

Univerzita Mateja Bela
Pedagogická fakulta
Banská Bystrica



skúsenosť slovenských škôl

umb
UNIVERZITA
MATEJA BELA
V BANSKEJ BYSTRICI

Katarína Vančíková
Robert Sabo a kolektív

Banská Bystrica 2018

BELIANUM



UNIVERZITA MATEJA BELA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
BANSKÁ BYSTRICA

INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE

—

SKÚSENOŠŤ SLOVENSKÝCH ŠKÔL

Katarína Vančíková, Robert Sabo a kolektív

 BELIANUM

BANSKÁ BYSTRICA

2018

Publikácia vychádza s finančnou podporou Vedeckej grantovej agentúry MŠ VVŠ SR. Je výstupom riešenia projektu VEGA č. 1/0765/16 pod názvom *Kvalita vybraných komponentov školskej kultúry ako podmienka tvorby inkluzívneho školského prostredia*.

Autori (v abecednom poradí):

Mgr. Barbara Basarabová
Mgr. Mariana Cabanová, PhD.
Dr.h.c. prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.
Mgr. Zuzana Lynch, PhD.
Mgr. Robert Sabo, PhD.
Mgr. Marian Trnka, PhD.
Doc. PaedDr. Katarína Vančíková, PhD.
Mgr. Terézia Vaníková, PhD.

Vedecký redaktor:

Doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc.

Technický redaktor:

Mgr. Barbara Basarabová

Jazykový korektor:

Mgr. Lýdia Simanová, PhD.

Návrh obálky:

Mgr. Zuzana Lynch, PhD.

Recenzovali:

Prof. PhDr. Marta Horňáková, PhD.

Doc. PhDr. Jurina Rusnáková, PhD.

Vydalo:

Belianum. Vydavateľstvo Univerzity

Mateja Bela v Banskej Bystrici

Pedagogická fakulta

Tlač:

EQUILIBRIA, s.r.o.

ISBN (brožovaný dokument):

978-80-557-1474-5

ISBN (online dokument):

978-80-557-1481-3

© Barbara Basarabová, Mariana Cabanová, Beata Kosová, Zuzana Lynch, Robert Sabo, Marian Trnka, Katarína Vančíková, Terézia Vaníková

Ďakujeme všetkým účastníkom a účastníčkam výskumu za to, že sa s nami podelili o svoje zážitky a otvorene komunikovali svoje pocity a názory. Bez vašich výpovedí by zostala jedna vzácna skúsenosť znovu nepovšimnutá.

OBSAH

ÚVOD	6
1. MEDZINÁRODNÉ VÝSKUMY INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA A JEHO PODMIENOK	11
2. SMEROVANIE K INKLUZII – CESTA K ROZVOJU ŠKOLY	14
3. INKLUZIA V KONTEXTE SLOVENSKEHO ŠKOLSTVA	19
4. CHARAKTER PRO-INKLUZÍVNEHO PROSTREDIA SLOVENSKEJ ŠKOLY	23
4.1 INKLUZÍVNA POLITIKA, KULTÚRA A PRAX OČAMI UČITEĽOV	23
4.2 VNÍMANIE RÓMSKEHO ETNIKA UČITEĽMI – VÁŽNA PREKÁŽKA BUDOVANIA INKLUZÍVNEJ KULTÚRY	35
5. INKLUZÍVNY TÍM AKO ŠPECIFICKÝ PRVOK INKLUZÍVNEJ ŠKOLY	41
5.1 MIESTO INKLUZÍVNEHO TÍMU V SYSTÉME VÝCHOVNÉHO PORADENSTVA A PREVENČIE	41
5.2 PROFESIJNÉ ZLOŽENIE INKLUZÍVNEHO TÍMU	51
6. PREDPOKLADY ÚSPEŠNEJ ADAPTÁCIE INKLUZÍVNEHO TÍMU V ŠKOLE	62
6.1 ŽIVOT TÍMU A KVALITA TÍMOVEJ PRÁCE	62
6.2 ROLA MANAŽMENTU ŠKOLY V PROCESE ADAPTÁCIE INKLUZÍVNEHO TÍMU	69
6.3 ROLA UČITEĽOV V PROCESE ADAPTÁCIE INKLUZÍVNEHO TÍMU	77
7. ADAPTÁCIA INKLUZÍVNYCH TÍMOV V PROSTREDÍ ZÁKLADNÝCH ŠKÔL – SKÚSENOSTI AKTÉROV	83
7.1 METODOLÓGIA VÝSKUMU	84
7.2 POHĽAD ČLENOV INKLUZÍVNYCH TÍMOV – OPIS VÝSKUMNÝCH ZISTENÍ	89
7.2.1 <i>Spolupráca členov inkluzívnych tímov medzi sebou</i>	90
7.2.2 <i>Riadenie a koordinácia inkluzívnych tímov zo strany predstaviteľov manažmentu školy</i>	99
7.2.3 <i>Spolupráca členov inkluzívnych tímov s učiteľmi</i>	106
7.2.4 <i>Spolupráca členov inkluzívnych tímov s rodičmi</i>	110
7.3 POHĽAD PREDSTAVITEĽOV MANAŽMENTU ŠKÔL – OPIS VÝSKUMNÝCH ZISTENÍ	117
7.3.1 <i>Prijatie idey etablovania inkluzívnych tímov v školách</i>	118
7.3.2 <i>Spokojnosť s prácou inkluzívneho tímu</i>	122
7.3.3 <i>Koordinovanie práce inkluzívneho tímu</i>	126
7.3.4 <i>Vnímanie medziľudských vzťahov</i>	132
7.4 DISKUSIA	137

7.5 ZÁVERY	148
8. AKCEPTÁCIA INKLUZÍVNYCH TÍMOV NA ŠKOLÁCH – POHĽAD UČITEĽOV	156
8.1 METODOLÓGIA	157
8.2 PRÍNOS INKLUZÍVNEHO TÍMU V OBLASTI POMOCI A PODPORY UČITEĽOM	161
8.3 PRÍNOS INKLUZÍVNEHO TÍMU V OBLASTI POMOCI A PODPORY ŽIAKOM A ICH RODINÁM	171
8.4 ZÁVERY	188
SLOVO NA ZÁVER	192
BIBLIOGRAFIA	193
RESUME	208
ZOZNAM PRÍLOH	210
PRÍLOHA 1	211
PRÍLOHA 2	218
PRÍLOHA 3	220
PRÍLOHA 4	221
PRÍLOHA 5	238
PRÍLOHA 6	247
PRÍLOHA 7	250
PRÍLOHA 8	256
PRÍLOHA 9	259

ÚVOD

Monografia, ktorú čitateľ práve drží v rukách, nadväzuje na prvú knižnú publikáciu projektu VEGA č. 1/0765/16 s názvom Inkluzívne vzdelávanie – problémy a perspektívy. V nej autori a autorky upozorňovali na skutočnosť, že napriek tomu, že sa Slovensko ratifikáciou medzinárodných dokumentov vedome prihlásilo k princípom inkluzívneho vzdelávania, explicitne deklarovaná politická požiadavka na inkluzívne vzdelávanie v našej krajine neexistuje. V čase ukončovania prác na tejto publikácii bol verejnosti predstavený Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania na Slovensku, ktorý má určiť smerovanie slovenského školstva v nasledujúcich desiatich rokoch. Tento dokument bol 6. júna 2018 schválený vládou SR. Podľa jeho autorovby základným prvkom reformných zmien v školstve mala byť orientácia na zvýšenie inkluzívnosti systému. „Nedostatočná inklúzia nášho vzdelávacieho systému“ (NPRVV, 2018, s. 41) je podľa tohto dokumentu príčinou mnohých problémov, ktoré ho trápia. Samotná ministerka školstva pri hľadaní možností nápravy odkazuje na funkčnosť a zmyslupnosť tzv. fínskeho inkluzívneho modelu. Hoci v čase schválenia dokumentu nebolo zrejmé, aké konkrétne opatrenia by mali zabezpečiť takúto zásadnú zmenu, mohli by sme na základe týchto udalostí konštatovať, že politická požiadavka bola zafinancovaná.

Osud inkluzívneho vzdelávania na Slovensku závisí od toho, či pristúpime k transformácii vzdelávacieho systému postupom pomalých a premyslených krokov, alebo bude tzv. reforma školstva znovu uchopená len ako komplex kozmetických zmien, ktoré v konečnom dôsledku vyústia do rezistencie učiteľskej, ako i rodičovskej verejnosti voči myšlienke a princípom inklúzie. V predchádzajúcom období sme boli svedkami skôr nekonceptných pokusov modernizovať náš vzdelávací systém. Téma inkluzívneho vzdelávania rezonovala prevažne v súvislosti s otázkami segregácie rómskych žiakov, za ktorú bolo Slovensko kritizované na medzinárodnej úrovni. V snahe zlepšiť vzdelávacie príležitosti chudobných rómskych detí boli v Dekáde inklúzie Rómov v rokoch 2005 až 2015 vypísané viaceré výzvy na realizáciu národných projektov financovaných z prostriedkov Európskej únie. Prostredníctvom nich sa takpovediac preveroval školský terén – jeho otvorenosť či rezistencia voči rôznym pro-inkluzívnym opatreniam, vďaka ktorým sa mali vyrovnáť vzdelávacie šance všetkých žiakov a žiačok. V evalvačných správach týchto projektov nachádzame dôkazy o tom, že mnohé implementované opatrenia sa ukázali ako účinné a funkčné. Napriek tejto skutočnosti, a napriek tomu, že do národných projektov boli investované nemalé prostriedky z verejných zdrojov (hoci financovaných z ESF), ich výsledky zostali zo strany tvorcov vzdelávacej politiky

nepovšimnuté. Skúsenosti ľudí, ktorí boli priamymi aktérmi či svedkami zmien, neboli zúročené. Inšpirácie a príklady dobrej praxe naďalej hľadáme za hranicami našej krajiny, v prostredí s odlišnou históriou, tradíciou, ako i spoločenskou klímou.

Výskumný projekt, ktorého výsledky prinášame v tejto monografii, je reakciou na tento nežiaduci trend. Vznikol ako spontánna reakcia na prežitú skúsenosť. Je dielom ľudí, ktorí boli súčasťou riešiteľského tímu národného Projektu INkluzívnej Edukácie PRINED, a mali teda príležitosť vnímať zmeny, ktoré sa na školách udiali vďaka prítomnosti tzv. inkluzívnych tímov. Tvorcovia myšlienky vytvorenia stoviek pracovných miest odborných zamestnancov a pedagogických asistentov na bežných školách sa zaslúžili o to, že sto základných škôl získalo neopakovateľnú príležitosť¹. Vďaka projektu PRINED sa nielen žiaci, ich rodičia, ale aj učitelia mohli oprieť o pomoc pedagogických asistentov, špeciálnych a sociálnych pedagógov, školských psychológov a iných odborníkov. Avšak pomoc, ktorá sa slovenským školám dostala, mala len obmedzené trvanie. Po uplynutí 1,5 roka sa život v nich dostal do starých koľají. Projekt skončil a školy tak stratili finančné zdroje na pokrytie miezd členom inkluzívnych tímov. Ich odchod prirodzene sprevádzali rôzne emócie. Skúsenosť nebola jednotná. Povaha prežitého dodnes ovplyvňuje zmýšľanie o inkluzívnom vzdelávaní u mnohých ľudí, ktorých sa aktivity projektu PRINED akýmkoľvek spôsobom dotkli. Príchod inkluzívnych tímov na školy totiž nebol jednoduchý. A jednoduchý nebol ani ich odchod.

V centre záujmu výskumu, ktorý sme realizovali s podporou Vedeckej grantovej agentúry MŠ VVŠ SR bola skúsenosť škôl. Zaujímalo nás, ako prebiehala adaptácia inkluzívnych tímov v školách, resp. ako sa tento nový prvok ujal v kultúre inštitúcie. Výskum mal výhradne kvalitatívnu povahu. Naším cieľom nebolo generalizovať akékoľvek závery o prínose či efektívnosti práce inkluzívnych tímov v základných školách. Výsledky nášho bádania netreba chápať ani ako pokus o zhodnotenie významu zavádzania pedagogických a odborných zamestnancov do prostredia bežných škôl. Naše výskumné aktivity boli zamerané na opis prežitých skúseností členov inkluzívnych tímov a zamestnancov škôl, ktorí vstupovali do vzájomnej komunikácie a spolupráce. Pokúsili sme sa čitateľom čo najvernejšie sprostredkovať ich názory, pocity, vízie, obavy či odporúčania. Pozreli sme sa na procesy adaptácie inkluzívnych tímov cez optiku rôznych aktérov očami samotných členov tímu, predstaviteľov školského manažmentu a samozrejme optikou učiteľov. V monografii teda ponúkame pomerne komplexný opis skúseností slovenských škôl s prítomnosťou a prácou inkluzívnych tímov. Závery, ktorými ukončujeme pomyselnú exkurziu do minulosti prežitého, formulujeme v presvedčení, že

¹ Odbornými garantmi projektu boli V. Klein a V. Šilonová

slovenské školy potrebujú pomoc a podporu kvalifikovaných ľudí, ktorí budú môcť neodkladne reagovať na vzdelávacie potreby žiakov. Sme presvedčení o tom, že prítomnosť pedagogických asistentov a odborných zamestnancov v školách je nevyhnutnou podmienkou tvorby pro-inkluzívneho prostredia. Ich prienik do terénu škôl však nemôže byť intuitívny. Vyžaduje si premyslenú stratégiu, ktorej predchádza nárys problémov a úloh, ktoré je potrebné vyriešiť skôr, ako dôjde k akýmkoľvek legislatívnym úpravám. Veríme, že naše výskumné zistenia prispedia k hľadaniu tej správnej cesty.

vedúca riešiteľka projektu VEGA

Terminologické poznámky

Inkluzívny tím – pracovný pojem označuje tím pedagogických a odborných zamestnancov (špeciálnych, sociálnych a liečebných pedagógov, školských psychológov, logopédov a i.), ktorí z finančných prostriedkov projektu PRINED pracovali na základných školách v čase jeho realizácie. Autori monografie si však uvedomujú, že v kontexte úvah o inkluzívnom vzdelávaní, ide o istú pojmovú redukciu. Za inkluzívny tím je totiž potrebné považovať každú skupinu ľudí, ktorých aktivity sa spájajú v spoločnom záujme poskytnúť adresnú pomoc a podporu žiakom. Inkluzívny tím môžu tvoriť tak interní, ako aj externí pracovníci školy. Členmi inkluzívnych tímov sú tiež rodičia, spolužiaci a spolužiačky detí.

Bežná škola – pojem používaný vo význame *škola hlavného vzdelávacieho prúdu*. Pozornosť venujeme výhradne základným školám.

Zoznam skratiek:

PRINED	PROjekt INkluzívnej Edukácie - národný projekt realizovaný v rokoch 2014 – 2015, známy pod akronymom PRINED. Žiadateľom projektu bolo Metodicko-pedagogické centrum. Z hľadiska nášho výskumného zámeru bola dôležitá aktivita projektu, ktorej cieľom bolo podporiť inkluzívne prostredie MŠ a ZŠ zapojením inkluzívneho tímu pedagogických a odborných zamestnancov .
MRK	Národný projekt Vzdelávanie pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít realizovaný v rokoch 2011 – 2015. Verejnosti bol známy pod skratkou MRK. Používame ju v záujme zostručnenia textu používame.
IT	Inkluzívny tím
ČIT	Členovia a členky inkluzívneho tímu
PZ	Pedagogický zamestnanec a zamestnankyňa
OZ	Odborný zamestnanec a zamestnankyňa
ŠVVP	Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby
SZP	Sociálne znevýhodňujúce prostredie
NKS	Narušená komunikačná schopnosť
IVVP	Individuálny výchovno-vzdelávací program
CVS	Celodenný výchovný systém

1. MEDZINÁRODNÉ VÝSKUMY INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA A JEHO PODMIENOK

Aktuálny medzinárodný vedecký diskurz v súvislosti s inklúziou sa v posledných dvoch desaťročiach už prioritne nezaobera objavovaním inkluzívneho modelu edukácie a ani otázkou, či inklúzia vo vzdelávaní áno alebo nie, ale viac tým, ako ju konkrétne treba v podmienkach školy zabezpečiť. V krajinách, kde sa inklúzia vo vzdelávaní už programovo realizuje (napr. Fínsko, USA, Veľká Británia, ale v poslednej dobe aj Česká republika), sa v množstve výskumov skúmajú výsledky, ale aj potrebné podmienky tohto prístupu k vzdelávaniu. Stála realizácia, ale aj sledovanie a vyhodnocovanie výskumov (metaanalýzy) sa považujú za nevyhnutnú podmienku pre pochopenie jeho edukačných efektov, prekážok, ale aj možností ich prekonania (38th Annual Report, 2016). Túto myšlienku dokumentuje napríklad aj vznik Centra pre výskum inkluzívneho vzdelávania (CSIE) vo Veľkej Británii, ktoré možno považovať za jednu z najplyvnejších inštitúcií v tejto oblasti.

Výskumy inkluzívneho vzdelávania prinášajú často zmiešané výsledky. Na jednej strane potvrdzujú lepšie alebo rovnaké akademické výsledky vzdelávania pre všetkých žiakov, najmä pre žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, a tiež zlepšenie sociálnych vzťahov a personálnych spôsobilostí žiakov oboch skupín. Na druhej strane ukazujú aj bariéry v inštitúciách a negatívne dopady na osobnosť žiakov. Tieto výskumy zároveň naznačujú, ktoré podmienky musia byť splnené, aby vzdelávanie bolo inkluzívne a súčasne efektívne.

