagógmi, pedagogičkami a ich implementácia do praxe.

V rámci kurikulárnej reformy prebieha vyhodnotenie pripomienok k tejto zásadnej zmene. Vo februári budú k dispozícii na pripomienkovanie štandardy jednotlivých vzdelávacích oblastí. Po schválení nového štátneho vzdelávacieho programu nás čaká pilotné overovanie v 30 školách a v roku 2026 celoplošné zavedenie v školách.

Ďalším dôležitým míľnikom je prijatie Katalógu podporných opatrení s jeho sprievodnými materiálmi. Tie čaká ešte finalizácia a schválenie legislatívneho znenia. V súvislosti s touto reformou je najväčší otáznik nad financovaním podporných opatrení. Bez potrebných finančných prostriedkov zameraných na personálne a materiálne zabezpečenie podpory nebude možné zabezpečiť podporu pre všetky deti a mladých ľudí v školách. Napriek tomu verím, že prekážky budú prekonané a naplánované reformy budú premieňané do praxe a citelne každý deň v školských triedach, na chodbách i zborovniach, spojené s pozitívnymi asociáciami všetkých zúčastnených.

### **V akom štádiu realizácie je katalóg podporných opatrení vyplývajúci z reformy 2 z Plánu obnovy a odolnosti, komponent 6?**

Návrh Katalógu podporných opatrení a jeho legislatívneho znenia v novele školského zákona bol predložený na pripomienkovanie v auguste 2022. Medzirezortné pripomienkovacie konanie skončilo 19. septembra 2022. Aktuálne ministerstvo školstva pripomienky vyhodnocuje. Následne má byť novela školského zákona predložená na schválenie vláde SR a potom predložená do NR SR. Podporné materiály, ktoré máme ako NIVAM v gescii, sa budú odborníkmi z praxe a kolegami z Odboru podpory formálneho vzdelávania na NIVAME finalizovať podľa schválenej verzie novely zákona. Popísaný proces možno pôsobí komplikovane, ale v zjednodušenej podobe je aktuálny stav taký, že čakáme na legislatívny proces schválenia Katalógu podporných opatrení, aby sme podľa neho mohli sfinalizovať podporné materiály súvisiace s Katalógom podporných opatrení a jeho sprievodnými materiálmi.

### **Prosíme aj o ich krátke predstavenie – opis troch úrovní.**

Katalóg podporných opatrení špecifikuje podporné opatrenia vo výchove a vzdelávaní. Tieto opatrenia sú poskytované školou alebo školským zariadením za účelom plnohodnotného zapojenia dieťaťa alebo žiaka, žiačky do výchovy a vzdelávania. Cieľom podpory je rozvoj potenciálu každého dieťaťa. Podporné opatrenia v katalógu reagujú na rozmanité potreby žiakov a žiačok, ktoré môžu mať dočasný alebo trvalý charakter a môžu vyplývať z ich zdravotného znevýhodnenia, individuálnych podmienok či charakteristík dieťaťa. Podporné opatrenia sú rozdelené do 3 skupín: všeobecné, ciele a špecifické. Stručne povedané: všeobecné podporné opatrenia sú poskytnuté všetkým deťom bez rozdielu. Patrí sem napríklad podpora duševného zdravia, posilňovanie psychickej odolnosti, kariérové poradenstvo, preventívne programy, zákaz diskriminácie a podobne. Ciele podporné opatrenia budú poskytnuté žiakom a žiačkam na prekonávanie dočasných prekážok. V praxi si pod touto podporou môžeme predstaviť doučovanie, krízovú intervenciu, kurzy vyučovacieho jazyka, poskytovanie špeciálnych pomôcok a iné. Špecifické podporné opatrenia pomáhajú deťom, žiakom a žiačkam prekonať trvalé prekážky, ale tiež dočasné a závažné prekážky. Medzi ne bude v praxi patriť automatické pridelenie asistentov,



zabezpečenie tlmočenia pre nepočujúcich žiakov, debarierizácia, navštevovanie predmetov vo vyššom ročníku pre nadaných žiakov a iné. Dnes už takmer každá škola vzdeláva deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Zámerom tejto zmeny je podporiť všetky školy vo výchove a vzdelávaní všetkých detí bez rozdielu. Katalóg podporných opatrení predstavuje najväčší posun v oblasti inkluzívneho vzdelávania na Slovensku.

### **Aké dôvody okrem reformy 3 z Plánu obnovy a odolnosti, Komponent 6 viedli k zámeru transformácie poradenského systému, vrátane pomenovania piatich podporných úrovní?**

Cieľom reformy bolo vytvoriť jednotný, prehľadný a dostupný systém poradní, ktoré budú poskytovať služby podľa potrieb dieťaťa, žiaka, žiačky, rodiny, nielen podľa stanovenej diagnózy. Vôbec prvýkrát vznikli štandardy odborných činností, ktoré by mali zabezpečiť, že dieťa a jeho rodičia dostanú rovnakú službu v poradni v Bratislave aj v Michalovciach alebo rovnako v štátnej aj v neštátnej poradni. V reálnom živote reforma poradenského systému uľahčuje rodičom orientáciu v systéme poradenstva.

Ďalším dôvodom je, že systém poradenstva a prevencie zahŕňa školy (1. a 2. stupeň) a zariadenia poradenstva a prevencie (3. až 5. stupeň). Poradenstvo a prevencia nemôže začať až príchodom dieťaťa do poradenského zariadenia. Začína už v škole. A úzke prepojenie školy a zariadení poradenstva a prevencie je veľmi dôležité, aby každé dieťa, žiak či žiačka dostali vo vzdelávaní podporu, prístup v zmysle jeho individuálnych potrieb. Od januára 2023 sú všetci odborníci na jednom mieste. Systém je reformou medzi školami a poradňami prepojený, čím sa zabezpečuje rýchly a integrovaný prístup dieťaťa k podpore a poradenstvu. V skratke reforma poradenského systému prináša inkluzívne nastavenie systému, multidisciplinaritu, rovnaké odborné postupy, 5-stupňový model podpory a väčšiu prepojenosť so školami. Faktory, ktoré doposiaľ nefungovali vo všetkých poradenských zariadeniach.

### **Ako by ste charakterizovali prvú podpornú úroveň, ktorá sa týka prioritne škôl? Čo sa očakáva od škôl a učiteľov, prípadne školských podporných tímov?**

Ide o identifikáciu potenciálu dieťaťa/žiaka, žiačky, ich silných stránok a schopností, nadania (napr. športového, intelektového, umeleckého a i.), ako aj prítomnosť ťažkostí vo výchovno-vzdelávacom procese, ktoré dokáže dieťa/žiak, žiačka kompenzovať s pomocou učiteľa, učiteľky, najmä s využitím individuálneho prístupu zameranom predovšetkým na podporu rozvoja každého dieťaťa.

Podpora úrovne 1 vychádza z kvalitnej pedagogickej diagnostiky. Podpora sa poskytuje v bežnom prostredí dieťaťa v školskom prostredí. Učiteľ, učiteľka sa snaží vhodným prístupom a opatreniami predchádzať, či reagovať na vzniknuté potreby alebo ťažkosti dieťaťa alebo žiaka/žiačky. Podľa výstupov z pedagogickej diagnostiky sa učiteľ, učiteľka zameriava na identifikovanie silných a slabých stránok dieťaťa, na efektívne uplatňovanie prístupov zo strany učiteľského tímu. Na tejto úrovni je veľmi dôležitá identifikácia rôznych životných situácií dieťaťa/žiaka, žiačky (rodinná/sociálna situácia, rozvod, úmrtie v rodine, sťahovanie a ďalšie), ale tiež budovanie pozitívnej klímy triedy, riešenie žiackych konfliktov, vytváranie zdravých vzťahov, ktoré podporuje predovšetkým pedagóg počas vyučovania.

V rámci prevencie sa týmto obsahom venujú predovšetkým triedny učiteľ, učiteľka, pedagogickí asistenti, vychovávatelia a v prípade prizvania učiteľom, učiteľkou aj jednotliví členovia školského podporného tímu s podpornými programami, aktivitami.

### **Ako by ste charakterizovali druhú podpornú úroveň, ktorá sa týka odborných zamestnancov škôl v spolupráci s CPP? Ako majú školy reagovať v prípade, že nemajú odborných zamestnancov?-**

Na 2. úrovni podpory činnosti školského podporného tímu – ŠPT (školský špeciálny pedagóg, školský psychológ, sociálny pedagóg, logopéd, liečebný pedagóg) sa sústreďujú najmä na prevenciu, orientačnú diagnostiku, krízovú intervenciu a ďalšie odborné činnosti (pozorovanie, analýza správania dieťaťa na vyučovaní, analýza školských prác a ďalšie), ktoré môžu slúžiť ako podklady pre komplexnú diagnostiku v poradenských zariadeniach, teda na vyšších stupňoch podpory. ŠPT je podporou nielen deťom/žiakom, žiačkam a rodičom, ale aj pedagógom a pedagogičkám. Odborní zamestnanci centier pedagogického poradenstva (CPP môžu) zastúpiť chýbajúcich členov školského podporného tímu. Rovnako môžu dieťa/žiaka, žiačku pozorovať v prirodzenom prostredí školy ešte pred diagnostikou v poradni a následne spoločne s pedagógmi, pedagogičkami a ŠPT

nastaviť vhodný prístup a podporu vo vzdelávaní tohto dieťaťa.