V prehľade výskumov o prínosoch inklúzie, ktoré prebehli na primárnej a sekundárnej úrovni vzdelávania, Salend a Duhaney (1999) uvádzajú, že akademická výkonnosť je v inkluzívnom prostredí ekvivalentná alebo lepšia pre všetkých žiakov všeobecného vzdelávania, vrátane prítomnosti vysokých výsledkov. Sociálne zručnosti žiakov sa tiež zlepšujú, pretože žiaci získajú lepšie pochopenie a väčšiu toleranciu k žiackym rozdielom. V metaanalýze účinkov inklúzie na žiakov so špeciálnymi potrebami zistili Bakerová a Zigmondová (1995) malý až stredne pozitívny vplyv inkluzívnych praktík na akademické a sociálne výstupy týchto žiakov v základných školách. Huntová a kol. (2000) podobne zaznamenali pozitívne účinky na všetkých žiakoch v základnom stupni škôl. Hlavný dôvod zlepšenia učebných výsledkov žiakov oboch skupín, ale hlavne žiakov bez špeciálnych potrieb, sa pripisuje takým výhodám inkluzívneho vzdelávania ako sú špeciálny pedagogický personál, malé skupiny žiakov, individuálne vzdelávanie, asistovanie v priebehu adaptácie pre všetkých, ktorí to potrebujú. Taktiež zistili, že

prostredníctvom takéhoto spôsobu učenia sa žiaci lepšie chápu a tolerujú individuálne rozdiely spolužiakov. Staubová a Peck (1995) vyhodnocovali štúdie porovnávajúce pokrok detí, ktoré nie sú zdravotne postihnuté a sú v inkluzívne organizovanej triede s tými triedami, ktoré nie sú inkluzívne a neintegrujú žiadne deti s postihnutím. Medzi týmito dvoma skupinami žiakov nezistili žiadne významné rozdiely. Navyše, prítomnosť detí s postihnutím nemala významný vplyv ani na efektívne využitie času prideleného na výučbu.

Prevaha výskumov hovorí o hlavných efektoch v sociálnej a personálnej oblasti. Walther-Thomas a kol. (1996) na základe trojročného výskumu v základných školách, kde sa praktizovalo spoločné vyučovanie, zaznamenali prínosy pre všetkých študentov všeobecných škôl. U žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami sa zistilo nielen zlepšenie sociálnych zručností, ale u všetkých žiakov došlo k novému porozumeniu svojich vlastných zručností a úspechov, pretože sa naučili oceňovať samých seba a vnímať ostatných ako jedinečné bytosti. Iná štúdia (Ritter, Michel, & Irby, 1999) zameraná na vnímanie žiakov, učiteľov a rodičov tiež ukazuje, že žiaci a študenti s miernym postihnutím, zahrnutí do spoločného vzdelávania v bežnej triede, v porovnaní so žiakmi špeciálnych škôl, zažili zvýšenú sebadôveru, kamarátstvo, podporu učiteľov a mali vyššie aspirácie do budúcnosti.

Viacere komplexnejšie štúdie, najmä tie, ktoré skúmajú učiteľov, poukazujú súčasne na pozitíva aj bariéry inkluzívneho vzdelávania. Salend (2001) vo svojej metaanalýze výskumov o účinnosti inklúzie uvádza, že štúdie ukazujú zvýšené učebné výsledky študentov so zdravotným postihnutím v inkluzívnom prostredí, ale takisto spochybňujú účinnosť inklúzie. Podobne štúdie vykazujú pozitívne sociálne zisky pre žiakov so zdravotným postihnutím v bežnej triede, ale aj skúsenosti žiakov s izoláciou a frustráciou. Hinesová a Johnston (1997) skúmali 25 učiteľov bežných škôl so spoločným vzdelávaním rôznych žiakov. Podľa nich malo toto vzdelávanie najväčší vplyv na nápravu správania sa žiakov. Zároveň však konštatovali, že keď boli na vyučovaní prítomní žiaci so špeciálnymi potrebami, mali menej času na ostatných žiakov. To potvrdila aj Tinerová (1995), ktorá vo výskume 120 učiteľov na šiestich amerických školách zistila, že učitelia sa najviac zaoberali práve tým, aby zaistili všetkým žiakom dostatočnú príležitosť učiť sa. Podľa nich bolo príliš veľa času venovaného žiakom so špeciálnymi potrebami, čo spôsobilo odstup od ostatných žiakov v triede. Za hlavné prekážky sú viacerými autormi považované postojoyé bariéry u učiteľov, ktorí uplatňujú inkluzívny prístup v praxi. Učitelia sa v zásade zhodujú s cieľmi inklúzie, ale mnohí sa necítia pripravení pracovať v inkluzívnom prostredí. Nové predstavy o vyučovaní sú síce vyžadované, ale nie vždy učiteľmi prijaté. Podobne ako ich vôľa zdieľať s niekým vzdelávací priestor (Mastropieri, Scruggs, 2000; Hinesm Johnston, 1997).

Kochharová, Westová a Taymansová (2000) na základe výsledkov z výskumu komplexnejšie zhodnotili prínosy a obmedzenia inkluzívneho vzdelávania. Dospeli k záveru, že prínosy inklúzie ďaleko prevažujú nad ťažkosťami, ktoré sú s ňou spojené. Podľa nich sa v inkluzívnej škole kladú na žiakov so zdravotným postihnutím vyššie očakávania vzdelávacích výsledkov, čo pozitívne ovplyvňuje ich sociálne správanie. Inkluzívna škola im ponúka široký okruh rôznej podpory, vrátane sociálnej podpory od spolužiakov bez postihnutia, zlepšuje schopnosť ako žiakov, tak i učiteľov, prispôbiť sa rôznym druhom výučby a štýlom učenia sa. V inkluzívnom prostredí školy majú znevýhodnení žiaci navyše učiteľa alebo pomocníka, ktorý im pomôže v rozvíjaní ich rôznorodých zručností. V takýchto podmienkach sa rozvíja pochopenie toho, že žiaci so špeciálnymi vzdelávacími potrebami nie sú vždy ľahko identifikovateľní, lebo podobné potreby môže mať každý žiak či žiačka. Súčasné prekážky na ceste k inklúzii rozdelili autori do troch kategórií – okrem už spomínaných postojových a znalostných bariér, zdôrazňujú aj bariéry organizačné. Upozorňujú na problémy v personálnom či pedagogickom riadení. Podľa nich je vážnou prekážkou absencia tímu odborníkov na školách. Problematická je i organizácia výučby, ktorá by mala byť osobitne usporiadaná pre rôznorodé potreby žiakov. V súlade s americkou Národnou asociáciou pre vzdelávanie považujú za ideálne, aby počet žiakov v triede nebol vyšší ako 28 a populácia žiakov so špeciálnymi potrebami by v nej nemala tvoriť viac ako 25%. Za takýchto okolností sa vytvára priestor pre spoluprácu učiteľov a inkluzívnych tímov (podľa Kochhar, West, & Taymans, 2000).

Doteraz spomínané a zároveň rôznorodé (aj protichodné) výsledky naznačujú, že efekty inkluzívneho vzdelávania sú závislé od podmienok, v ktorých sa odohráva. Teda od úrovne pro-inkluzívneho prostredia školy a hlavne od kvality edukačnej práce učiteľov a učiteliek, ktorí by mali byť schopní nielen individualizovať výučbu, ale tiež tvoriť učiace sa spoločenstvo. Škola by mala byť miestom, kde sa sa deti aktívne a spoločne učia na úrovni svojich schopností a možností.

2. SMEROVANIE K INKLÚZII - CESTA K ROZVOJU ŠKOLY

Zahraničné výskumné a praktické skúsenosti spoločného vyučovania v inkluzívnych triedach vedú mnohých autorov k názoru, že smerovanie k inklúzii je otázkou *rozvoja školy ako inštitúcie*, resp. otázkou formovania pro-inkluzívneho prostredia v nej. Rozvoj školy má byť zacielený na tvorbu takých podmienok, vďaka ktorým sa môžu v škole bez problémov vzdelávať všetci žiaci. Inkluzívna škola je taká, v ktorej sú „iní“ žiaci vnímaní ako samozrejímavá súčasť, a nie ako členovia populácie, ktorá vyžaduje špeciálny prístup (Halvorsen & Neary, 2001). Pretože rozvoj inkluzívne smerujúcej školy musí na základe identifikovaných potrieb zohľadňovať množstvo jednotlivých aspektov školskej politiky, ale tiež kultúry a samotnej praxe, hovorí Lebeer (2006) v tejto súvislosti o *postupnom procese transformácie školskej ekológie*. Tá podľa neho začína pri postojoch učiteľov, pokračuje uznaním potrebnosti kolektívu pre rozvoj žiaka ako jednotlivca, pričom za základné jednotky školskej ekológie považuje komunitu rodičov, formy organizácie výučby a zamestnancov školy s dôrazom na vzťah učiteľ – žiak. Aby inkluzívne vzdelávanie mohlo byť vhodnou alternatívou k špeciálnemu školstvu, musí byť kvalitne realizované. To znamená, že musia byť vytvorené také podmienky, ktoré inkluzívny rozvoj školy podnecujú a podporujú. Okrem zaistenia potrebných a vhodných zdrojov a adekvátneho financovania zo strany štátu sú to najmä:

- láskavý prístup: dieťa sa má v škole cítiť dobre, má sa vnímať ako súčasť kolektívu, je to jeho právo;
- kvalita vzťahu žiak – učiteľ: dôležitý je pozitívny vzťah učiteľa k dieťaťu založený na individuálnom prístupe a rešpektovaní jeho potrieb. To sa vylučuje s mechanickou výučbou;
- hodnotový systém školy: základnými hodnotami by mala byť spolupráca, tímová práca, akceptovanie odlišností vo výkonoch a možnostiach jednotlivcov a hodnoty ako súťaživosť, individualizmus a orientácia na výkon by mali byť v ústraní;
- pravidelné stretávanie všetkých, ktorí sa podieľajú na inklúzii: hlavne podpora zapojenia rodičov a detí (podľa Lebeer a kol., 2006, s. 23-24).

Aj Loreman spája existenciu inklúzie s procesom rozvoja školy. Pre fungujúcu školskú inklúziu vytýčil sedem pilierov, na ktorých je potrebné stavať, ak chceme vytvárať inkluzívnu školskú prax. Piliere sú na sebe závislé a každý izolovane má len malú nosnú hodnotu. Je preto nevyhnutné dbať v procese rozvoja školy na výstavbu každého z nich, rozvíjať ich previazanosť a kultivovať mechanizmy ich monitorovania a hodnotenia. Ide o tieto piliere: 1. pozitívne postoje, 2. podporné postupy a vedenie, 3. výskumom

overovaná školská prax, 4. flexibilita vzdelávacieho programu, 5. zapojenie komunity do života školy, 6. dôsledná a zmysluplná reflexia školskej praxe, 7. nevyhnutná odborná príprava a informačné zdroje (Loreman, 2007, s. 24).

Tak ako spomínaní dvaja autori, aj ďalší odborníci, zaoberajúci sa transformáciou školy smerom k inklúzii, zdôrazňujú ako východiskovú podmienku rozvoja pro-inkluzívneho školského prostredia hlavne *inkluzívnu kultúru školy*. Booth a Ainscow (2002) ju považujú za základný stavebný kameň inkluzívnej školy. Táto dimenzia sa odráža najmä v postojoch, očakávaniach a hodnotách pedagogických pracovníkov, ktoré ovplyvňujú celkový úspech inkluzívneho vzdelávania. Inkluzívna kultúra je podľa nich typická tým, že vytvára bezpečné, otvorené a spolupracujúce spoločenstvo, ktoré si váži každého svojho člena. Predstavuje zdieľané hodnoty, ktoré sú odovzdávané novým zamestnancom, žiakom, rodičom, rade školy či zriaďovateľovi. Princípy a hodnoty obsiahnuté v inkluzívnej kultúre sú rozhodujúce pre nastavenie politiky školy i pre každodenný chod jednotlivých tried. Kugelmass (2006) ju tiež považuje za najdôležitejšie dimenzii, bez ktorej nie je možné vytvoriť a udržať inkluzívny étos školy. Zatiaľ, čo ostatné dimenzie sú viditeľné a relatívne merateľné, inkluzívna kultúra zostáva z veľkej časti skrytá, premieta sa do presvedčenia jednotlivých učiteľov a celkového ideového nastavenia školy. Timor a Burton (2006, s. 506) preto k tomu dodávajú, že predstavuje kvalitu vnútorného prostredia organizácie tak, ako ju hodnotia samotní zamestnanci.

Základným prvkom najvplyvnejšieho modelu *procesu tvorby pro-inkluzívneho prostredia* autorov Bootha a Ainscowa je model známy pod názvom „Ukazovateľ inklúzie“ (*Index for inclusion*). Prvýkrát bol publikovaný v roku 2002 po pilotnom overení na šiestich britských školách prostredníctvom Centra pre výskum inkluzívneho vzdelávania vo Veľkej Británii. Upravená verzia bola ďalej testovaná na ďalších sedemástich školách a následne distribuovaná všetkým britským primárnym a sekundárnym školám. Ukazovateľ inklúzie bol dodnes preložený do takmer 40 jazykov a využíva sa v mnohých školách vo Veľkej Británii, ale aj v iných krajinách, vrátane Českej republiky. Ukázalo sa, že na jeho základe sa školám podarilo identifikovať možnosti svojho ďalšieho rozvoja, ako aj realizovať ich v praxi. Podľa Tannenbergovej (2013) najlepšie výsledky majú školy, ktoré sa s modelom stotožnili a prispôbili ho svojej vlastnej realite.

„Ukazovateľ inklúzie“ predstavuje model, ktorý sa snaží naštartovať inkluzívny rozvoj školy formou *sebahodnotenia a podpory*, preto ho aj samotní autori nazývajú nástrojom rozvoja učenia sa a participácie v školách (Booth & Ainscow, 2002, s. 1). Predstavuje podrobný a súčasne ďalej adaptovateľný „návod“, akým spôsobom je možné v rámci školy identifikovať, zmierniť príp. i odstrániť prekážky v učení sa a ako zapájať všetkých žiakov prostredníctvom stálej autoevalvácie každého kroku a každého

čiasťkového predpokladu pre tvorbu pro-inkluzívneho školského prostredia. Štyrmi základnými prvkami modelu sú:

- *klúčové pojmy* – obsahom je podpora rôznorodých úvah zamestnancov o inkluzívnom rozvoji školy (čo je inklúzia, podpora rôznorodosti, prekážky v učení sa a zapojení a i.);
- *rámec pre posúdenie súčasnej situácie* – tvorí systematický prístup k zisteniu stavu a k rozvoju školy podľa troch dimenzií (politika školy, kultúra školy, prax školy a ich jednotlivé oblasti);
- *materiály pre posúdenie súčasnej situácie* – odporúča kritériá a otázky pre celkové detailné posúdenie situácie v škole a pomoc pri stanovení a realizácii priorít v prospech zmien (rozpracované do merateľných položiek);
- *inkluzívny proces* – obsahom je zaistenie inkluzívneho procesu hodnotenia, plánovania zmien a realizácie plánov (tamtiež s. 5).

Celý cyklus práce s modelom je postavený na piatich fázach: 1. začiatok práce s inklúziou (stotožnenie sa s myšlienkami inklúzie, vytvorenie étosu); 2. zistenie situácie v škole (prvé podrobné sebahodnotenie na základe kritérií a otázok podľa jednotlivých dimenzií a oblastí); 3. spracovanie plánu inkluzívneho rozvoja školy (vytýčenie priorít a postupných krokov); 4. realizácia priorít; 5. spätné posúdenie procesu (sebahodnotenie dosiahnutého a opakovanie cyklu od fázy 2).

Obsahová stránka tohto cyklického procesu je systematicky založená na vyhodnocovaní a tvorbe *troch nosných dimenzií pro-inkluzívneho prostredia školy*:

1. *Budovanie inkluzívnej kultúry školy*, spočívajúce vo vytvorení bezpečnej, ústretovej, spolupracujúcej a podnetnej komunity, v ktorej sa každý cíti dôležitý pre celok a tiež v stanovení spoločne zdieľaných inkluzívnych hodnôt.
2. *Tvorba inkluzívnej politiky školy*, zabezpečujúcej školu pre všetkých, kde inklúzia nechýba v žiadnom aspekte plánovania, minimalizované sú vylučujúce tlaky, a tiež podporná rôznorodosť v jasných stratégiách, ktoré zvyšujú schopnosť školy reagovať na odlišnosti žiakov, pričom spolu tvoria ucelený systém.
3. *Rozvíjanie inkluzívnej praxe* prostredníctvom praktických postupov, zodpovedajúcej organizácii vyučovania a učenia sa, ktorá podporuje zapojenie každého, čerpá z jeho vedomostí a skúseností získaných mimo školy, ale aj prostredníctvom mobilizácie všetkých zdrojov na podporu učenia sa a zapojenia, ako materiálnych, tak aj tých, ktoré ponúka vzájomná spolupráca učiteľov, žiakov, rodičov a okolitej komunity.

Uvedený spätnoväzbový systém sústredený na tvorbu a opakované vyhodnocovanie všetkých oblastí jednotlivých dimenzií zabezpečuje, že rozvoj školy je kontinuálnym procesom (spracované podľa Booth & Ainscow, 2002).