### **Čo prinesú tretia a štvrtá úroveň na CPP pre školy a ich zamestnancov? Ako sa prejavia tieto úrovne u detí a žiakov?**

CPP zabezpečuje a vykonáva diagnostiku, reedukáciu, rehabilitáciu, terapiu, prevenciu a stanovuje odporúčanie pre rodičov a školu. CPP tiež poskytuje žiakom, žiačkam, učiteľom, učiteľkám krízovú intervenciu pri nečakanej tragickej udalosti alebo traumatickom zážitku. CPP úzko spolupracuje so školou, metodicky usmerňuje činnosť ŠPT a pedagógov. Podporené budú nielen deti, žiaci a ich rodiny, ale aj samotní pedagogickí asistenti a odborní zamestnanci škôl a školských zariadení.

### **Čo prinesie piata úroveň v ŠCPP v oblasti vysokošpecializovanej diagnostiky a odborných činností pre mladšiu vekovú skupinu?**

Špecializované centrum poradenstva a prevencie poskytuje starostlivosť deťom, ktoré potrebujú nevyhnutnú úpravu spôsobu a formy vzdelávania, úpravu školského prostredia, prípadne zabezpečenie podpory zo strany pedagógov, odborných zamestnancov, ŠPT.

Cieľom vysokošpecializovanej diagnostiky je v maximálnej miere znížiť dopad zdravotného postihnutia na osobný vývin dieťaťa/žiaka, žiačky, na jeho vzdelávanie a podieľať sa na zlepšení jeho kvality života. Súčasťou vysoko špecializovanej intervencie je tréning práce s kompenzačnými pomôckami a poradenstvo rodičom pri ich zabezpečovaní.

### **Ako sa prebiehajúce zmeny v rámci reforiem 2 a 3 z Plánu obnovy a odolnosti, Komponent 6 dotýkajú a budú dotýkať špeciálnych škôl?**

Špeciálne školy sú súčasťou pripravovaných zmien, s cieľom podporiť terapeutické a edukačné aktivity pri vzdelávaní žiakov, žiačok so zdravotným znevýhodnením. Inklúzia je aj to, keď sa dieťa/žiak, žiačka vzdeláva v špeciálnom školstve, ako aj v bežnom prúde škôl formou integrácie či v škole bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Každý má právo na rozvoj svojich schopností, daností a individuálnych možností. Dôležité je nedeliť školy na bežné a špeciálne, ale podporovať a rozvíjať všetky bez výnimky.

### **Aké benefity prinesú tieto reformy pre deti, žiakov a rodiny?**

Pre deti/ žiakov, žiačky, ale aj ich rodičov je vo vzdelávaní dôležité, aby školský systém vedel reagovať na ich rozmanité potreby. Aby každé dieťa malo možnosť byť úspešné, uplatniť svoj potenciál nielen vo vzdelávaní, ale neskôr aj v živote, na trhu práce, v spoločnosti.

### **Aké benefity prinesú tieto reformy pre pedagogických zamestnancov a školy?**

V rámci komponentu 6 je pripravené vzdelávanie pre pedagogických a odborných zamestnancov k implementácii podporných opatrení do praxe. A ako som už spomínala, v rámci metodologickej podpory zo strany zariadení poradenstva a prevencie, pedagógovia a pedagogičky dokážu identifikovať oslabenia v jednotlivých oblastiach u detí/žiacov, žiačky a rovnako nastaviť vhodnú podporu vo vzdelávaní u tohto dieťaťa/žiaka, žiačky.

V rámci implementácie budú v regionálnych centrách v krajských mestách vytvorené pozície metodikov k implementácii podporných opatrení ako aj priama pomoc školám, učiteľom, učiteľkám, rodičom ako zaviesť podporné opatrenia do vzdelávacieho procesu v škole.

Inými slovami, ani jednu z vyššie uvedených reforiem neprinesieme do praxe bez našich pedagógov, asistentov učiteľov, psychológov, špeciálnych pedagógov, liečebných pedagógov, sociálnych pedagógov, terapeutov, logopédov, riaditeľov, školských zdravotných pracovníkov, pomocných vychovávateľov, nepedagogických pracovníkov, rodičov detí a v neposlednom rade bez každého, komu na školstve záleží. Je nevyhnutné, aby reformy každému prinášali citeľné zmeny a našli v nich zmysel. Je nevyhnutné, aby progres zmien nemal ohraničené časové mantinely. Žiadna zmena nie je úspešná, ak ju chceme dosiahnuť rýchlo, bez evalvácie a zapojenia všetkých aktérov. Tak ako každý z nás, tak aj naše školstvo potrebuje na seba pracovať každý deň, bez prestávky. Potrebuje sa posúvať vpred a nezabúdať, že každý pád nás v školstve zoceluje a učí, ak po ňom vstaneme a ideme ďalej.

**VANČÍKOVÁ, K. a B. BASARABOVÁ, 2022.**  
**Mnohoraké podoby inkluzívnej školy alebo**  
**Predstavy o inkluzívnom vzdelávaní na Slovensku.**  
**Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-2002-9.**  
Dostupné na: <https://doi.org/10.24040/2022.9788055720029>

**Andrej Rajský, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave**

Monografia je výstupom riešenia projektu VEGA č. 1/0642/20 *Predstavy aktérov vzdelávania o inkluzívnej škole ako východisko hľadania dialógu v profesijne variabilných tímoch*. Hlavná autorka Katarína Vančíková je v oblasti inklúzie rozhladená a na Slovensku uznávaná autorka, ktorá sa témou zaoberá už dlhšie. Monografia prezentuje výsledky pokračujúceho výskumu v predmetnej téme, pričom ukazuje kvalitatívny posun. V rovine teoretickej uvádza a analyzuje tri kategórie sociálnych diskurzov o inklúzii. V rovine empirického výskumu za pomoci Q metodológie autorky prezentujú osem identifikovaných myšlienkových konceptov inkluzívnej školy. Tieto koncepty v ďalšej etape výskumu aplikovali v dotazníku použitom na reprezentatívnej vzorke relevantných aktérov, získanej stratifikovaným výberom. Otázky, ktoré si autorky s výskumným tímom položili, smerujú k predstavám (reprezentáciám), aké majú o inkluzívnom vzdelávaní vybraní profesionáli (učitelia, pedagogickí asistenti, špeciálni pedagógovia, psychológovia, sociálni pedagógovia a i.) na Slovensku, či sa tieto predstavy líšia vzhľadom na profesijnú skupinu a typ pracoviska (bežná škola, špeciálna škola, poradenské zariadenie), ako sa prípadne líšia a k akým typologickým diskurzom sa blížia (aj s ohľadom na kategórie diskurzov identifikované vo svete). Na všetky tieto otázky poctivo odpovedali jednak v historickej a konceptuálno-analytickej časti bádania (kapitoly 1, 2, 3 a 4.1) a v empiricko-výskumnej časti (kapitoly 4 a 5). Veľmi oceňujem „dvojnásobný postup“, aký si výskumný tím zvolil, keď kráčal vzájomne komplementárnymi „dvomi nohami“ teoreticko-empirického skúmania. Monografia má vnútornú štruktúru rozsiahlej štúdie, rešpektujúcu štruktúrne kritériá, aké sa používajú pri vedeckých štúdiách v časopisoch (známe pod skratkou IMRAD). Je teda nepochybné, že publikácia nie je žiadnou zbierkou tematicky prepojených príspevkov, ako sa občas stáva pri písaní prác s viacerými autormi, ale je autentickou monografiou s vnútorne spätou logikou práce a prezentácie výsledkov.

V prvej kapitole autorky ponúkajú diskurz týkajúci sa nestability pojmu inklúzia v kontexte teórie sociálnych reprezentácií. V tejto na prvý pohľad krátkej kapitole sú pomenované kľúčové vplyvy, dobové znaky a tradície typické pre jednotlivé krajiny, pričom upriamujú pozornosť na rozdielnosť vnímania inklúzie rôznymi skupinami odborníkov. Druhou kapitolou nás autorky zoznamujú s historickými súvislosťami diskurzu o inkluzívnom vzdelávaní, ktorý má oveľa staršie korene, ako by sme mohli predpokladať. Pritom nie je dôležité ho spojiť s nejakým konkrétnym rokom, skôr ide o hľadanie zárodokov inkluzívneho diskurzu pátraním či lovením v humanisticko-antropologických motívoch v historických podobách pedagogického myslenia. Z historického pohľadu sa v tretej kapitole prenášame do aktuálnych diskurzov, a to v kontexte globálnej perspektívy súčasnosti. Čitateľ má možnosť sa vnoriť do porovnania troch dvojíc pohľadov, ktoré mu odhalia rôzne zákutia ľudského vnímania inkluzívneho vzdelávania v súčasnej spoločnosti. Pritom autorky samé upriamujú pozornosť na to, že teoretické poznatky ožívajú len vtedy, ak sa premenia na detailné ukážky pedagogickej intervencie. V štvrtej kapitole nás autorky prenášajú do slovenskej reality, najskôr z teoretického uhla pohľadu nasledovaného výskumnými zisteniami. Ako už z predchádzajúcich kapitol vyplývalo, slovenské vnímanie inkluzívneho vzdelávania je produkované a stvárané veľmi špecifickými sociokultúrnymi vplyvmi. Na odhalenie slovenských predstáv o inkluzívnom vzdelávaní výskumný tím použil Q metodológiu na vzorke relevantných aktérov vzdelávania (odborní a pedagogickí zamestnanci). Jej výsledkom boli „opisy inkluzívnej školy“ reprezentujúce ucelené myšlienkové koncepty inkluzívnej školy v slovenských podmienkach. Výskum ďalej pokračoval dotazníkovou metódou, v ktorej išlo o odkrývanie predstáv o inkluzívnom vzdelávaní. Spolu 1381 respondentov poskytlo odpovede, ktorých zhrnutie je spracované vo výskumných zisteniach týkajúcich sa hodnotenia koncepcií inkluzívnej školy. V piatej kapitole sú celkové výsledky výskumu spracované z pohľadu profesijného zaradenia respondentov a z pohľadu typu inštitúcie, v ktorej aktéri pôsobia.