Uvedenými myšlienkami sa inšpirovala aj v susedná *Česká republika*, ktorá po roku 2015 prijala súbor systematických opatrení na odstránenie vzdelávacích nerovností, smerujúci k podpore spoločného inkluzívneho vzdelávania ako cesty ku kvalite školského systému. Bol prijatý Akčný plán inkluzívneho vzdelávania na roky 2016 až 2018, na základe ktorého bola upravená a stále je dotváraná celá školská legislatíva, vrátane revízie rámcového štátneho kurikula. Akčný plán považuje inklúziu za prínos pre všetkých, komplexne zachytáva všetky determinujúce podmienky – personálne, materiálne, finančné a legislatívne, vymedzuje podporné mechanizmy a postupy pre všetky úrovne riadenia, vrátane monitoringu a výskumného vyhodnocovania zmien. Samostatná vyhláška č. 27/2016 Sb., „o vzdelávaní žiakov se speciálními vzdělávacími potřebami a žiakov nadaných“ upúšťa od kategorizácie žiakov podľa znevýhodnenia a ustanovuje päť stupňov pedagogickej podpory, rozpracovaných v každom stupni na množstvo rôznorodých podporných opatrení, vrátane typu podporného personálu, ktorú má bežná škola žiakom podľa diagnostikovania ich špeciálnych vzdelávacích potrieb poskytovať. Cieľom je, „aby podpora pre žiakov bola poskytnutá čo najskôr, čo najflexibilnejšie (ak nefunguje jeden prístup, treba zvoliť iný), čo najľahšie (bez negatívnych vedľajších účinkov), čo najbližšie (prednostne v rámci triedy a školy v hlavnom vzdelávacom prúde) a len počas nevyhnutného obdobia“ (Akčný plán, s. 12). Ministerstvo školstva, vysoké školy a ďalšie inštitúcie zverejňujú množstvo podporných materiálov, príkladov dobrej praxe a rôznych informácií pre školy a učiteľov, vrátane českého prekladu vyššie spomínaného modelu Booth a Ainscowa. A hoci sú mnohé opatrenia štátu kritizované a prepracované, konštatuje sa, že pre nepripravenosť jednotlivých zložiek, či negatívne postoje učiteľov a učiteľiek, dochádza k paradoxným situáciám, v ktorých sa dohromady miešajú segregáčne, prointegračné a proinkluzívne aktivity vzdelávacích inštitúcií (Tannenbergová, 2013). Predsa len je zrejmé, že smerovanie k inklúzii je v českej vzdelávacej politike programovo ukotvené a v českej školskej praxi podnecované, ba vo viacerých aspektoch aj podporované.

Tento tlak na zmeny zhora vychádza v Českej republike aj z množstva iniciatív zdola, z rozvojových a výskumných projektov základných, stredných a vysokých škôl, venovaných procesom rozvoja školy, autoevalvácie školy a inklúzie v predchádzajúcich rokoch. V ich rámci sa vyvíjali modely rozvoja školy založené na systematických sebahodnotiacich postupoch a batérie výskumných a sebahodnotiacich nástrojov, vrátane nástrojov na evalváciu školy v oblasti inklúzie. Napr. v rámci národného projektu Cesta ke kvalitě s plným názvom „Autoevalvace – vytváření systému a podpora škol v

oblasti vlastního hodnocení“ v letech 2009 až 2012 bylo vyvinutých 30 autoevalvačních nástrojů, použitelných pro rozvoj školy, včetně dotazníka pro učitelův, mapujícího připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání² (Lukas, 2012). Dotazník vychází z modelu Bootha a Ainscowa „Ukazovatel inkluze“ a jeho kritérií, bol upravený a využitý aj pre účely nášho výskumného zisťovania.

² Dotazník Ainscowa je prístupný aj v slovenských zdrojoch (pozri Horňáková, 2014). Na webovom sídle Európskej agentúry pre špeciálne a inkluzívne vzdelávanie (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) je dostupný podobný nástroj, využitelný pre predprimárne vzdelávanie - *Self reflection tool*. Je dostupný na stránke <https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-environment-self-reflection-tool> v 25 jazykoch, slovenská verzia má názov *Nástroj sebareflexie v prostredí inkluzívneho vzdelávania v ranom detstve*.

3. INKLÚZIA V KONTEXTE SLOVENSKEHO ŠKOLSTVA

Napriek tomu, že v posledných rokoch sa pod vplyvom medzinárodnej kritiky na vysokú mieru vzdelávacích nerovností v slovenskom školstve stal pojem inklúzia súčasťou slovenského politického diskurzu, v porovnaní s najbližšou Českou republikou je situácia u nás odlišná. Slovenská legislatíva tento pojem nepozná, školský zákon hovorí o integrácii žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, dve existujúce vyhlášky sú venované špeciálnym školám a výchove a vzdelávaniu intelektovo nadaných žiakov. Špeciálne školy úrovne ISCED 0 až 3 sú v slovenskom školskom systéme pevne zakorenené a učí sa v nich vyše 34 000 žiakov (Štatistická ročenka, 2017). Zo zásadnejších materiálov súvisiacich so vzdelávaním odlišných žiakov v bežných triedach, ktoré boli za posledných dvadsať rokov prijaté vládou Slovenskej republiky, evidujeme najmä Konceptiu integrovaného vzdelávania rómskych žiakov (2007). Vytýčené ciele, týkajúce sa integrácie žiakov, ktoré mali byť do roku 2015 splnené, sa však dodnes nedosiahli.

Na druhej strane, v praxi je spoločné vzdelávanie bežné. Najčastejšie sa v prostredí bežných škôl stretávajú deti s rôznymi vzdelávacími potrebami a znevýhodneniami. Najčastejšie tu môžeme nájsť žiačky a žiakov zo sociálne znevýhodňujúcich podmienok. V súvislosti s nimi však nemôže byť zatiaľ reč o uplatňovaní princípov integrácie či inklúzie. Ich vzdelávanie sa totiž realizuje bez dôležitých podporných opatrení. Legislatíva umožňuje pre tieto deti zriaďovanie nultých ročníkov, odkazuje na možnosti využitia asistenta učiteľa, špeciálneho pedagóga či školského psychológa. Tejto pomoci sa deťom dostane len vtedy, ak má škola na to finančné prostriedky. O tom, že nie každá škola si podporný personál môže dovoliť, svedčia štatistické údaje o počte asistentov učiteľa a odborných zamestnancov v slovenských školách. Podľa aktuálnych údajov pracuje v 2089 štátnych, súkromných a cirkevných bežných (nie špeciálnych) základných školách s 23 604 triedami len 1780 asistentov učiteľa, 515 špeciálnych pedagógov a 184 školských psychológov. Z dostupných údajov však nevieme zistiť, na aký úväzok ich škola zamestnáva (Štatistická ročenka, 2017). Pritom vyše 11 300 slovenských žiakov základných škôl, ktorí v roku 2017 opakovali ročník a vyše 7900 žiakov, ktorí ukončili povinnú školskú dochádzku v nižšom ako deviatom ročníku, by túto pomoc iste potrebovali. Ich pomoc potrebujú však aj ďalšie ohrozené skupiny žiakov (bližšie v kapitole 5.1). V rozpore s princípmi inkluzívneho vzdelávania je aj samotné štátne kurikulum. Jeho obsahové a výkonové štandardy sú pomerne náročné, v niektorých predmetoch podrobné, stanovené na každý školský rok a celoplošne testované, čo obmedzuje možnosť výraznejšie individualizovať výučbu podľa potrieb žiakov. Okrem toho kurikulum ukladá učiteľom povinnosť nasledovať špeciálne vzdelávacie programy podľa typu postihnutia a dokonca vyčleňovať niektoré

skupiny detí z tried. Hoci je legislatíva zatiaľ viac naklonená segregovanému vzdelávaniu v špeciálnych školách, odborná diskusia o inkluzívnom vzdelávaní prebieha už dlhšie obdobie. V rámci projektov podporovaných agentúrou KEGA či APVV boli riešené dôležité otázky inkluzívnej politiky i praxe na viacerých slovenských univerzitách. Až na najviac zarezonovali projekty: *Skúmanie možnosti aplikácie inkluzívnej pedagogiky v stredo európskom regióne*³, *Inkluzívna edukácia ako viacdimeziálny výchovný problém*⁴, *Model uplatnenia školskej liečebnej pedagogiky pri podpore inkluzívnej klímy v materskej a základnej škole*⁵, *Komunikácia a spolupráca s rodinou v inkluzívnej škole*⁶, ako aj projekt *Osobnostné a sociálne faktory školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach inklúzie*.⁷ Čulý pohyb v samotnej praxi nastal najmä počas obdobia implementácie Dekády inklúzie Rómov v rokoch 2005 až 2015⁸, keď sa za podpory európskych štrukturálnych fondov realizovali tri *väčšie národné projekty*. V rámci nich sa v spolupráci stretli Metodicko-pedagogické centrum, vysoké školy a odborníci z ďalších inštitúcií. Spoločným zámerom projektov bolo podporiť inkluzívne orientované myslenie učiteľov a v širšom meradle meniť edukačnú prax smerom k budovaniu podmienok pre inkluzívne vzdelávanie sociálne znevýhodnených žiakov. Okrem jedného projektu, ktorý bol výlučne orientovaný na predprimárne vzdelávanie⁹, dva z nich vytvorili dobrú a dovedy ojedinelú príležitosť, aj na výskumné overovanie procesov prebiehajúcich vnútri škôl. Pri oboch pôsobili viacpočetné evalvačné skupiny s prevahou zástupcov vysokých škôl, ktoré vyvíjali evalvačné nástroje a realizovali procesy vyhodnocovania.

³ Projekt KEGA č. 3/6013/08 riešený v rokoch 2008-2010 pod vedením Viktora Lechtu (Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave)

⁴ Projekt KEGA č. 009TVU-4/2011 riešený v rokoch 2011-2013 pod vedením Viktora Lechtu (Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave)

⁵ Projekt KEGA č. 035UK-4/2013 riešený v rokoch 2013-2014 pod vedením Pavola Janošku (Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku)

⁶ Projekt KEGA č. 030KU-4/2016 riešený v rokoch 2016-2017 pod vedením Pavola Janošku (Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave)

⁷ Projekt APVV-0851-12 riešený v rokoch 2012-2016 pod vedením Tatiany Dubayovej (Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove)

⁸ Do tohto obdobia to boli skôr projekty zamerané na integráciu Rómov do majoritnej spoločnosti projekty Phare v rokoch 1999 až 2001 zamerané na zlepšenie vyučovania slovenského jazyka, na budovanie materských škôl, vytváranie nových tried MŠ, otváranie prípravných ročníkov v ZŠ pre rómskych žiakov, podporu ich odborného vzdelávania. Bolo zriadené Vzdelávacie, informačné, dokumentačné, poradenské a konzultačné centrum pre Rómov ROCEPO v Prešove, v roku 2003 to boli projekty škôl druhej šance pre získanie nedokončenej kvalifikácie a uplatnenia na trhu práce, či projekty zamerané na vysokoškolské a ďalšie vzdelávanie Rómov a ich socializáciu do spoločnosti.

⁹ Išlo o projekt Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy (marec 2013 – november 2015).

Prvý zmieneny projekt mal názov *Vzdelávanie pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít* (október 2011 – január 2015). Verejnosti bol známy pod skratkou MRK. Bol realizovaný na 200 základných školách, ktoré navštevovalo minimálne 20% žiakov z marginalizovaných rómskych komunít. Vychádzal z myšlienky, že pri riadení zmeny sa najprv treba zamerať na jednotlivcov a skupiny, aby sa dosiahla zmena postojov a správania žiakov, rodičov, učiteľov i riadiacich pracovníkov. Nosné aktivity projektu tvorilo:

- Vytvorenie pedagogického modelu školy s celodenným výchovným systémom (ďalej len CVS), jeho zavedenie a podpora realizácie v zapojených základných školách až do neskorších popoludňajších hodín. Prostredníctvom záujmových krúžkov a voliteľných predmetov sa v rámci projektu zapojilo do CVS vyše 22 000 žiakov, viac ako 2 500 učiteľov realizovalo 500 000 hodín voľnočasových aktivít, ktoré zahŕňali aj prípravu žiakov na vyučovanie. K tomu bolo vytvorených 1095 učebných materiálov, ktoré zatriktívili vzdelávanie žiakov.
- Vzdelávanie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov zamerané na osvojenie profesijných kompetencií potrebných na uspokojovanie a rozvoj špecifických vzdelávacích potrieb žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. V rámci projektu bolo vytvorených 12 nových programov kontinuálneho vzdelávania, ktoré absolvovalo vyše 4200 pedagogických zamestnancov, z toho 500 pedagogických asistentov. Z prostriedkov projektu bolo vytvorených 21 učebných materiálov.
- Personálna podpora – vzniklo 400 pracovných pozícií asistentov učiteľa pre časové obdobie troch školských rokov.
- Materiálna, technická a ďalšia podpora. Do osvetových programov sa zapojilo 5 325 rodičov (bližšie Kovalčíková a kol., 2015).

Tento projekt ešte neuvádzal priamo rozvoj inkluzívnej školy, smeroval však k vytvoreniu niektorých dôležitých podmienok pre jej existenciu v budúcnosti. Strategický zámer modelovania inkluzívnej školy však už bol prítomný v projekte PRINED – PRojekt INkluzívnej Edukácie (apríl 2014 – november 2015).

Projekt PRINED bol realizovaný v 50 materských a v 100 základných školách. Jeho základom bolo:

- Vytvorenie a implementácia pedagogického modelu inkluzívneho vzdelávania na základnej škole a modelu spolupráce v rámci inkluzívneho tímu (bližšie *Podrobný opis projektu*, 2014). Model inkluzívneho vzdelávania bol aplikovaný na podmienky slovenskej školy, vrátane celodenného edukačného systému a užšej spolupráce s rodinou a komunitou rómskych žiakov, a to takisto ako v prípade predchádzajúceho projektu.

- Personálna podpora inkluzívneho vzdelávania v štruktúre základnej školy prostredníctvom pôsobenia inkluzívneho tímu (ďalej IT), ktorý sa skladal zo školského psychológa, špeciálneho pedagóga, sociálneho pedagóga, príp. z ďalších odborných zamestnancov a asistentov učiteľa. Vďaka projektu PRINED bolo vytvorených 354 nových miest pre odborných zamestnancov a 250 miest pedagogických asistentov na jeden a pol roka. Inkluzívne tímy boli k dispozícii učiteľom, žiakom, ale aj ich rodičom.
- Obsahová a personálna podpora inklúzie v prostredí materskej školy s cieľom predchádzať neoprávnenému zaraďovaniu žiakov do systému špeciálnych škôl. Členovia inkluzívnych tímov v súčinnosti s pracovníkmi pedagogicko-poradenských centier realizovali depistážne screeningové vyšetrenia detí z 50 materských škôl. Na základe výsledkov sa nastavovali stimulačné programy, vďaka ktorým mali u detí nastať potrebné rozvojové zmeny.
- Metodická podpora inkluzívneho vzdelávania. V rámci projektu vznikli metodické materiály pre depistáž, stimulačné programy pre MŠ. Školy získali didaktické balíčky pomôcok a materiálov pre modernizáciu edukačného procesu a realizáciu mimovyučovacích aktivít.
- Vytvorenie 150 inovovaných školských vzdelávacích programov zameraných na podporu inklúzie (bližšie Záverečná evalvačná správa, 2015).

Ako vyplýva z evalvačnej správy projektu PRINED, projekt bol krátkym, ale úspešným pokusom o tvorbu pro-inkluzívneho prostredia a vnútornej kultúry základných a materských škôl. Osobitnú úlohu zohrali v procese premeny školy inkluzívne tímy, ktoré, žiaľ, po ukončení projektu zanikli. V projekte sa síce neuplatnil model cyklického rozvoja školy v troch dimenziách inklúzie, ako ho opisujú Booth a Ainscow, avšak v ňom pôsobilo 10 expertov inklúzie, ktorí zainteresované školy navštevovali a využívali niektoré kritériá tohto modelu pri svojej práci. V oboch projektoch bola pri evalvácii tendencia viesť samotné školy k rozvíjaniu sebahodnotenia, práve podľa modelu „Ukazovateľa inklúzie“ Booth a Ainscowa, prostredníctvom autoevalvačných nástrojov.

4. CHARAKTER PRO-INKLUZÍVNEHO PROSTREDIA SLOVENSKEJ ŠKOLY

4.1 INKLUZÍVNA POLITIKA, KULTÚRA A PRAX OČAMI UČITEĽOV

Skôr ako čitateľom predstavíme výsledky nášho výskumu a opíšeme problémy, ktoré sprevádzali adaptáciu inkluzívnych tímov v školách, prinášame dôležité zistenia vyššie zmienených projektov PRINED a MRK. Ide o tie zistenia, vďaka ktorým môžeme formulovať hypotézu, že inkluzívne tímy ovplyvňujú klímu školy a prispievajú k rozvoju pro-inkluzívneho prostredia. Pri spracovaní prezentovaných výsledkov boli využité záverečné evalvačné správy oboch projektov, na tvorbe ktorých sa podieľali širšie tímy odborníkov a odborníčk¹⁰ (Kovalčíková a kol., 2015, Evalvačná správa, 2015). Dotýkame sa však len tých častí, ktoré v rámci evalvácie spracovala spoluautorka monografie B. Kosová. Pre účely tejto monografie boli dáta zozbierané počas realizácie projektov MRK a PRINED podrobené ďalšej analýze.

V snahe zmapovať, v akej miere je prostredie slovenských škôl súladné s princípmi inkluzívneho vzdelávania, bol pri evalvácii oboch spomínaných projektov použitý upravený dotazník českého autora J. Lukasa *Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání* (2012). So súhlasom autora bol adaptovaný na vzdelávanie sociálne znevýhodnených rómskych žiakov (pozri príloha 1). Dotazník sledoval, či sa v politike, kultúre a praxi školy postupne naplňajú podmienky pre inkluzívne vzdelávanie, t. j., či je v škole také vnútorné prostredie, kde sú odlišnosti pripúšťané a rešpektované v zmysle hesla „je normálne byť iný.“ Na výrokoch, ktoré charakterizujú školu („Na našej škole obvykle platí, že...“) respondenti hodnotili:

1. *politiku školy* – od spôsobu a všetkých aspektov jej riadenia až po to, či sa plánovite odstraňujú prekážky vedúce k vyčleňovaniu žiakov;
2. *kultúru školy* – od aspektov bezpečného a ústretového prostredia, cez priestor pre aktivitu žiakov a učiteľov, spôsoby komunikácie medzi žiakmi, učiteľmi, vedením, rodičmi, po spoluprácu s rodinou a komunitou a pod.;

¹⁰ Členmi a členkami evalvačnej skupiny v rámci projektu *Vzdelávanie pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít* boli: Iveta KOVALČÍKOVÁ, Beata KOSOVÁ, Miron ZELINA, Ladislav ALBERTY, Andrej SALNER, Eva KONČOKOVÁ. Členmi a členkami evalvačnej skupiny projektu PRINED boli: Beata KOSOVÁ, Jozef LIBA, Katarína ŽILKOVÁ, Tatiana MATULAYOVÁ, Pavol JANOŠKO, Dušan GÁBOR.