Týmto spracovaním sa autorky nepriamo vracajú k myšlienkam z prvej kapitoly, t. j. k teórii sociálnych reprezentácií v tomto prípade u jednotlivých skupín aktérov vzdelávania. Výsledky identifikujú špecifický pohľad na atribúty inkluzívnej školy v týchto jedinečných skupinách pedagogických a odborných zamestnancov.

Aplikovanie a spracovanie Q-metodológie je obdivuhodné, preukazuje poctivú prácu s robustnou vzorkou. Všetky dopytované skupiny pedagogických a odborných zamestnancov vnímali s vysokou zhodou veľmi podobne ako im najbližšie tieto dva koncepty inkluzívnej školy: 1. koncept školy, v ktorej je inklúzia utváraná zdola a 2. koncept inkluzívnej školy ako školy, v ktorej má každé dieťa hodnotu. Pritom profesionáli, ktorí sú zameraní na špeciálno-pedagogickú podporu (špeciálni pedagógovia a logopédi, hlavne pracujúci v zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie) preukázali zjavnú opatrnosť voči školskej integrácii a tendenciu radiť koncept inkluzívnej školy ako školy podporujúcej integráciu na nižšiu úroveň a naopak, favorizovať o niečo viac koncept inkluzívnej školy, ktorá si uvedomuje hranice integrácie. Z ich pohľadu zabezpečenie a prostredie bežných škôl nedokáže dostatočne saturovať špeciálne potreby žiakov so ŠVVP.

Monografia je nielen vedecky precíznou a na empirických dátach založenou výpoveďou o stave inkluzívnej edukácie na Slovensku, ale má aj potenciál didaktického využitia. Predstavuje cenný príspevok do rozvíjania školsko-pedagogických výskumov. Monografiu odporúčam pedagogickým aj odborným zamestnancom ako jeden zo základných zdrojov, v ktorom môžu načerpať poznanie týkajúce sa vnímania inkluzívneho vzdelávania v našich autentických slovenských podmienkach a špecifikách.

Do pozornosti pre čitateľov Pedagogických rozhľadov dávame stránku  
Európskej agentúry pre špeciálne potreby  
a inkluzívne vzdelávanie

<https://www.european-agency.org/>

Ide o nezávislú organizáciu, ktorá funguje ako platforma pre spoluprácu  
ministerstiev školstva v členských krajinách EU.

Práca agentúry sa zameriava na podporu rozvoja inkluzívnych vzdelávacích systémov,  
aby sa zabezpečilo právo každého žiaka na inkluzívne a spravodlivé vzdelávacie príležitosti.

To zvyšuje ich životné šance a možnosti aktívnej účasti v spoločnosti.

Hlavným cieľom je pomôcť členským krajinám zlepšiť ich vzdelávaciu politiku a prax.

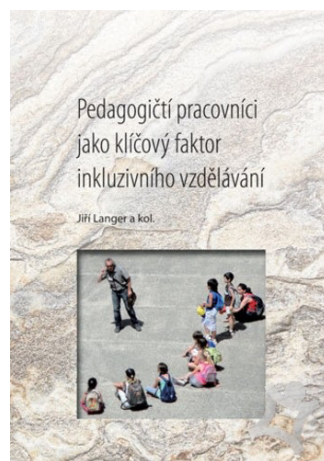
Robia to tak, že kombinujú perspektívy politiky, praxe a výskumu  
s cieľom poskytnúť členským krajinám a zainteresovaným stranám na európskej úrovni  
informácie založené na dôkazoch a poradenstvo pri implementácii inkluzívneho vzdelávania.

Na stránke je možné si nastaviť aj publikačné výstupy,  
ktoré agentúra vydáva v slovenskom jazyku,  
bližšie <https://www.european-agency.org/Slovenčina/publications>.

## Z NOVINIEK VO FONDE SLOVENSKEJ PEDAGOGICKEJ KNIŽNICE

**LANGER, Jiří et al., 2016. Pedagogičtí pracovníci jako klíčový faktor inkluzivního vzdělávání. Olomouc: Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého.**

Publikácia vychádza z pôvodných poznatkov o postojoch a roliah pedagogických zamestnancov a zo súčasných trendov vo vzdelávaní detí a žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, najmä s dôrazom na proinkluzívne orientované systémové zmeny, ktoré v ČR vyplynuli z novely školského zákona. Autori venujú pozornosť jednému z kľúčových faktorov, ktorý sa podieľa na priebehu a ne/úspechu inkluzívneho prístupu vo vzdelávaní. Ide o pedagogických zamestnancov, na ktorých postojoch, kompetenciách a zručnostiach stoja konkrétne výsledky pri práci s jednotlivcami aj celou triedou. V publikácii sú prezentované výsledky realizovaného výskumného skúmania zameraného na rolu pedagogických zamestnancov v inkluzívnom vzdelávaní a identifikáciu kľúčových aspektov tohto fenoménu.



**ŠUHAJDOVÁ, Ivana, 2018. Ľudský faktor – kľúčová podmienka inklúzie? Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity.**

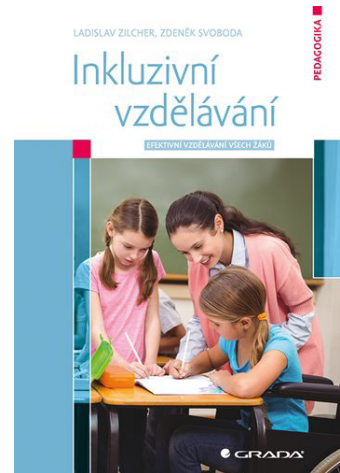
Dostupné tiež online: [https://www.academia.edu/38555621/%C5%A0uhajdov%C3%A1\\_Ivana\\_%C4%BDudsk%C3%BD\\_faktor\\_k%C4%BE%C3%BA%C4%8Dov%C3%A1\\_podmienka\\_inkl%C3%BAzie](https://www.academia.edu/38555621/%C5%A0uhajdov%C3%A1_Ivana_%C4%BDudsk%C3%BD_faktor_k%C4%BE%C3%BA%C4%8Dov%C3%A1_podmienka_inkl%C3%BAzie)

Publikácia sa venuje ľudskému faktoru ako kľúčovej podmienke úspešného zavádzania a realizovania inkluzívneho vzdelávania ako aj inklúzie vo všeobecnosti. Autorka v publikácii predstavuje reflexiu danej problematiky z vlastnej perspektívy človeka, ktorý sa inklúzii venuje, a to predovšetkým z pohľadu žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia z hľadiska sociologického komponentu, kvality života žiakov v školskom prostredí. V prvej časti publikácie autorka prináša pohľad na inklúziu ako novú paradigmu v prístupe k jednotlivcom s postihnutím, narušením a ohrozením. V druhej časti prináša prehľad domácich a zahraničných výskumov, ktoré sa venovali problematike inkluzívnej edukácie zo stanoviska jej kľúčových aktérov. Autorka v závere ponúka podnety na zamyslenie: „Prichádzame na svet ako rovnocenné bytosti a takto by sme sa mali k sebe navzájom aj správať. Nemá záležať na sociálnom pôvode, ekonomickom zabezpečení, národnosti, náboženstve, pohlaví, rase, veku, či zdravotnom stave. Určitým spôsobom by nás tieto odlišnosti mali nielen spájať, ale zároveň aj učiť sa navzájom jeden od druhého, učiť sa tolerancii, rešpektu, úcte.“ Je možné súhlasiť aj s tým, že vyspelosť krajín by sa nemala posudzovať len podľa ekonomického bohatstva, ale aj podľa toho, ako dokáže daná krajina pristupovať k všetkým členom svojej spoločnosti