3. *prax školy* – ako sa v pedagogickom procese reaguje na rôznorodosť žiakov, či sú všetci podnecovaní k tomu, aby sa aktívne zapájali do všetkých aktivít (spolupráca učiteľov, zdieľanie poznatkov, diferencovaná ponuka a diferencované hodnotenie).

V každej z týchto troch oblastí bolo 10 položiek a v každej položke ponúknuté tri výroky, z ktorých respondent jeden vybral, napr.:

Škola zásadne nedelí deti do tried (skupín) podľa výkonu, etnického pôvodu alebo talentu.
Škola má triedy vytvorené na základe výkonu, etnického pôvodu alebo talentu.
Škola na niektoré vybrané predmety zlučuje žiakov podľa výkonu, etnicity alebo talentu.

Výroky boli hodnotené prostredníctvom skóre 2, 1 alebo 0 bodov, pričom najviac inkluzivite zodpovedajúci výrok mal skóre 2, najmenej 0. V každej z troch oblastí teda mohlo byť maximum 20 bodov a spolu za všetky tri oblasti 60 bodov. Inkluzivita školy sa vyhodnocovala podľa zhody výpovedí pedagogických zamestnancov školy dohromady priemerným hodnotením každej položky za všetkých respondentov danej školy. Z nich sa vypočítal celkový index inkluzivity školy a čiastkové indexy za každú z troch oblastí. Čím viac sa celkový index inkluzivity blíži k 60, tým sú na škole lepšie predpoklady pre inkluzívne vzdelávanie, t. j. pre spoločné vzdelávanie rôznych žiakov.

Dotazník je založený na identifikácii sociálnej zhody, v ktorom učelia vypovedajú o celej škole, teda o ostatných učiteľoch, a nie iba o sebe, tak sú ich subjektívne výpovede predsa len spoľahlivejšie ako pri bežných dotazníkoch. Sledovanie zhody vyjadrení pedagogických a odborných zamestnancov o svojej škole však vyžaduje, aby dotazník vyplnil dostatočný počet jej zamestnancov. Preto do konečného vyhodnotenia boli započítané iba školy, v ktorých dotazník vyplnilo aspoň 30% jej zamestnancov. Z tohto dôvodu neobsahoval žiadne údaje o respondentovi.

Dotazník *Pripravenosť školy na inkluzívne vzdelávanie* je prioritne sebaevalvačným nástrojom. Jeho primárnym poslaním je poskytnúť škole spätnú väzbu o tom, ako školu vnímajú jej učelia a učiteľky. V oboch projektoch plnil dotazník túto funkciu. Slúžil k tomu, aby si každá škola mohla zhodnotiť svoju situáciu sama. Po štatistickom spracovaní dostala každá zapojená škola k dispozícii svoje vlastné výsledky a tiež priemerné celoslovenské výsledky. Zároveň bolo vedeniu školy poskytnuté vysvetlenie, ako výsledky chápať a interpretovať. Pre každú školu bol vypracovaný celkový index, ako aj čiastkové indexy inkluzivity danej školy v porovnaní s priemernými celoslovenskými indexami a priemerné hodnotenie každej položky dotazníka na danej škole v porovnaní s priemerným hodnotením tejto položky na celom Slovensku. Pretože každá škola vychádzala z iných podmienok, nebolo a ani nesmelo byť účelom porovnávať školy medzi sebou.

I keď je zmienený dotazník primárne nástrojom sebaevalvácie, pre výskumníkov je i cenným zdrojom získania komplexnejšieho obrazu o situácii v slovenských školách po ukončení oboch národných projektov.

Prezentované výsledky boli spracované s využitím parametrických štatistických procedúr. Štatistická významnosť výsledkov bola testovaná student's t-testom nezávislých súborov. Celkovým cieľom tejto štúdie je ukázať súčasný stav pripravenosti základných škôl na tvorbu pro-inkluzívneho prostredia. Preto sú zo všetkých evalvačných meraní vybrané údaje relevantné pre tento cieľ a týkajú sa iba základných škôl.

Priebeh meraní v rokoch 2013 až 2015

- Prvé meranie sa uskutočnilo pred edukačnými intervenciami dvoch spomínaných projektov začiatkom roku 2013 v školách, ktoré sa prihlásili do projektu Vzdelávanie pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komúní (MRK). Toto meranie ukazuje pôvodný stav na Slovensku, označujeme ho ako *pretest* a pri niektorých výsledkoch ho používame na zdôraznenie zmien situácie.
- Druhé a tretie meranie, ktoré sú hlavným objektom našej pozornosti, sa uskutočnili po realizácii edukačných intervencií v oboch projektoch. Pretože do týchto projektov bola zapojená drvivá väčšina slovenských škôl s významnejším podielom rómskych žiakov, spolu teda ukazujú celkovú súčasnú situáciu v sebahodnotení inkluzivity škôl.

V nasledujúcej časti budeme porovnávať výsledky, ktoré boli namerané v školách zapojených do projektu PRINED (označujeme ako PRINED) a školách, ktoré boli zapojené do projektu MRK (označujeme ako MRK). Toto porovnanie je pre nás zaujímavé preto, lebo sa domnievame, že napriek kratšiemu trvaniu projektu PRINED (a výstupnému meraniu už po 1 roku) sa prostredie škôl zainteresovaných do tohto projektu menilo dynamickejšie. Domnievame sa, že pozitívne zmeny z pohľadu inkluzívneho nastavenia sa diali najmä vďaka prítomnosti inkluzívneho tímu.

Výskumnú vzorku tvorilo 3606 respondentov zapojených do oboch projektov v 226 základných školách. Z nich bolo 1298 respondentov zo škôl zapojených do projektu PRINED a 2308 respondentov zo škôl, ktoré participovali na projekte MRK. Časť sa zapojila do pretestu.

Tabuľka 1 Výskumná vzorka – dotazník Pripravenosť školy k inkluzívnemu vzdelávaniu

Meranie	Pretest	MRK	PRINED
Mesiac/Rok	02/2013	11/2014	03/2015
Počet škôl	106	151	75
Počet respondentov	1388	2308	1298
Spolu respondentov	1388	3606	

Podľa hodnotenia stavu svojich škôl učiteľmi sa pripravenosť vytvárať pro – inkluzívne prostredie postupne zlepšuje. Ako ukazuje tabuľka 2, výsledky sa po realizácii cieľných intervencií mierne zlepšili. Indexy inkluzivity sú však stále prevažne v pásme priemeru. Na základe týchto meraní teda môžeme usudzovať, že sledované slovenské školy majú v oblasti tvorby inkluzívneho prostredia stále značné rezervy. Zvlášť, ak zohľadníme aj možné skreslenie subjektívnych výpovedí smerom k pozitívnejším hodnotám.

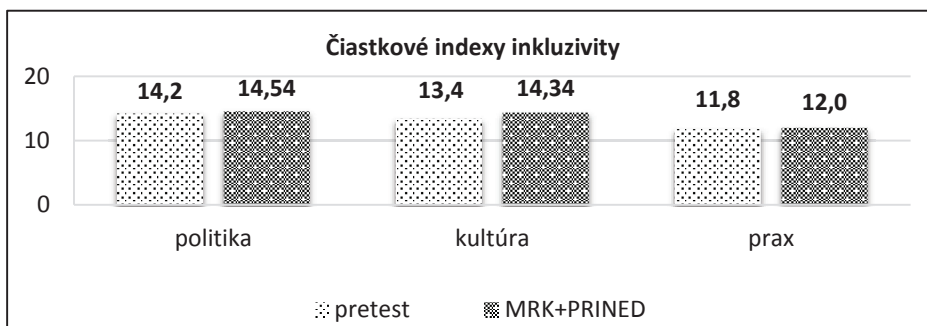
Tabuľka 2 Celkový index a čiastkové indexy inkluzivity slovenských škôl

Dimenzia	Pretest	MRK	PRINED	Spolu MRK + PRINED
Politika	14,2	14,8**	14,3	14,54
Kultúra	13,4	14,3**	14,3**	14,34**
Prax	11,8	12	11,9	12
Celkový index	39,4	41	40,4	40,9

** Pozn.: Štatisticky významný rozdiel v porovnaní s pretestom - MRK za dva roky, PRINED za jeden rok.

Celkové indexy inkluzivity ukazujú, že slovenské školy zatiaľ nemôžeme označiť za dobre pripravené na inkluzívne vzdelávanie. Na druhej strane sa ukazuje, že cieľnými aktivitami je možné ich prostredie zlepšovať, čo sa prejavilo aj vo výsledkoch autoevalvácie inkluzivity školy, ktorú učitelia vykonali. Už pred intervenciami dosahovali školy najvyšší čiastkový index v oblasti politiky školy. Svoju najsilnejšiu stránku teda učitelia videli v tvorbe strategických dokumentov, plánov, vo vzdelávaní zamestnancov a delení žiakov do tried. Táto oblasť sa však dá najľahšie zmeniť. Nižší priemerný index mala kultúra školy. Tá vypovedá najmä o vzťahoch vo vnútri školy, s rodičmi a navonok. Najnižší priemerný index mala oblasť praxe, venovaná konkrétnej práci so žiakmi. Týka sa teda využívania vhodných metód ich výučby a hodnotenia.

Graf 1 Zmeny čiastkových indexov inkluzivity slovenských škôl oproti pretestu



Pozn.: Čiastkový index mohol mať maximálnu hodnotu 20 bodov.

Hoci poradie týchto troch indexov sa ani po intervenciách nezmenilo, ako vidieť v grafe 1, v oblasti inkluzívnej politiky aj inkluzívnej kultúry nastali pozitívne zmeny. Je evidentné, že o problematike inklúzie sa stále viac hovorí, zahŕňa sa aj do dokumentov a opatrení na úrovni školy a mení sa aj zmýšľanie učiteľov. Najmarkantnejší a rovnaký nárast indexu sa prejavil v oblasti inkluzívnej kultúry, a to v projekte PRINED, dokonca za polovičné časové obdobie. Je možné sa domnievať, že práve tu sa osvedčila *prítomnosť a práca inkluzívnych tímov*, pretože podstatnú časť práce tímov odborníkov a pedagogických asistentov tvorila práve oblasť komunikácie, poradenstva, spolupráce, pomoci, starostlivosti a informovanosti vo vnútri školy i navonok.

Potvrdili to aj ďalšie zistenia z výpovedí učiteľov v evalvačných dotazníkoch na konci projektu PRINED o vplyve a potrebe inkluzívneho tímu (IT). Z 13 položiek najviac ocenili:

- Na prvých štyroch miestach prácu so žiakmi: priamu pomoc žiakom v riešení učebných problémov, včasnú diagnostiku príčin ich problémov, priamu pomoc žiakom v sociálnych vzťahoch a priamu pomoc pri prekonávaní subjektívnych dôsledkov ich problému.
- Na ďalších dvoch miestach dôležitosť poradenstva odborných zamestnancov rodičom a kontakt a komunikáciu s odbornými inštitúciami.

Členovia IT riešením niektorých problémov pomohli učiteľom, sprostredkovali im nové vedomosti, uvoľnili im čas a priestor na výučbovú činnosť, čím sa zlepšili aj vzájomné vzťahy vo vnútri školy (pohľad učiteľov v kapitole 8). Krátka doba existencie IT však neumožnila, aby sa tieto efekty výraznejšie premietli do ich inovácií v edukačnej praxi. Pre výrazné zlepšenie skóre v oblasti inkluzívnej praxe by museli učitelia preukázať viac preferencie individualizovaných spôsobov procesov výučby a hodnotenia.

Z ďalších zistení stojí za pozornosť, že v 16 školách zapojených do projektu MRK, kde bol počet žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, najmä rómskych, vyšší ako 200, celkový index inkluzivity ani po dvojročných intervenciách nepresiahol hranicu 40 bodov. V oblasti inkluzívnej politiky bol index najvyšší 14,7, v oblasti inkluzívnej kultúry len 13,7 a v oblasti inkluzívnej praxe sa čiastkový index ešte zhoršil z 11,7 v preteste na 11,5 po ukončení projektu.

Z nasledujúcej tabuľky 3 a grafu 2 je evidentné, že po ukončení oboch projektov dosiahol najväčší počet škôl (56,6%) *celkový index inkluzivity* vyšší ako 40 bodov. Najvyšší index inkluzivity slovenskej školy zapojenej do projektu MRK bol 51,86 bodov. 26 škôl malo index nad 45 bodov (17%). Najvyšší index školy zapojenej do projektu PRINED mal hodnotu až 54,5 bodov, škôl s hodnotou indexu nad 45 bodov bolo 9 (12%). Práve na príklade školy s najvyšším indexom je vidieť, že pri dobrej riadiacej práci, zapojením inkluzívneho tímu do života školy je možné vytvoriť v jej vnútri priaznivé podmienky pre inkluzívne vzdelávanie.

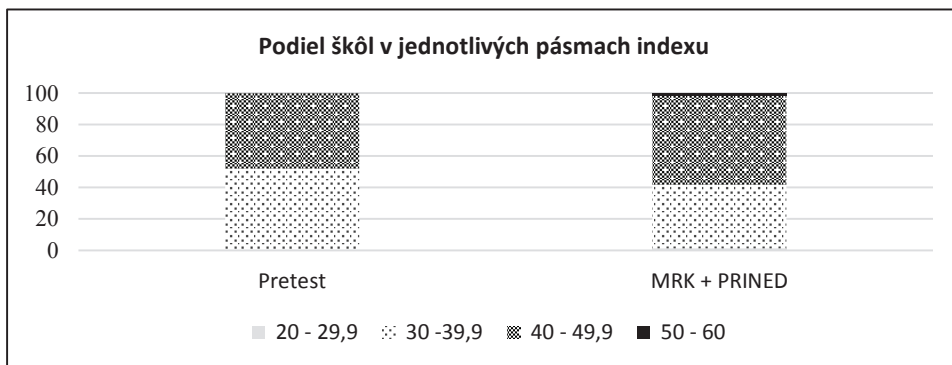
Škola s najvyšším skóre bola totiž školou, v ktorej sa v sledovanom období vzdelávalo 200 rómskych žiakov a žiačok. Predpoklad, že prítomnosť IT v škole ovplyvňuje minimálne vnímanie inkluzívneho prostredia učiteľmi, formulujeme aj na základe sledovania najnižšieho skóre. V školách zapojených do MRK bolo najnižšia hodnota celkového indexu 28 bodov. V školách, v ktorých účinkovali vďaka projektu PRINED inkluzívne tímy, dosiahli najnižšiu hodnotu 32,64 bodov. Graf 2 zároveň ukazuje zmenu percentuálnych podielov škôl v jednotlivých pásmach po uplatnení intervencií oboch projektov v porovnaní so situáciou pred intervenciami. Graf 2 zároveň ukazuje zmenu percentuálnych podielov škôl v jednotlivých pásmach po uplatnení intervencií oboch projektov v porovnaní so situáciou pred intervenciami.

Tabuľka 3 Podiel škôl v jednotlivých pásmach celkového indexu inkluzivity

Bodové pásmo	MRK		PRINED		Spolu	
	počet	%	počet	%	počet	%
20- 29,99	3	2	0	0	3	1,3
30-39,99	53	35,1	38	50,6	91	40,3
40- 49,99	93	61,6	35	46,7	128	56,6
50- 60	2	1,3	2	2,7	4	1,8
SPOLU	151	100	75	100	226	100

Pozn.: Celkový index inkluzivity pod 20 bodov sa nevyskytol, preto tieto pásma neuvádzame.

Graf 2 Percentuálne podiely škôl v jednotlivých pásmach indexu inkluzivity oproti pretestu



Zaujímavé a výpovedné sú aj údaje o čiastkových indexoch, v ktorých mohli školy dosiahnuť maximálne 20 bodov v jednotlivých sledovaných oblastiach (politika, kultúra, prax). Ako ilustruje tabuľka 4, v pásme od 13 do 20 bodov sa v oblasti politiky inklúzie umiestnilo 84,5% škôl, pričom 7,5% z nich v najvyššom pásme nad 17 bodov. V oblasti inkluzívnej kultúry je v pásme od 13 do 20 bodov 81,4% škôl, pričom 5,8% tvoria školy v pásme nad 17 bodov. Ide o oblasť, v ktorej nastala najvýraznejšia zmena oproti

pretestu. Pri prvom testovaní sa v pásme od 13 do 20 bodov umiestnilo 69,8% škôl, pričom v najvyššom pásme nebola ani jedna škola. Medzi 151 školami, ktoré participovali na projekte MRK bol najvyšší index inkluzívnej kultúry 19 bodov a 4 školy mali viac ako 18 bodov. Medzi 75 školami, ktoré sa zapojili do projektu PRINED bol najvyšší index 19,14 bodov a 3 školy získali viac ako 18 bodov. Tento výsledok naznačuje vplyv práce inkluzívnych tímov na zmenu školského prostredia.

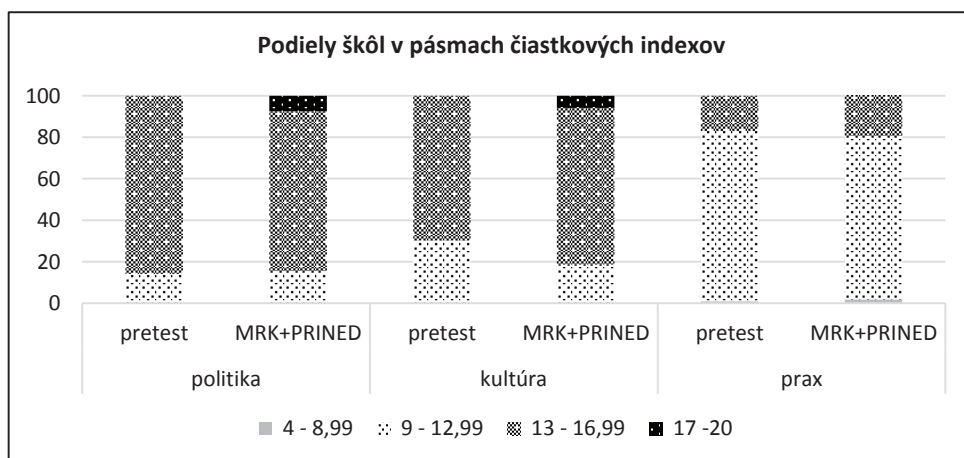
Tabuľka 4 Počty škôl v jednotlivých pásmach čiastkových indexov inkluzivity v postteste

Bodové písmo	Politika			Kultúra			Prax		
	MRK	PRINED	spolu	MRK	PRINED	spolu	MRK	PRINED	spolu
4 - 8,99	2	0	2	1	0	1	4	1	5
9 - 12,99	17	16	33	28	13	41	110	63	173
13 - 16,99	120	54	174	112	59	171	37	11	48
17 -20	12	5	17	10	3	13	0	0	0
SPOLU	151	75	226	151	75	226	151	75	226

Pozn.: Čiastkový index pod 4 body sa nevyskytol, preto toto pásmo neuvádzame.

Najhoršie výsledky prezentovali školy v oblasti vnímania inkluzívnej praxe. Až 78,8 % všetkých zapojených škôl sa umiestnilo v podpriemernom pásme pod 12,99 bodov. Na 5 školách (1,8%) je tento index dokonca nižší ako 9 bodov, z toho len jedna škola bola zapojená do PRINED. Podľa výsledkov sebaevalvačného dotazníka môžeme usudzovať, že pripravenosť na inkluzívnu prax, schopnosť individualizovať výučbu a hodnotenie je na Slovensku na podpriemernej úrovni. Ako dokumentujú naše zistenia, uvedomujú si to aj samotní učitelia. Celkové zmeny percentuálnych podielov škôl podľa pásma čiastkových indexov voči pretestu uvádzame v grafe 3.

Graf 3. Percentuálne podiely škôl v jednotlivých pásmach čiastkových indexov inkluzivity v porovnaní s pretestom



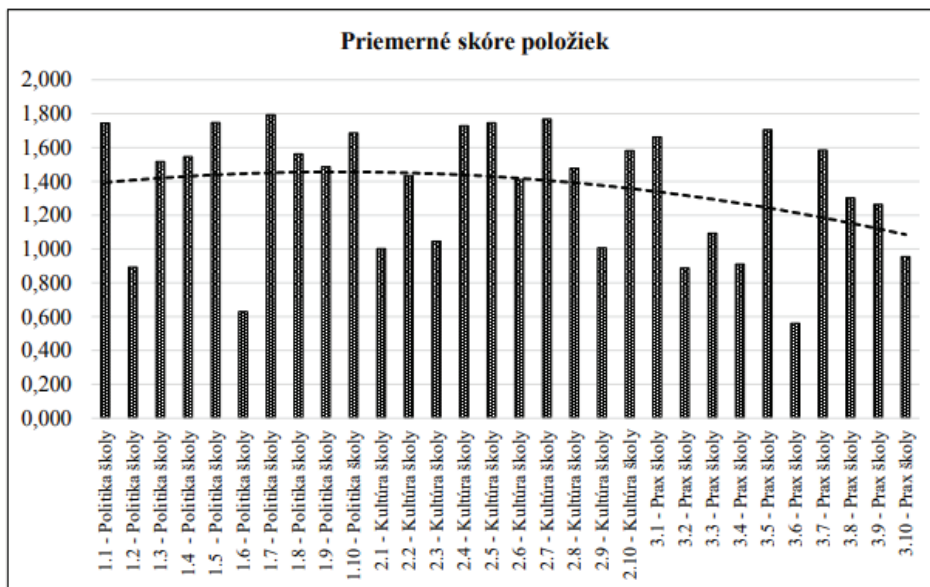
Zo zozbieraných dát môžeme ešte usudzovať, ako učitelia vnímajú jednotlivé aspekty práce školy z pohľadu uplatňovania princípov inkluzívneho vzdelávania. Za týmto účelom sme vyhodnotili *jednotlivé položky dotazníka*. V nasledujúcej časti priblížime čitateľom, ktoré z nich dosiahli najnižšie a najvyššie skóre. V prípade, že sa priemerné hodnotenie jednotlivých položiek naprieč všetkými školami a respondentmi blíži k číslu 2, vypovedá tento výsledok o príklone k inklúzii. Čím je skóre bližšie k nule, tým je predpoklad inkluzivity nižší. Celkovo možno pozitívne hodnotiť, že počet položiek, ktoré získali najpozitívnejšie hodnotenie (priemer od 1,5 do 2) bol 14, čo je 46,7%. Z týchto štrnástich položiek je 7 z oblasti inkluzívnej politiky, 4 z oblasti inkluzívnej kultúry a 3 z inkluzívnej praxe (tabuľka 5, graf 4).

Tabuľka 5 Počet položiek v jednotlivých pásmach podľa priemerného hodnotenia položky

skóre	MRK	PRINED	spolu	%
1,5 – 2,0	14	12	14	46,7
1,0 – 1,49	10	10	10	33,3
0,5 – 0,99	6	8	6	20
0 – 0,49	0	0	0	0
spolu	30	30	30	100

Celkovo štatisticky významné zlepšenie hodnotenia rôznych aspektov práce školy samotnými učiteľmi oproti pretestu z celkového počtu 30 zaznamenalo 11 položiek (3 z oblasti inkluzívnej politiky, 6 z oblasti inkluzívnej kultúry a 2 z oblasti praxe).

Graf 4 Priemerné hodnotenie jednotlivých položiek dotazníka s vyznačením trendu



Pozn.: Znenie jednotlivých položiek - pozri príloha 1.

Z kvalitatívneho pohľadu je však oproti číslam a percentám inšpiratívnejšie zistenie, že v školách zapojených do MRK mala síce najvyššie hodnotená položka skóre až 1,802, ale na prvých troch miestach boli len položky z oblasti inkluzívnej politiky. Na druhej strane v školách, ktoré participovali na projekte PRINED, bolo skóre najlepšej položky o niečo nižšie (1,783), ale táto položka bola z oblasti inkluzívnej kultúry. Medzi prvými štyrmi položkami boli tri z oblasti inkluzívnej kultúry a len jedna z oblasti inkluzívnej politiky. To ukazuje na úplne iné, kvalitatívne odlišné javy. Celkové indexy inkluzivity na školách, v ktorých pôsobili IT boli odlišne sýtené. Učitelia pozitívnejšie hodnotili inkluzívnu kultúru. A keďže je práve inkluzívna kultúra predpokladom riešenia aj ostatných oblastí pro-inkluzívneho prostredia, môžeme aj na základe týchto výsledkov vyjadriť predpoklad, že práca inkluzívnych tímov je významným činiteľom zmeny v oblasti pripravenosti škôl na inkluzívne vzdelávanie. Avšak aj v školách, ktoré zažili skúsenosť s prácou IT, boli učitelia pomerne sebakritickí, čo sa týka posúdenia inkluzívnej praxe. V oboch prípadoch bola najhoršie hodnotená tá istá položka, a to práve spadajúca do tejto oblasti (pozri nižšie). V školách zapojených do MRK mala skóre 0,554 a PRINED školách skóre 0,575. V MRK školách boli dve z posledných troch položiek z oblasti inkluzívnej praxe. V školách, v ktorých pracovali IT v rámci projektu PRINED bola iba jedna.

Na základe výsledkov dotazníkového šetrenia, ktorého sa zúčastnili slovenskí učitelia z 226 základných škôl a na základe výsledkov merania po oboch projektových intervenciách, môžeme charakterizovať najsilnejšie a najslabšie stránky budovania pro-inkluzívneho prostredia a rozvoja slovenských škôl smerom k inkluzivite. Samozrejme pri interpretácii zistení, máme stále na zreteli, že ide o subjektívny pohľad účastníkov výskumu.

Položky s najvyšším skóre

Najlepšie hodnotené položky v oboch meraniach boli hlavne z oblasti inkluzívnej politiky a inkluzívnej kultúry. Položky sú zoradené podľa celkových výsledkov všetkých škôl zapojených do projektov MRK a PRINED. Pred konkrétnym znením položky je uvedené jej poradové číslo (1.7, 2.7 atď.). Prvá číslica znamená: 1 – oblasť politiky, 2 – oblasť kultúry a 3 – oblasť praxe (pozri príloha 1), druhá číslica je poradie položky v danej oblasti. V zátvorke je uvedená priemerná hodnota skóre. Najvyššie skóre položky bolo 2, najnižšie 0. V zátvorke uvádzame aj umiestnenie v preteste, aby bola viditeľná aj prípadná zmena.

Položka č. 1.7 : 1, 794 (pretest 1,777, 1. miesto)

- podľa učiteľov ich „škola robí konkrétne kroky, aby sa rómski žiaci mohli a chceli čo najviac zapojiť do života školy“ (zvolilo 82,5% respondentov, zatiaľ čo opačný názor, že škola zatiaľ nijako zvlášť neodstraňuje prekážky v zapojení rómskych žiakov, zvolilo len 3,1% respondentov);

Položka č. 2.7 : 1, 768 (pretest 1,719, 3. miesto)

- podľa učiteľov v ich škole *„komunikácia s rodičmi je vedená spôsobom prijateľným pre všetky komunikujúce strany po vzájomnej dohode“* (zvolilo 81,8% respondentov, zatiaľ čo výrok, že o spôsobe komunikácie rozhoduje vedenie školy, zvyčajne volí len jeden spôsob komunikácie pre všetkých príjemcov danej informácie, napr. písomné oznámenie v žiackej knižke zvolilo len 5 % respondentov).

Položka č. 1.5 : 1,748 (pretest 1,770, 2. miesto)

- podľa učiteľov sa v ich škole *„všetkým novým zamestnancom systematicky pomáha, majú určeného kolegu, ktorý im pravidelne dáva odbornú spätnú väzbu“* (zvolilo 79,3% respondentov, zatiaľ čo názor, že nový zamestnanec sa musí väčšinou zorientovať v škole sám len 4,5%);

Položka č. 2.5 : 1,746 (pretest 1,610, 10. miesto)

- podľa učiteľov v ich škole *„dôverné informácie nie sú zverejňované, napr. prospech či správanie jednotlivých žiakov nie je verejne preberané na triednej schôdzke ani inak, o rodinných pomeroch žiakov učители nehovoria pred triedou alebo inými rodičmi“* (zvolilo 84,9% respondentov, zatiaľ čo názor, že učители hovoria na triednych schôdzkach o problémoch konkrétneho žiaka pred všetkými ostatnými zvolilo 10,23%); táto položka zaznamenala najväčší pozitívny posun;

Položka č. 1.1 : 1,745 (pretest 1, 668, 6. miesto)

- značné zlepšenie skóre zaznamenalo tvrdenie učiteľov, že ich *„škola má spracovanú stratégiu svojho rozvoja na niekoľko rokov, neustále podľa nej vyhodnocuje svoju prácu a upravuje ju podľa aktuálnych zistení“* (zvolilo 85,4% respondentov, zatiaľ čo názor, že škola stratégiu nepotrebuje, každý sa riadi platnými zákonmi, predpismi, ŠVP a zaužívanými postupmi zvolilo 11%).

Za nimi nasledovala ďalšia položka z oblasti inkluzívnej kultúry č. 2.4 : 1,729 (v preteste 1, 718, 4. miesto) s tvrdením, že *„v škole fungujú čo najotvorenejšie informačné stratégie, t.j. každý, kto patrí do života školy, má včas úplné a zrozumiteľné informácie, ktoré sa ich týkajú, napr. funguje vestník, webová stránka, e-mailová pošta, kalendáre akcií.“* Túto položku zvolilo 81,5% respondentov, zatiaľ čo odpoveď, že *„existujú skupiny ľudí informovaných a neinformovaných, neexistuje funkčný informačný systém zahŕňajúci všetkých zúčastnených, že si každý nájde potrebné informácie sám“*, vybralo 8,6% respondentov. Až na 7. mieste bola najlepšie hodnotená položka z oblasti inkluzívnej praxe č. 3.5 : 1,705 (v preteste s takou istou hodnotou 5. miesto), kde respondenti o svojej škole tvrdia, že *„učitelia vedia presne vysvetliť, prečo používajú určité metódy výučby a ako tieto metódy u žiakov prispievajú k dosahovaniu vzdelávacích cieľov“*

(zvolilo 77,8% respondentov, zatiaľ čo výrok, že učitelia používajú rokmi overené postupy, nemajú čas rozoberať, prečo pre určité ciele volia práve tú či onú metódu práce, zvolilo 7,2%).

Položky s najnižším skóre

Tri najhoršie hodnotené položky, ktoré najmenej inklinujú k princípom inkluzívnej edukácie, boli v oboch meraniach tie isté. Najnižšie priemerné hodnotenie získali, žiaľ, otázky z oblasti praxe a politiky, ktoré súvisia so skutočnou individualizáciou vyučovania a hodnotenia s uplatňovaním samostatnosti žiakov, ale aj učiteľov. Podľa výpovedí učiteľov je pre ich školy typické:

Položka č. 3.6 : 0,561 (pretest 0,535, 30. miesto)

- podľa učiteľov v ich škole „väčšinu času výučby sa žiaci obracajú s otázkami, odpoveďami a výsledkami riešení k učiteľovi“ (53,6%), ale možnosť, že učiteľ nemá úplne centrálnu postavenie, že žiaci pracujú v skupine, zapisujú si vlastnými slovami, kladú si otázky navzájom, zvolilo len 9,8%;

Položka č. 1.6 : 0,629 (pretest 0,543, 29. miesto)

- podľa učiteľov „v škole platí školský poriadok a zabehané postupy, v prípade problému sa žiaci automaticky obracajú na učiteľov a učitelia na nadriadených“ (64%), ale možnosť, že školy majú spracované postupy na riešenie menej obvyklých situácií a žiaci sú vedení k samostatnému riešeniu neobvyklých situácií zvolilo len 26,8%;

Položka č. 3.2 : 0,888 (pretest 0,747, 28. miesto)

- podobne podľa nich „škola kladie na všetky deti rovnaké požiadavky (39,2%), príp. „zľavuje z požiadaviek pre znevýhodnených tak, že rovnaké úlohy hodnotí menej prísne“ (35,1%), ale možnosť, že škola kladie na každé dieťa tie najvyššie nároky v rámci jeho aktuálnych možností, existuje síce triedna, či školská norma výkonu, ale vyhodnocuje sa to, ako sa k nej dieťa postupne blíži, zvolilo len 25,8% respondentov, čo znamená, že sa neuvažuje o individuálne prispôbených úlohách a ich individuálnom hodnotení podľa aktuálnych možností žiakov.

Ďalšie dve položky s najnižším skóre boli tie, ktoré vypovedali, že v našich školách školskú stratégiu netvorili tímy učiteľov, ale vedenie školy, príp. aj predmetové komisie (č. 1.2 : 0,894), že deti nereflektujú, ako sa najlepšie učia a nie sú vyzývané, aby si vyskúšali vlastné postupy (č. 3.4 : 0,911), že učitelia sa vo výučbe nenavštevujú a neposkytujú si spätnú väzbu (č. 3.10 : 0,956).

Vo vzťahu k úvahám o význame zavádzania inkluzívnych tímov na školy sú z nášho pohľadu zaujímavé *rozdiely medzi výsledkami*, ktoré sa preukázali medzi porovnávanými skupinami škôl zapojených do spomínaných projektov. Školy, v ktorých v rámci projektu PRINED pracovali IT, dokázali za polovičné časové obdobie dosiahnuť lepšie skóre v 8 položkách (z toho 1 v oblasti inkluzívnej politiky, 3 v oblasti kultúry a 4 v oblasti praxe). Z nich v troch bol rozdiel aj štatisticky významný. Tieto školy významne viac ako školy zapojené do projektu MRK o sebe tvrdia, že:

- majú v škole miestnosť, kde si môže učiteľ pohovoriť s rodičmi alebo so žiakom bez toho, aby boli prítomní iní ľudia a menej hovoria s rodičmi alebo žiakmi v prítomnosti iných ľudí (č. 2.6 – oblasť kultúry),
- využívajú potenciál miestnych organizácií aj komunít, ich názory a aktivity majú dopad na prácu školy a menej ich považujú za rušivé pre školu (č. 2.10 – oblasť kultúry),
- majú špeciálnu ponuku pre deti s rôznym nadaním, a to priamo v rámci výučby, existuje preskupovanie detí podľa potrieb a možností a menej delia žiakov podľa výkonnosti do tried A,B,C (č. 3.3 – oblasť praxe).