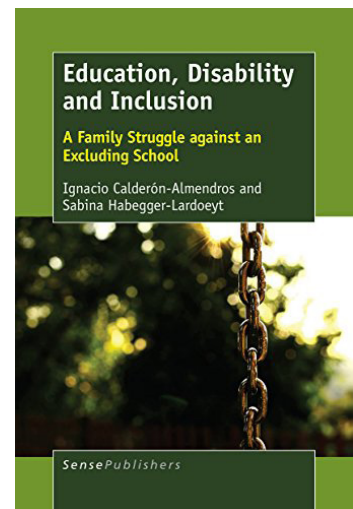
**ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA, 2019. Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků. Praha: Grada.**

Publikácia predstavuje výsledky empirickej štúdie zameranej na úroveň didaktických kompetencií učiteľov a ich vplyv na kvalitu vzdelávacieho procesu v českých školách. Na základe výskumu poukazujú na to, že osvojenie týchto didaktických kompetencií je nevyhnutnou podmienkou pre úspech spoločného vzdelávania aj vzdelávacieho procesu. Autori vyvracajú obavy laickej aj časti odbornej verejnosti z inkluzívneho prístupu vo vzdelávaní a dokazujú, že vzdelávanie a kompetentní učitelia dokážu zaistiť všestrannú efektivitu spoločného vzdelávania a jeho prínos pre všetkých účastníkov. Kniha je určená záujemcom o serióznu diskusiu týkajúcu sa aplikácie inkluzívnych prístupov vo vzdelávacom systéme. Rôzne ideologické stanoviská sú v knihe potlačené v prospech výskumných výsledkov a možností ich interpretácie. Autori pritom v úvode publikácie uvádzajú „cítíme tiež potrebu dodať, že myšlienka inkluzívneho vzdelávania nie je len ďalším moderným nápadom, ktorý nezodpovedá spoločenskej realite“. Práve naopak je podľa ich hlbokého presvedčenia „prirodzeným vyústením vývoja modernej humanistickej spoločnosti, rešpektujúcej neodnímateľné ľudské práva“.



**CALDERÓN-ALMENDROS, Ignacio a Sabina HABEGGER-LARDOEYT, 2017. Education, disability and inclusion: a family struggle against an excluding school. Rotterdam Boston Taipei: Sense Publishers.**

Kniha opisuje skúsenosti Rafaela Calderóna-Almendrosa (prvého človeka s Downovým syndrómom, ktorý získal profesionálny hudobný titul v Španielsku) a jeho rodiny. Na konci povinného stredoškolského vzdelávania došlo ku konfrontácii s jeho školou. Potom, čo bol Rafael študentom v centre od začiatku svojho vzdelávania, inštitúcia stratila víziu a odoprela študentovi jeho práva. Škola používala skryté segregáčne stratégie, legitimizované inštitúciou a jej odborníkmi, ktoré boli takmer neprekonateľné. Rafaelova rodina sa však pustila do procesu akčného výskumu, začala bojovať za uznanie práva všetkých študentov na získanie formálneho vzdelania. Tento výskum ukazuje, ako sa kritické analýzy zrodili zo skúseností zástupcu jednej z najviac znevýhodnených skupín (zdravotne postihnutých ľudí), ktoré boli dôsledne zaznamenané a doložené. Z inkluzívnej, angažovanej a radikálnej perspektívy text predstavuje solídny prípad niekoho mimo priemeru schopných ľudí, ktorí si dokončili vzdelanie na vysokej profesionálnej úrovni. Jeho úspech potvrdzujú nasledujúce udalosti: Rafael absolvoval povinné stredoškolské vzdelanie, ktoré je ekvivalentom anglickej maturity a základné a profesionálne stupne hudby (desať rokov). Získal zlatú medailu za zásluhy vo vzdelávaní v Andalúzii a cenu Svetového dňa Downovho syndrómu. Bol prijatý na prestížnu akadémiu orchestrálnych štúdií Barenboim-Said. Rafael nemá čo dokazovať. Dnes jeho príklad spochybňuje mnohé bežné školské praktiky a nabáda nás, aby sme prehodnotili odhodlanie pedagógov stimulovať participáciu celej školskej komunity, podporovať autonómiu študentov a uznávanie druhých v ich ľudských a sociálnych právach.



**PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY**  
Odborno-metodický časopis pre školy  
a školské zariadenia

**5/2022**  
Ročník 31

Editor:  
**Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Bratislava**

Šéfredaktor: Štefan Porubský  
Zástupca šéfredaktora: Marian Valent  
Výkonná redaktorka: Miroslava Hajtmánková

Redakčná rada:  
Martina Kosturková, Mária Pisoňová, Branislav Pupala,  
Eva Pupíková, Jana Tomášková

Obálka: Ján Husár  
Preklad do angličtiny: Anna Pávová

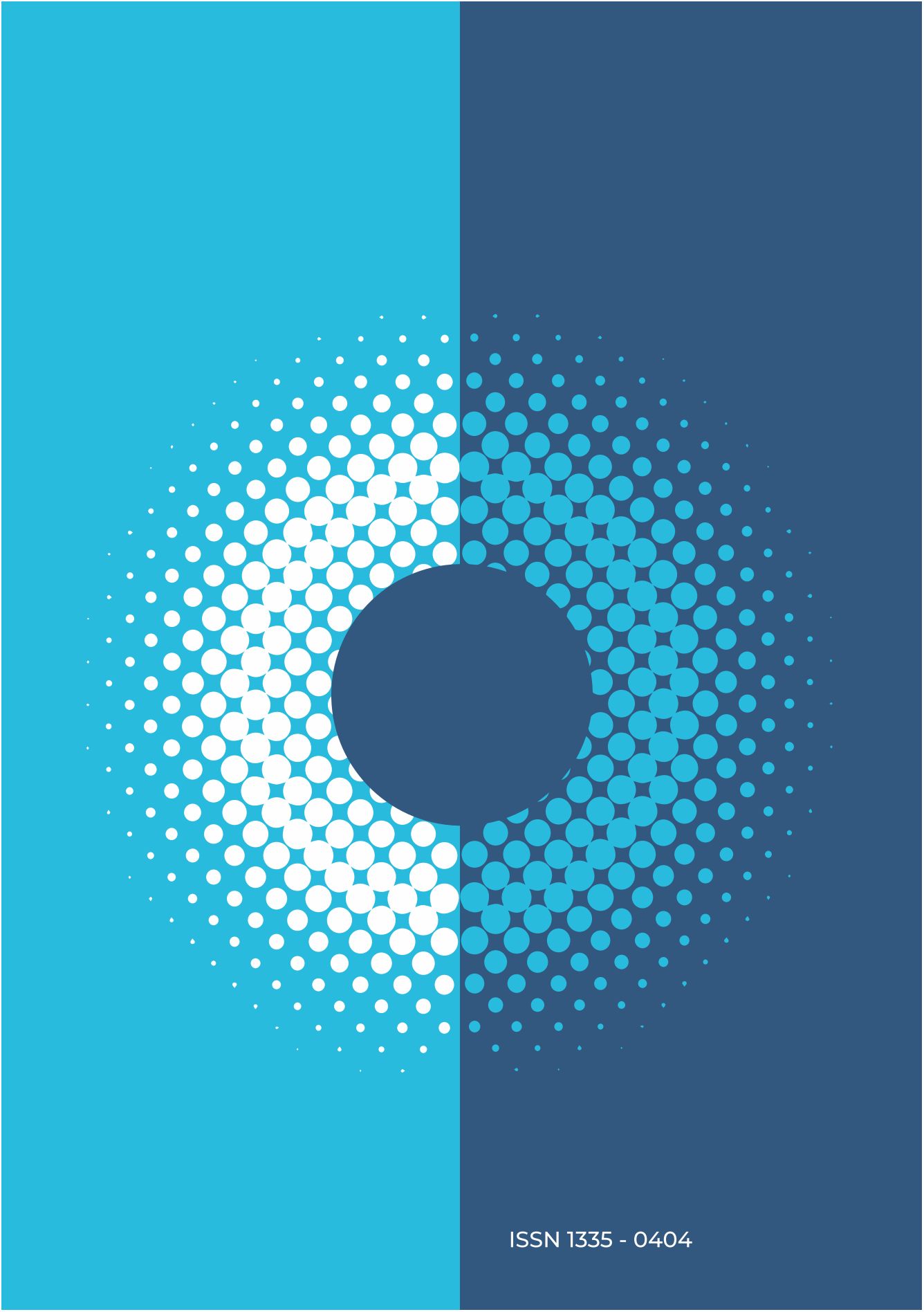
Sídlo redakcie:  
Národný inštitút vzdelávania a mládeže  
krajské pracovisko Horná 97  
975 46 Banská Bystrica  
Tel.: 048/4722 938  
e-mail: marian.valent@mpc-edu.sk, miroslava.hajtmankova@mpc-edu.sk  
www.mpc-edu.sk

Dátum vydania elektronickej verzie: 23. december 2022  
Vychádza päťkrát ročne

Evidenčné číslo: EV 3414/09  
ISSN 1335-0404

Príspevky v časopise sú recenzované. Recenznú radu tvoria  
členovia redakčnej rady časopisu.

Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor.  
Redakcia sa nemusí vždy stotožniť s názormi autora.  
Nevyžiadané rukopisy nevraciamy.



ISSN 1335 - 0404