Ďalej PRINED školy viac (hoci nejde o štatisticky významné rozdiely) ako MRK školy o sebe tvrdia, že:

- majú spracované postupy aj pre riešenie menej obvyklých situácií a všetci, ktorých sa môžu týkať, sú vedení, aby ich vedeli využívať, žiaci sa pri nich menej obracajú na učiteľov, ako aj učiteľia na nadriadených (č. 1.6 – oblasť politiky);
- komunikácia je vedená spôsobom prijateľným pre všetky komunikujúce strany po vzájomnej dohode a menej jej spôsob určuje vedenie (č. 2.7 – oblasť kultúry);
- kladú na každé dieťa tie najvyššie nároky v rámci jeho aktuálnych možností, existuje norma výkonu, ale vyhodnocuje sa to, ako sa k nej dieťa postupne blíži a menej kladú na deti rovnaké požiadavky (č. 3.2 – oblasť praxe);
- učiteľia nemajú v triede úplne centrálnu postavu, žiaci hovoria väčšinu času jeden k druhému, resp. pracujú v skupine, zapisujú si vlastnými slovami, kladú si otázky navzájom a menej sa obracajú s odpoveďami a otázkami výlučne na učiteľa (č. 3.6 – oblasť praxe);
- učiteľia sa pokúšajú uplatňovať u znevýhodnených žiakov individuálne kritériá a menej známkujú podľa triednej sociálnej normy (č. 3.7 – oblasť praxe).

Na záver vyhodnocovania súčasného stavu pro-inkluzívneho prostredia prostredníctvom sebaevalvačných dotazníkov je možné formulovať záver, že pripravenosť slovenských škôl realizovať inkluzívne vzdelávanie je skôr priemerná a v oblasti inkluzívnej praxe podpriemerná. Akékoľvek ciele aktivity pomoci a podpory

odlišným deťom prinášajú pozitívne výsledky v zlepšovaní tohto prostredia. Z uvedeného šetrenia tiež formulujeme predpoklad, že kvalitatívne efektívnejšie zmeny v oblasti inkluzívnej kultúry a inkluzívnej praxe nastávajú na školách, kde pôsobia inkluzívne tímy odborníkov a asistentov. Pri existencii tímu sú pozitívne zmeny dokonca dosiahnuteľné aj v relatívne krátkom čase.

4.2 VNÍMANIE RÓMSKEHO ETNIKA UČITEĽMI – VÁŽNA PREKÁŽKA BUDOVANIA INKLUZÍVNEJ KULTÚRY

Predchádzajúce hodnotenie pripravenosti škôl k inkluzívnemu vzdelávaniu vychádza zo subjektívneho názoru učiteľov a učiteliek, ktorí posudzovali jednotlivé aspekty života školy z pohľadu inklúzie. Možno teda predpokladať rôzne motívy a úrovne hodnotenia skutočnosti. Preto sme sa rozhodli posilniť objektivitu našich zistení. Miera rozvoja inkluzívnej kultúry školy nebola neposudzovaná len na základe zmieneného sebaevalvačného dotazníka, ale aj na základe výsledkov ďalšej výskumnej úlohy. V rámci nej sa skúmal dôležitý aspekt inkluzívnej kultúry, ktorým je prijímanie všetkých detí bez rozdielu a tvorba bezpečného prostredia nielen pre deti, ale aj ich rodičov. To predpokladá pozitívne postoje k ľuďom bez ohľadu na ich kultúrnu príslušnosť. Keďže do oboch národných projektov boli zapojené najmä školy, ktoré navštevujú rómski žiaci a žiačky zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, evalvačný tím si položil aj otázku, ako slovenské učiteľstvo vníma rómske etnikum, či existujú prevažne ustálené stereotypy v učiteľovom vnímaní vlastností Rómov. Zisťovalo sa tiež, čím je v skutočnosti obsahovo sýtené vnímanie niektorých pozitívne označených vlastností Rómov. Na tento účel bola využitá metóda *sémantického diferencálu*, ktorá bola s podobným zámerom využitá vo výskume B.Kasáčovej a S. Karikovej (2007). Ten odhalil prevažujúce stereotypy u učiteľov základných škôl v roku 2005/2006. Respondenti označovali, aké sú podľa nich všeobecne typické vlastnosti Rómov na vybraných 29 bipolárnych vlastnostiach (napr. aktívny/pasívny, slobodný/neslobodný) na 5-stupňovej škále, pričom číslo 5 označovalo pozitívny pól vlastnosti (slobodný) a číslo 1 negatívny pól (neslobodný). Vzhľadom na skúsenosti z predchádzajúceho výskumu (Kariková – Kasáčová, 2007) sa aj pri tejto výskumnej úlohe uskutočnila kvalitatívna analýza piatich predpokladaných pozitívne hodnotených vlastností, ktoré boli takto hodnotené v roku 2005/2006. Respondenti mali voľnou výpoveďou vyjadriť, čo im napadne pri slovnom spojení „slobodný Róm“, „šťastný Róm“, „zdravý Róm“, „komunikatívny Róm“ a „citlivý Róm“. Výpovede respondentov na každé slovné spojenie boli kódované, kategorizované a zoskupované za pomoci programu Atlas.ti. Na tomto základe vznikli skupiny výpovedí približne podobného významu, ktoré mali buď pozitívny význam (znamienko + v legende grafu), negatívny

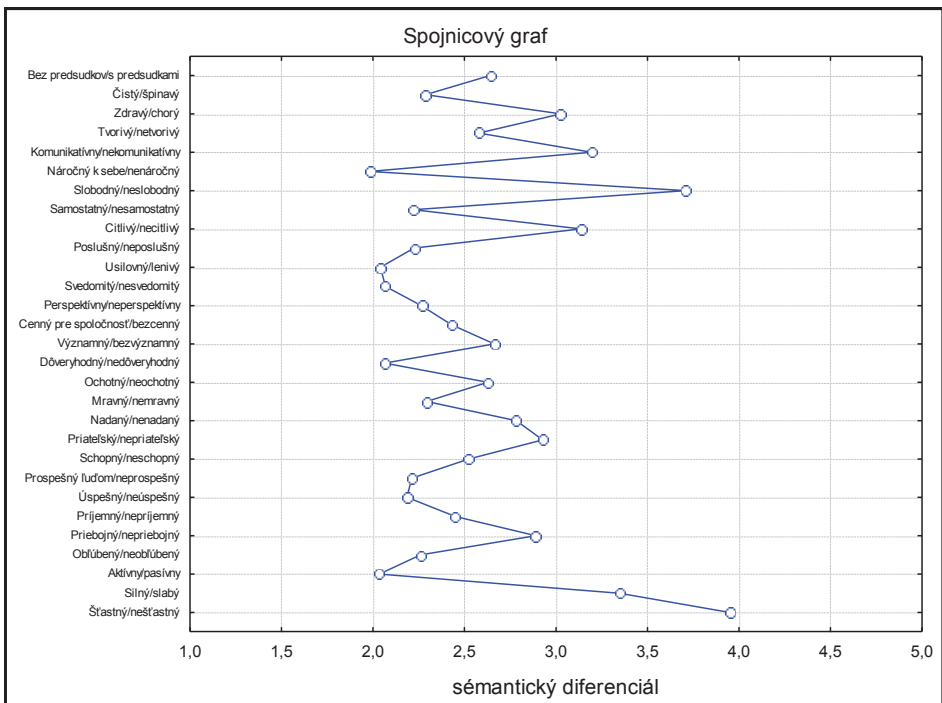
význam (znamienko – v legende grafu), alebo boli neutrálne (neviem, neodpovedal, resp. nedá sa určiť). Pri sémantickom diferenciacii sa sledovala: národnosť respondenta, kategória pedagogického zamestnanca, stupeň vzdelávania, na ktorom pracuje a skúsenosť z práce s pedagogickým asistentom. Do výskumu boli zapojené školy, ktoré participovali na projekte MRK.

Tabuľka 6 Výskumná vzorka – sémantický diferenciacii

Mesiac/Rok	02/2013
Počet škôl	192
Počet respondentov	2058

Ako ilustruje tabuľka 6, do výskumu sa zapojilo 2058 respondentov. Z ponúkaných 29 bipolárnych vlastností vybrali ako typický pre Rómov pozitívny pól vlastnosti len v prípade 6 vlastností (priemer skóre bol vyšší ako 3). Róm je podľa nich *šťastný* (3,949), *slobodný* (3,708), *silný* (3,347), *komunikatívny* (3,194), *citlivý* (3,137) a *zdravý* (3,027) (graf 5). Ako uvedieme ďalej, ani tieto pozitívne znejúce vlastnosti však nemusia mať vo vnímaní respondentov pozitívny obsah.

Graf 5 Vnímanie vlastností typických pre rómske etnikum



Pozn.: Umiestnenia nad hodnotu 3 označujú pozitívny pól vnímanej vlastnosti, umiestnenia pod hodnotu 3 negatívny.

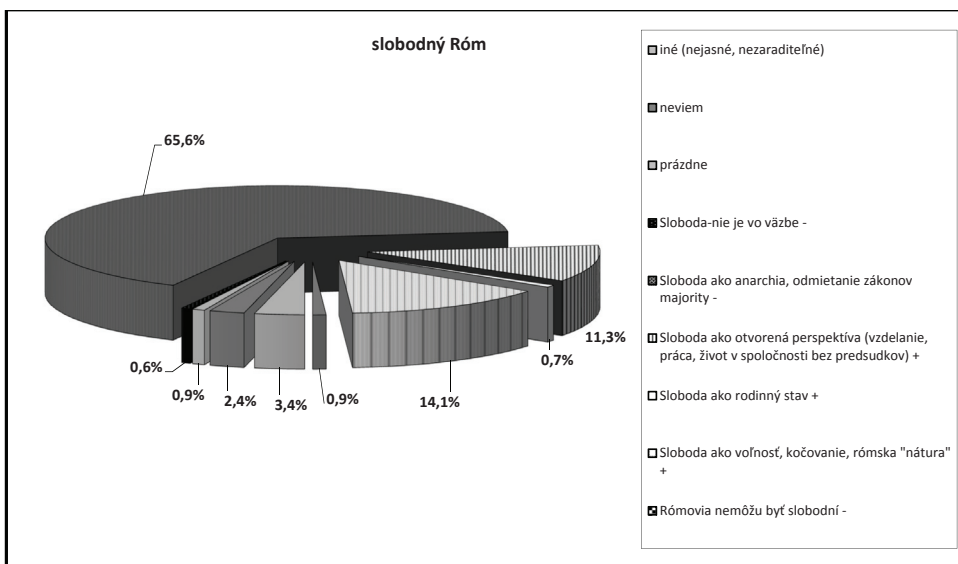
Na základe výsledkov sémantického diferenciálu môžeme usudzovať skôr o negatívnom vnímaní Rómov zo strany pedagogických zamestnancov, ktorí pracujú s rómskymi žiakmi. Celkove v 23 vlastnostiach je Róm podľa respondentov a respondentiek nositeľom negatívnych charakteristík. Podľa nich je najmä: *nenáročný k sebe* (1,982), *pasívny* (2,035), *lenivý* (2,041), *nedôveryhodný* (2,064), *nesvedomitý* (2,069), *neúspešný* (2,186), *neprospešný ľudom* (2,211), *nesamostatný* (2,220) a *neposlušný* (2,224). Je zaujímavé, že vo vnímaní rómskeho etnika nezohrávala rolu ani dĺžka praxe s rómskymi žiakmi. V tomto prípade sa nepreukázali významné rozdiely. Rolu nezohrávala ani skúsenosť práce s triedou nad alebo pod 50% rómskych žiakov. Ukázalo sa však, že väčší význam zohráva celkové prostredie školy, národnosť a kategória pedagogického zamestnanca (ďalej PZ).

Ďalšie zistenia o vnímaní rómskeho etnika:

- Pedagogickí zamestnanci, ktorí pracujú v školách s viac ako 200 rómskymi žiakmi, vnímajú Rómov podstatne negatívnejšie ako pedagogickí zamestnanci v školách do 200 žiakov. Tí prisúdili rómskemu etniku pozitívny pól iba v 5 vlastnostiach.
- Pedagogickí zamestnanci rómskej národnosti (pravdepodobne všetci pedagogickí asistenti) vidia rómske etnikum diametrálne rozdielne – podstatne pozitívnejšie ako pedagogickí zamestnanci ostatných národností. Tí prisúdili pozitívne hodnotenie až 21 vlastnostiam a neutrálne hodnotenie trom. Prekvapivo ešte viac (negatívnejšie) ako ostatní považujú Rómov za osoby s predsudkami, ktoré sú nepriebojné, slabé a nepovažujú ich ani za také slobodné, ani šťastné, ako ich vidia nerómski učitelia.
- Nezistili sa výrazné rozdiely medzi výpoveďami pedagogických zamestnancov, ktorí pracujú v triedach/skupinách, v ktorých je do 20%, medzi 20-50% a nad 50% rómskych žiakov. Za pozornosť však stojí, že z nich najpozitívnejšie videnie rómskeho etnika vo viac ako dvoch tretinách vlastností majú učitelia pracujúci s triedami alebo skupinami, v ktorých je od 20 do 50% rómskych žiakov.
- Najnegatívnejšie postoje vyjadrovali učitelia 2. stupňa a učitelia 1. stupňa bez pedagogického asistenta. O niečo pozitívnejšie videnie rómskeho etnika majú učitelia 1. stupňa, ktorí aspoň rok pracovali s pedagogickým asistentom a výrazne lepšie vnímanie vlastností rómskej komunity majú vychovávatelia. Najpozitívnejšie postoje k vlastnostiam Rómov majú pedagogickí asistenti, čo je pochopiteľné, keďže sa jednak rozhodli túto prácu vykonávať, a jednak sú medzi nimi aj asistenti rómskej národnosti. Pedagogickí asistenti priradili rómskemu etniku pozitívny pól 8 vlastnostiam, čo je najviac zo všetkých kategórií pedagogických zamestnancov.

Kvalitatívna analýza voľných výpovedí k 5 vybraným pozitívnym vlastnostiam (slobodný, šťastný, citlivý, komunikatívny a zdravý Róm) ukázala hlbší vhlad do vnímania uvedených vlastností rómskeho etnika. Je zrejmé, že na prvý pohľad zvolená pozitívna charakteristika vlastností Rómov, nemá v skutočnosti naozaj pozitívny obsah. Dokladom tohto konštatovania je slovné spojenie *slobodný Róm*. Len 26,1% výpovedí spojených s pojmom sloboda u Rómov malo skutočne pozitívny obsah, 6,7% výpovedí bolo neutrálnych a až 67,2% výpovedí bolo s pejoratívnym významovým odtieňom. Najčastejšie bolo toto slovné spojenie charakterizované ako: bez starostí, bez povinností, bez záväzkov, nemusí nič robiť, robí si len to, čo chce, bez zodpovednosti, nepracuje, neviazaný pravidlami, nedbá na zákony, berie, čo mu nepatrí a pod. Celkove tak hodnotenie tejto vlastnosti Rómov pedagogickými zamestnancami škôl nemožno považovať za pozitívne. Spracovanie výpovedí ilustruje graf 6.

Graf 6 Analýza výpovedí spojených s pojmom slobodný Róm



Pozn.: Významy vnímané ako naozaj pozitívne sú označené znamienkom +, významy vnímané negatívne znamienkom -.

Hodnotenie ostatných pozitívne označených vlastností s výnimkou jednej bolo podobné:

- Pri analýze vnímania pojmu *šťastný Róm* 64,6% výpovedí malo pejoratívny alebo negatívny význam. Najčastejšie výpovede boli podobné: bez starostí, bez povinností, robí si čo chce, bez problémov, bez práce má koláče, má stály príjem dávok, keď má sociálne dávky, keď má jedlo, alkohol, cigarety, iba oddychuje, len sa zabáva, oslavuje, spieva, tancuje a pod. Ani v tomto pojme nemožno konštatovať, že by vnímanie rómskeho etnika bolo viac pozitívne.

- Pri slovnom spojení *citlivý Róm* bolo pozitívne orientovaných výpovedí 43,8%. Na jednej strane pedagógovia oceňovali dobrosrdečnosť, súcitnosť, schopnosť vyjadriť svoje emócie, osobitne v umení. Na druhej strane sme však zozbierali väčšiu časť odpovedí (spolu 54,8%), ktoré poukazovali na impulzívne či hysterické konanie, na citlivosť na každú kritiku, či poznámku, alebo vzťahovačnosť a precitlivenosť na seba a na všetko, čo sa týka rómskej komunity, plačlivosť, urážlivosť, podráždenosť a pod.
- Pri analýze spojenia *komunikatívny Róm* bolo pozitívnych 41% výpovedí, ktoré oceňovali snahu nadväzovať kontakt, ochotu komunikovať, aj keď najmä rómskym jazykom. Väčšina, až 57% výpovedí upozorňovalo v komunikácii Rómov najmä na vyrušovanie, krik, hádavosť, hlučnosť, agresivitu, drzosť, bezočivosť, príp. aj vulgárnosť, a to v situáciách, keď sú ukrivdení, keď chcú dosiahnuť svoje, alebo keď obraňujú svoje výdobytky. Ani v tomto pojme tak neprevažuje pozitívne vnímanie Rómov.

Jedine pri analýze pojmu *zdravý Róm* sa ukázalo, že v tomto spojení prevažuje pozitívne vnímanie. Takýchto výpovedí bolo 61%. Najčastejšie ich učitelia vidia ako značne odolných voči chorobám, s dobrým imunitným systémom aj napriek životným podmienkam, v ktorých žijú alebo ako žijúcich v prírode, ktorí sa veľa pohybujú, behajú po čerstvom vzduchu a pod.

Celkovo tak kvalitatívna analýza výpovedí o pôvodne pozitívnych vlastností Rómov ukázala, že s výnimkou spojenia *zdravý Róm* sú tieto vlastnosti sýtené prevažne negatívnymi názormi, súvislosťami a emóciami pedagogických zamestnancov. Znamená to, že aj pedagogickí profesionáli, ktorí majú rómskych žiakov vzdelávať a každodenne facilitovať ich rozvoj, majú k nim v podstate negatívny postoj a stereotypné vnímanie celého etnika ako nositeľov negatívnych osobných vlastností. Tieto stereotypy až predsudky sú veľmi odolné voči zmene a podľa slovenských výskumov sa za posledné desaťročie vôbec nezmenili.

Tieto zistenia sú vo vzťahu k otázke budovania inkluzívnej kultúry slovenských škôl veľmi nepriaznivé. Od inkluzívnej kultúry sa totiž odvíjajú aj všetky ostatné dimenzie inklúzie. Práve preto je také dôležité pracovať s PZ systematicky a reflexívne, tak, ako to odporúča spätnoväzbový systém cieleného sebahodnotenia a podpory autorov Bootha a Ainscowa (zdroj). Dôležitým záverom týchto zistení je predpoklad, že práve prítomnosť a práca inkluzívneho tímu na škole môže pozitívne prispieť k formovaniu pro-inkluzívneho prostredia. V ďalších častiach monografie budeme prezentovať výsledky výskumných úloh, ktoré boli riešené v rámci projektu VEGA *Kvalita vybraných komponentov školskej kultúry ako podmienka tvorby inkluzívneho školského prostredia*. Prostredníctvom týchto úloh sme sa snažili zachytiť skúsenosť, ktorú prinieslo zavedenie

IT do škôl v rámci projektu PRINED. Analyzovali sme spomienky samotných členov IT (ďalej ČIT), predstaviteľov manažmentu škôl, ako i učiteľov. Rôzne pohľady na tú istú situáciu nám pomohli sformulovať niekoľko zaujímavých téz, vďaka ktorým môžeme vytvoriť nárys problémov, ktoré je potrebné riešiť, ak chceme systematicky zaviesť pedagogických a odborných zamestnancov do prostredia základných škôl.

5. INKLUZÍVNÝ TÍM AKO ŠPECIFICKÝ PRVOK INKLUZÍVNEJ ŠKOLY

Ako sme už naznačili v predchádzajúcich kapitolách, dôležitým prvkom inkluzívnej školy je efektívne fungujúci inkluzívny tím. Výsledky výskumu, ktoré sme prezentovali v štvrtej kapitole naznačujú, že práve prítomnosť podporného personálu v škole môže významne prispieť k tvorbe pro-inkluzívneho prostredia. Prítomnosť pedagogických a odborných zamestnancov priamo v škole zlepšuje nielen inkluzívnu kultúru školy, ale i prax. Práca členov IT zefektívňuje procesy individualizácie, pretože žiakom sa dostáva bezodkladne odbornej a adresnej pomoci a podpory. Projekt PRINED priniesol slovenským školám jedinečnú skúsenosť vyskúšať si, ako by mohla spolupráca učiteľov a ostatných pedagogických a odborných zamestnancov vyzerať. Ako neskôr ukážeme, táto skúsenosť priniesla aj mnoho dôležitých informácií, ktoré je potrebné spracovať, ak chceme na Slovensku uvažovať o systematickom zavádzaní inkluzívnych tímov do škôl. Najskôr je však potrebné zhodnotiť:

- Aký je aktuálny stav a potenciál systému výchovného poradenstva a prevencie?
- Ako sú v platnej legislatíve zadefinované odborné a špecializované činnosti vybraných kategórií a kariérových pozícií odborných i pedagogických zamestnancov?

Vzhľadom na náš výskumný zámer, ktorého výsledky prinesieme v ďalších kapitolách monografie, sa budeme zameriavať len na inštitúcie povinného vzdelávania, teda na tzv. bežné základné školy.

5.1 MIESTO INKLUZÍVNEHO TÍMU V SYSTÉME VÝCHOVNÉHO PORADENSTVA A PREVENCIE

V čase písania monografie prebiehajú pod gesciou Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky úpravy kľúčových právnych noriem a iných záväzných dokumentov ¹¹. Pri opise potenciálu a možností systému výchovného

¹¹ V roku 2018 prebieha pod gesciou Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu pripomienkové konanie so zámerom novelizovať napr. Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, najmä však Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, ako i ďalších nadväzujúcich právnych noriem

poradenstva a prevencie, ako aj odborných a špecializovaných činností potenciálnych členov inkluzívnych tímov v školách, vychádzame z aktuálnych koncepčných materiálov. Opierame sa tiež o výsledky viacerých, v posledných rokoch realizovaných národných projektov¹² a o dostupné štatistické dáta¹³. Vychádzame z presvedčenia, že práve posilňovanie a podpora funkčného systému výchovného poradenstva a prevencie môže pomôcť prekonávať mnohé prekážky pri implementácii pro-inkluzívnych opatrení do edukačnej praxe na Slovensku, a tým i zvyšovať kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu.

Systém výchovného poradenstva a prevencie má svoje tradičné miesto v systéme výchovy a vzdelávania na Slovensku. Významným medzníkom bol rok 1963, keď bol zriadený v Bratislave uznesením Predsedníctva Slovenskej národnej rady z 26. novembra 1963 s účinnosťou od 1. januára 1964 Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. Ústav od začiatku pracoval v rezorte školstva a dôležitým dodatkom k štatútu zo dňa 20. mája 2009 s účinnosťou od 1. júna 2009 sa jeho pôsobnosť rozšírila o:

- vzdelávanie odborných zamestnancov škôl regionálneho školstva a zamestnancov zariadení výchovného poradenstva a prevencie,
- metodické vedenie a metodickú koordináciu činností školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie v oblastiach psychologickkej činnosti a výchovnej činnosti.

Z pohľadu inštitúcií patria medzi základné zložky systému výchovného poradenstva a prevencie v súčasnosti zariadenia výchovného, psychologického a špeciálno-pedagogického poradenstva a prevencie:

- Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie
- Centrum špeciálno-pedagogického poradenstva (Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní, § 130, bod 2).

a záväzných dokumentov. Aktuálne bol tiež zverejnený Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania – Kvalitné a dostupné vzdelanie pre Slovensko na roky 2018 – 2027.

¹² Odkazujeme najmä na tzv. národné projekty pod gesciou Metodicko-pedagogického centra a Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie, a to zvlášť na PRINED „Projekt INkluzívnej EDukácie“ a „Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálno-patologických javov v školskom prostredí“ (známy pod skratkou KOMPOSYT).

¹³ Používame dva kľúčové zdroje. 1) údaje zo stránok Centra vedecko-technických informácií SR, sekcia „informácie o školstve“, a to najmä štatistické ročenky a časové rady; 2) výstupy Európskej agentúry pre špeciálne a inkluzívne vzdelávanie, konkrétne výstupy z projektu Štatistiky Európskej agentúry k inkluzívnemu vzdelávaniu, konkrétne „2014 Dataset Cross-Country Report“.

Z hľadiska personálneho obsadenia k ďalším zložkám systému výchovného poradenstva a prevencie patria:

- výchovný poradca,
- školský psychológ,
- školský špeciálny pedagóg,
- liečebný pedagóg,
- sociálny pedagóg,
- koordinátor prevencie (Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní, § 130, bod 3).

Súčasťou systému výchovného poradenstva a prevencie sú teda, okrem odborných a iných zamestnancov v zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie, vybrané kariérové pozície pedagogických alebo odborných zamestnancov¹⁴ a kategórie odborných zamestnancov¹⁵ priamo v prostredí škôl. Koncept inkluzívnej školy s nimi rozhodne počíta. Pri analýze slovenskej edukačnej praxe sme však identifikovali tri problémy, ktoré považujeme za vážnu prekážku tvorby pro-inkluzívneho prostredia: 1. aktuálny nedostatok odborných zamestnancov a zamestnankýň (ďalej OZ) v prostredí škôl, 2. nedostatok pedagogických asistentov a asistentiek (ďalej PA) v prostredí škôl a 3. neprimeraný prenos kompetencií odborných zamestnancov na učiteľov (prípadne na pedagogických asistentov).

Aktuálny nedostatok odborných zamestnancov v prostredí škôl

Ako sme už uviedli v 3. kapitole tejto monografie, možnosti zamestnať odborných zamestnancov či pedagogických asistentov sú veľmi obmedzené a toto „privilégium“ majú pri súčasnom finančnom modeli zrejme len veľké školy. Ak sa však pozrieme na niekoľko štatistických údajov, zistíme, že pomoc inkluzívnych tímov nepotrebujú len oni. Musíme konštatovať, že čo sa týka vytvárania miest pre OZ v prostredí škôl, aktuálna situácia je zatiaľ veľmi neuspokojivá.

¹⁴ Kariérové pozície sú definované v Zákone č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, konkrétne v § 32 a 33, kde sú definované kategórie tzv. vedúcich pedagogických alebo odborných zamestnancov, kategórie pedagogických alebo odborných zamestnancov špecialistov (triedny učiteľ, výchovný poradca, kariérový poradca a pod.).

¹⁵ Kategórie odborných zamestnancov sú definované v § 19 až 24 toho istého zákona. Sú to psychológ, školský psychológ, školský logopéd, špeciálny pedagóg, školský špeciálny pedagóg, terénny špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg a sociálny pedagóg.

Deficit odborných zamestnancov ako kmeňových pracovníkov škôl považujeme za vážny problém. Hoci sa ich počet v bežných školách postupne zvyšuje (tabuľka 7), nedá sa konštatovať, že by bol tento nárast uspokojivý a pokrýval reálne potreby praxe. Z uvedených počtov vyplýva, že na jednu školu v súčasnosti pripadá 0,09 školského psychológa, 0,27 špeciálneho pedagóga a len 0,06 iného odborného zamestnanca (školský logopéd, liečebný pedagóg, sociálny pedagóg). Vyjadrené inak, na 10 škôl pripadá 1 školský psychológ, 1 špeciálny pedagóg pripadá na 3,75 školy. Logopédov, liečebných pedagógov či sociálnych pedagógov je v teréne škôl najnižší počet, len približne 1 na 17 škôl. Prudší nárast počtu OZ na bežných základných školách nastal v školskom roku 2014/2015. Nie je však prejavom systematickej optimalizácie miest z úrovne štátu. Je zrejmé, že skôr súvisel so začiatkom realizácie projektu PRINED, v rámci ktorého bolo v 100 základných školách a 50 materských školách vytvorených spolu približne 350 pracovných miest pre OZ. Ako vidieť v tabuľke 7, takáto dynamika nárastu nie je štandardná. Žiaľ, po skončení zmienenej projektu došlo v školskom roku 2016/2017 aj k očakávanému poklesu. Potešujúce je, že na niektorých školách sa podarilo aspoň niektoré z týchto pracovných miest udržať. Usudzujeme tak na základe informácií od riaditeľov zapojených škôl. Istá dedukcia však vyplýva aj zo samotných štatistických údajov. Negatívnym zistením je fakt, že keby počet OZ na školách rástol rovnakým tempom ako od sledovaného školského roku 2005/2006, tak by sme v školskom roku 2016/2017 mali v školách približne rovnaký počet miest ako bolo evidovaných pri započítaní pracovných miest vytvorených v rámci projektu PRINED. Počet miest by bol dokonca pravdepodobne vyšší. Toto zistenie považujeme za dôležité vo vzťahu k otázke optimalizácie miest OZ, ktorá by nemala byť založená len na existencii projektov financovaných z EÚ. Napriek tomu, takýto prístup k riešeniu problémov na Slovensku pretrváva a deficit miest OZ sa naďalej znižuje len touto cestou. Dôkazom je evidovaný prudší nárast počtu odborných zamestnancov na bežných základných školách v školskom roku 2017/2018, ktorý môžeme znovu pripísať začiatku ďalšieho národného projektu po názvom „*Škola otvorená všetkým*.“ Tento projekt nadväzuje na myšlienku svojho predchodcu – projektu PRINED. Aj v rámci neho sa totiž vytvorilo niekoľko desiatok pracovných miest pre OZ v základných školách.

Tabuľka 7 Vývoj počtu odborných zamestnancov v bežných základných školách od obdobia prvého zberu týchto údajov

Kategória OZ	Školský rok						
	2005/06	2006/7	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12
Školský psychológ	83	82	86	88	102	103	105
Školský špeciálny pedagóg	247	277	332	363	394	398	437
Ostatní OZ ¹⁶	chýba evidencia	chýba evidencia	chýba evidencia	chýba evidencia	chýba evidencia	chýba evidencia	chýba evidencia
SPOLU	330	359	418	451	496	501	542
	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	
Školský psychológ	112	134	164	164	157	196	
Školský špeciálny pedagóg	456	455	534	536	491	558	
Ostatní OZ	chýba evidencia	chýba evidencia	153	138	62	122	
SPOLU	568	589	851	838	710	876	

Spracované podľa údajov CVTI SR

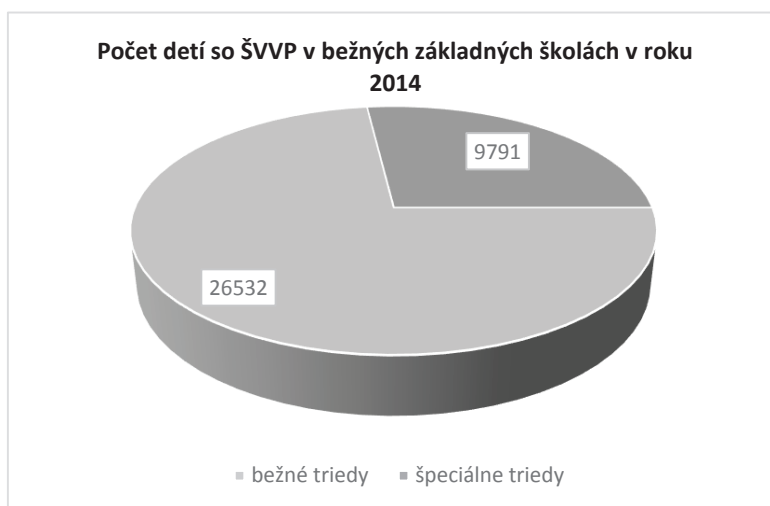
Obhajoba navýšenia počtu OZ v školách môže byť postavená na rôznych argumentoch. Za všetky je potrebné zdôrazniť fakt, že Slovensko patrí medzi krajiny s relatívne vysokým počtom žiakov a žiačok s identifikovanými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej ŠVVP). Porovnanie tridsiatich krajín vo výskumnom projekte *Európskej agentúry pre špeciálne a inkluzívne vzdelávanie* prináša zistenie, že do tejto kategórie spadá takmer 11 % z celkovej populácie slovenských školopovinných detí (54 161 žiakov a žiačok). Slovensko sa tak medzi sledovanými krajinami radí do prvej štvorky.¹⁷ (EASIE, 2014 Dataset Cross-Country Report, s. 29, 98). Pri vysokom počte detí

¹⁶ Ostatní odborní zamestnanci sú s najväčšou pravdepodobnosťou školský logopéd, liečebný pedagóg a sociálny pedagóg.

¹⁷ Tieto údaje majú ilustratívny charakter. Definovanie kategórie „špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby“ sa medzi jednotlivými krajinami zapojenými do týchto štúdií v niektorých detailoch odlišuje. Nejde teda o metodologicky čisté porovnanie.

so ŠVVP (graf 7) je počet OZ v školách naozaj nízky. V školskom roku 2014/2015 pripadalo na jedného OZ približne 48 žiakov so ŠVVP. Ak dopočítame aj žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (ďalej SZP), dnes by sme mohli hovoriť o bezmála 63 žiakoch na jedného OZ. Sociálne znevýhodnenie síce nie je dôvodom na zaradenie dieťaťa do kategórie „žiak so ŠVVP“, avšak prax jasne ukazuje, že tieto deti potrebujú adekvátnu odbornú pomoc a podporu. Momentálne evidujeme 26 306 žiakov zo SZP v základných slovenských školách hlavného vzdelávacieho prúdu.

Graf 7 Počet žiakov a žiačok so ŠVVP v bežných základných školách



Zdroj : Európska agentúra pre špeciálne a inkluzívne vzdelávanie (2017)

Okrem toho, že žiakov so ŠVVP je pomerne veľa, ich počet neustále rastie. Žiaľ, rastie oveľa rýchlejším tempom ako počet OZ (tabuľka 8). V laviciach bežných škôl sa tiež nachádza stále viac takých, ktorí sú vzdelávaní formou individuálnej integrácie. Tento trend hodnotíme ako veľmi pozitívny. Kým v roku 1996 malo integrovaného žiaka či žiačku okolo 34 % bežných základných škôl, v súčasnosti má túto skúsenosť už 85 % základných škôl.

Tabuľka 8 Žiaci základných škôl vzdelávaní formou integrácie a počet OZ v základných školách

	Školský rok			
	1996/97	2005/06	2016/17	2017/18
Počet základných škôl, ktoré majú skúsenosť s integráciou	852 (34% z celkového počtu ZŠ)	1 491 (65% z celkového počtu ZŠ)	1 762 (84% z celkového počtu ZŠ)	1776 (85% z celkového počtu ZŠ)
Počet žiakov a žiačok vzdelávaných formou integrácie	2 510 (0,38 % z celkového počtu žiakov ZŠ)	11 722 (2,19 % z celkového počtu žiakov ZŠ)	22 615 ¹⁸ (5,26 % z celkového počtu žiakov ZŠ)	28 763 ¹⁹ (6,50 % z celkového počtu žiakov ZŠ)
Počet OZ v ZŠ	chýba evidencia	330	710	876

Spracované podľa údajov CVTI SR

Predložené fakty sú z nášho pohľadu silným argumentom a volaním po zmysluplnej optimalizácii počtu OZ tak, aby bolo možné poskytnúť žiakom účinnú pomoc a podporu. Obhajoba navýšenia počtu OZ v školách by však nemala byť založená len na údajoch o počtoch detí so ŠVVP či integrovaných žiakoch. Ich odborné služby totiž z času na čas potrebujú všetci žiaci. A ako ukážeme v kapitole 7 a 8, ich podporu a pomoc potrebujú podľa slov účastníkov nášho výskumu i rodičia a učitelia.

Aktuálny nedostatok pedagogických asistentov a asistentiek v prostredí škôl

Hoci je situácia s počtom pedagogických asistentov na školách o niečo priaznivejšia, nie je uspokojivá. Svedčí o tom samotný počet evidovaných žiadostí škôl o finančné prostriedky na pokrytie miezd PA. V tomto roku ich bolo 5100. Je pravdou, že

¹⁸ K tomuto číslu je potrebné ešte pripočítať žiakov zaradených v kategórii „žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia“. V roku 2016 tak celkový počet žiakov so ŠVVP a žiakov zo SZP spolu predstavoval 42 833 žiakov na základných školách, čo je približne 9,96 % z populácie vo veku 6 až 15 rokov. Kritériá zaraďovania detí a žiakov do kategórie „sociálne znevýhodnené prostredie“ boli naposledy upravené listom zn. 2013-12192/36264:2-914 zo 6.8.2013 adresovaným Generálnym riaditeľstvom sekcie regionálneho školstva MŠVVaŠ SR obvodným úradom - odborom školstva v SR. Zároveň sa novelizáciou § 107 a ďalších príslušných ustanovení zmenilo ponímanie takýchto žiakov. Zo zmeny vyplýva, že žiaci v kategórii „žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia“ sa nepovažujú za klasickú integráciu, a ani nemôžu byť zaraďovaní do špeciálnych tried, či špeciálnych škôl (bližšie pozri napr. interný metodický materiál Štátnej školskej inšpekcie – Školská integrácia, 2016, s. 17).

¹⁹ K tomuto číslu je tiež potrebné ešte pripočítať 26 306 žiakov zaradených v kategórii žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia.

počet vybavených žiadostí stúpa, a ako vidíme v tabuľke 9 rastie i počet asistentov v školách. Aj pri súčasnom počte však pripadá jeden asistent na 1,2 školy.

Tabuľka 9 Vývoj počtu pedagogických asistentov v bežných základných školách za posledných 10 rokov

Školský rok									
2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
827	765	768	836	1038	1131	1653	1728	1728	1732

Spracované podľa údajov CVTI SR

Nízky počet PA v školách však nie je ani zďaleka jediným problémom. Ďalší sa týka administratívnej náročnosti a komplikovaného financovania²⁰ tejto pracovnej pozície. Získanie a následné udržanie takéhoto miesta v škole je náročné a celý proces je sprevádzaný vysokou mierou neistoty. Školy do posledných chvíľ nevedia, koľko z požadovaných miest im bude schválených, a preto nedokážu efektívne nastaviť podmienky pomoci a podpory žiakom. Aj v prípade, že v boji o financie uspejú, nemôžu s miestom PA počítať na dlhšie obdobie. Pedagogickí asistenti získavajú obvykle zmluvu na jeden rok, čo spôsobuje okrem iného aj vysokú mieru fluktuácie na tejto pracovnej pozícii. Zle nastavený systém financovania miest týchto pracovníkov školy môže ovplyvňovať aj kvalitu ich výkonu. Ročná pracovná zmluva môže predovšetkým znížiť ich výkonovú motiváciu. Čo je však z hľadiska tímovej spolupráce kľúčové, môže negatívne ovplyvniť rozvoj vzťahov na pracovisku. Samotní PA môžu mať obavu vytvárať si pevnejšie väzby na spolupracovníkov, ako i na deti. Učitelia v nich zas nemusia vidieť perspektívnych kolegov, s ktorými by mohli počítať aj v budúcnosti. Pri výpočte dier v systéme je tiež nutné spomenúť veľmi vážne vymedzené kritériá, ktoré zohrávajú rolu pri schvaľovaní finančných prostriedkov. Školy nemajú jasnú predstavu o tom, za akých podmienok môžu žiadať o prostriedky na pokrytie miezd PA, čo je určujúcim kritériom formulácie takejto požiadavky. Z uvedeného je zrejmé, že tvorba pro-inkluzívneho prostredia si vyžaduje systematickú optimalizáciu miest pedagogických asistentov a asistentiek.

Dôležité pritom nie je prehodnotenie ich počtov, ale aj nastavenie procesov schvaľovania žiadostí na financovanie ich mzdových potrieb a celkové zefektívnenie systému financovania.

²⁰ Systém pozná kategórie pedagogických asistentov, ktoré súvisia s odlišným financovaním žiakov so zdravotným znevýhodnením a nadaním (tzv. zvýšený normatív o určený koeficient podľa typu a závažnosti znevýhodnenia, prípadne nadania) a fixne stanovený príspevok na školský rok pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (pre školský rok 2017/2018 vo výške 260 €/žiak).

Neprimeraný prenos kompetencií odborných zamestnancov na učiteľov (prípadne pedagogických asistentov)

Priamym dôsledkom nedostatku OZ v prostredí škôl je neprimeraný prenos kompetencií odborných zamestnancov na učiteľov (prípadne pedagogických asistentov). V tejto súvislosti upozorňujeme na závažný paradox. Hoci závažné normy umožňujú aj odborným zamestnancom vykonávať prácu výchovných poradcov, kariérových poradcov²¹ či napr. koordinátorov prevencie, realita edukačnej praxe jednoznačne potvrdzuje, že v prostredí bežných škôl pracujú na týchto pozíciách prevažne učitelia. V súlade s očakávaniami *Asociácie výchovných poradcov* učitelia v tejto pozícii vykonávajú prevažne špecifické činnosti súvisiace nie s výchovným poradenstvom, ale najmä kariérovým poradenstvom. Z nášho pohľadu je neustále neprimerané zvyšovanie nárokov a očakávaní vo vzťahu ku kompetenciám učiteľov v oblasti či už výchovného, alebo kariérového poradenstva veľký problém. Tieto úlohy by mali náležať ľuďom, ktorí môžu poradenstvu venovať oveľa viac času. Bez navýšenia počtu odborných zamestnancov v prostredí základných škôl to však nejde. Pre oblasť výchovného a kariérového poradenstva môžeme uvažovať primárne o školských psychológoch. Buď priamo v pozícii výchovného, alebo kariérového poradcu, či v pozícii školského psychológa v tandeme k výchovnému, alebo kariérovému poradcovi z radov učiteľov danej školy. Tým sa učiteľom skutočne vytvorí väčší priestor pre učenie a posilnia sa aj procesy individualizácie výučby, ktorá tvorí základ inkluzívnej praxe. S takýmto riešením sa však v „Návrhu koncepcného riešenia výchovného a kariérového poradenstva“ (pozri www.minedu.sk) nepočíta. Nachádzame v ňom len tradične známe opatrenia ako napr. zníženie základného úväzku pre výchovného poradcu o jednu až štyri vyučovacie hodiny podľa počtu žiakov školy. Týmto sa nepriamo potvrdzuje, že v kariérovej pozícii výchovného poradcu sa primárne naďalej počíta s pedagogickým zamestnancom²².

²¹ Pozícia „kariérového poradcu“ naberá na vážnosti. Dôkazom môže byť aj zámer prezentovaný v návrhu Zákona č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, v ktorej je „kariérový poradca“ v § 21 a 25 definovaný ako nová kategória odborných zamestnancov. V tejto súvislosti paradoxne vyznieva fakt, že tejto novo navrhovanej kategórii odborného zamestnanca je venovaný samostatný paragraf, pričom kategórie ako školský logopéd, liečebný pedagóg, či sociálny pedagóg sú definované v jedinom paragrafe. Vychádzame z verzie návrhu zákona zverejneného v marci 2018 na stránkach Odborového zväzu pracovníkov školstva a vedy na Slovensku alebo na stránkach Slovenskej komory učiteľov. Okrem toho existuje podrobne spracovaný a prijatý profesijný štandard kariérového poradcu (bližšie kap. 5.2).

²² V materiáli sa paradoxne na jednej strane uvádza, že „Pracovná náplň výchovného poradcu, ktorý nie je školským špeciálnym pedagógom, školským psychológom, nemôže zahŕňať odborné činnosti, na ktoré sa vzťahujú kvalifikačné predpoklady pre príslušných odborných zamestnancov“ (s. 7), zároveň

Odporúčania smerujúce k navýšeniu počtu odborných zamestnancov boli súčasťou materiálu MŠVVaŠ SR, ktorý poznáme pod názvom „model objektivizácie počtu odborných zamestnancov v školstve“. Napriek tomu, že mal len odporúčací charakter, snahu priniesť viac školských psychológov, školských špeciálnych pedagógov či sociálnych pedagógov do škôl, hodnotíme pozitívne²³.

Nedostatok OZ v školách spôsobuje preťažovanie učiteľov aj v iných oblastiach než je výchovné a kariérové poradenstvo. V prípade, že v škole nie je školský psychológ, musí učiteľ investovať veľa energie do riešenia rôznych problémov, s ktorými by mohol výrazne pomôcť práve školský psychológ. Podľa záverov projektu Komposyt (Lepeňová, 2015) rastie výskyt problémov detí a rodín, celkovo môžeme sledovať trend nárastu sociálno-patologických javov. Gajdošová (2017) potvrdzuje, že školský psychológ môže výrazne pomôcť v riešení rôznych výchovných problémov. Jeho práca by sa mala podľa autorky týkať najmä starostlivosti o duševné zdravie žiakov, ale aj učiteľov. V jeho náplni práce je tiež realizácia preventívnych programov, a to ideálne v multidisciplinárnych tímoch. Ako vidieť, školský psychológ má svoje miesto v súčasnej škole. Potvrdzujú to aj zistenia zverejnené v záverečnej evalvačnej správe projektu PRINED, kde sa školskí psychológovia vyjadrujú k svojmu účinkovaniu v školách. Svoj prínos videli najmä v pomoci deťom v oblasti poradenstva, terapie, zmienili sa aj o včasnom odhaľovaní problémových vzťahov a zmysel svojej práce videli v pomoci pri ich riešení (Janoško, 2015). Toto všetko samozrejme nemôžeme v plnej miere očakávať len od učiteľov.

Vo vzťahu k ďalším kategóriám odborných zamestnancov sa ukazuje, že učitelia v bežnej základnej škole potrebujú vstupovať do pravidelnej spolupráce aj so špeciálnym pedagógom. Aj zistenia uvedené vo 8. kapitole naznačujú, že učitelia vítajú prínos špeciálnych pedagógov, najmä v oblasti práce so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, zvlášť pri poruchách učenia. Ich pomoc je vítaná pri príprave týchto žiakov na vyučovanie či pri osvojovaní si učiva. Pozitívne boli vnímané ich aktivity v súvislosti s depistážou v prostredí materských škôl. Ako cenná sa ukázala aj ich pomoc pri zvládaní adaptačných ťažkostí žiakov pri vstupe do školy, či pomoc pri tvorbe individuálnych výchovno-vzdelávacích programov. Podľa našich zistení učitelia dokázali oceniť aj prácu sociálnych pedagógov. Učitelia zdôrazňovali ich pomoc pri práci s deťmi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, zvlášť s deťmi z rómskej komunity. Prítomnosť

však na druhej strane profesijné štandardy výchovného, ako aj kariérového poradcu, sú identické pre kategóriu pedagogický i odborný zamestnanec. Návrh už nie je na stránke MŠVVaŠ SR prístupný.

²³ Materiál (momentálne už nie je prístupný na stránke MŠVVaŠ SR) mal vo vzťahu k popisovanému problému svoje slabiny. V jeho obsahu sme identifikovali implicitné odkazy na neprimerané očakávania vo vzťahu k pedagogickým asistentom a adresovanie činností, ktoré patria do kompetencií odborných zamestnancov.

sociálnych pedagógov umožnila učiteľom preniesť kompetencie súvisiace s terénnou prácou na odborníkov, ktoré niektoré zložité situácie zvládali lepšie ako oni. Komunikovali so zákonnými zástupcami detí, navštevovali rodiny, zabezpečovali kontakt s inými inštitúciami, najmä úradom práce, sociálnych vecí a rodiny (bližšie kapitola 8).

Práca každého odborníka má svoje špecifiká. Inkluzívny tím tvoria ľudia rôznych profesií, na výkon ktorých sa roky pripravovali v rámci pregraduálneho štúdia. Niektorí si svoje vedomosti a zručnosti ďalej rozvíjali v rámci programov kontinuálneho vzdelávania či v samoštúdiu. Je preto prirodzené, že k mnohým otázkam a problémom dokážu zaujať kompetentnejšie stanovisko, nájsť efektívnejšie riešenie. Niekedy je vzácné i to, že vedia do diskusie priniesť nový rozmer, narušiť stereotypy uvažovania spôsobené rutinou práce učiteľov, posunúť konanie ostatných mimo ich komfortnej zóny. Profesionálna variabilita prináša všetkým aktérom školy benefity. Požiadavka zamestnávať v školách odborníkov rastie aj v súvislosti s novými poznatkami z neurovedy, ktoré odkazujú na potrebu integrovania pedagogickej terapie do práce školy (Adámek, 2014). Sme presvedčení o tom, že pokiaľ učitelia nebudú mať možnosť intenzívnej, pravidelnej spolupráce s odbornými zamestnancami a pedagogickými asistentmi, nemôžeme o premene slovenskej školy na inkluzívnu ani uvažovať.

5.2 PROFESIJNÉ ZLOŽENIE INKLUZÍVNEHO TÍMU

Jednou z prekážok adaptácie inkluzívnych tímov v prostredí školy je nízke vedomie o špecifikách práce odborných zamestnancov na strane učiteľov (riaditeľov či zástupcov nevynímajúc), ale aj rodičov. Aj naše výskumné zistenia potvrdzujú (pozri kapitolu 7 a 8), že inkluzívna kultúra či prax sa nezmení len samotnou prítomnosťou OZ, či PA v škole. Dôležité je, aby mali priestor vykonávať činnosti, ktoré patria do ich kompetencie a mohli tak prispieť k riešeniu problémov všetkých detí, ktoré potrebujú pomoc a podporu. Ako ukážeme neskôr v tejto publikácii, nie všetci členovia inkluzívnych tímov mali pocit, že tento priestor dostávali. Dôvodom boli slabé vedomosti učiteľov a riaditeľov o náplni práce jednotlivých OZ (ale i PA), ktoré sa pretavili napr. do skreslených očakávaní. Jasná predstava o pracovnej náplni a kompetenciách jednotlivých členov tímu je základným predpokladom ich úspešnej spolupráce. V tejto kapitole preto priblížime odborné profily potenciálnych členov inkluzívnych tímov na školách. Vychádzame z definícií odborných, resp. špecializovaných činností definovaných pre jednotlivé kategórie pedagogických,

ako aj odborných zamestnancov v aktuálne platných záväzných normách²⁴. Primárnym zdrojom sú profesijné štandardy (Pokyn ministra č. 39/2017, platný od 1. júla 2017) pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení. Pri kategóriách OZ sa sústredíme len na kariérny stupeň „samostatný odborný zamestnanec“.

Opisy nevzťahujeme na špecifiká práce kolegov v školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie, špeciálnych školách, v klinickej praxi, neformálnom vzdelávaní, či v tzv. treťom sektore. Identifikujeme základné opisy odborných, resp. špecifických činností a niektorých preukázaných kompetencií, ktoré priamo súvisia s konceptom tímovej spolupráce v inkluzívnych tímoch v školách.

Odborní zamestnanci

Psychológ a školský psychológ²⁵

Úloha psychológa je v inkluzívnej škole nezastupiteľná. Aj skúsenosti projektu PRINED ukázali, že v prípade, že je jeho rola v škole uchopená správne, môže byť prínosom nielen pre žiakov, ale i učiteľov. Samotní psychológovia vnímali svoj prínos najmä v oblasti zmiernovania ťažkostí v učení sa žiakov (Janoško, 2015). Rozdiel medzi kategóriami psychológov spočíva najmä vo vzťahu k právomociam súvisiacim s definovaním diagnostických záverov. Psychológ pracujúci v školskom zariadení výchovného poradenstva a prevencie vydáva záväzné závery a odporúčania vyplývajúce z odborných vyšetrení. Presný popis odborných činností psychológa je uvedený v § 20, odsek 1. Naopak školský psychológ túto právomoc nemá a vykonáva tzv. „orientačné psychologické diagnostiky“ (§ 20, odsek, 2), okrem toho má ešte „pripravovať podklady pre odborných zamestnancov poradenských zariadení“ (ibid.). Z hľadiska tímovej spolupráce je odbornosť oboch kategórií veľmi podobná.

²⁴ Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov; Vyhláška č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.

²⁵ Kategórie „psychológ“ a „školský psychológ“ uvádzame obe, pretože podľa kvalifikačných predpokladov pre výkon povolania v tejto kategórii platia špecifické podmienky definované vo vyhláške č. 437/2009, príloha č. 2, v ktorej sa kvalifikačné predpoklady rozlišujú pre školy a školské zariadenia a zariadenia v pôsobnosti Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny SR v porovnaní so školskými zariadeniami výchovného poradenstva a prevencie (Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a Centrum špeciálno-pedagogického poradenstva).

Z očakávaných kompetencií sú rovnaké:

- *spolupracovať s pedagogickými a odbornými zamestnancami pri tvorbe individuálnych vzdelávacích programov pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,*
- *spolupracovať pri tvorbe základných preventívnych programov.*

Psychológ by mal okrem týchto ešte:

- *spolupracovať pri realizácii programov skupinového poradenstva.*

Úlohou školského psychológa je okrem uvedeného aj:

- *spolupracovať pri plánovaní a príprave výchovno-vzdelávacích aktivít v škole,*
- *plánovať prieskumy vyplývajúce z aktuálnych potrieb školy,*
- *spolupracovať pri realizácii poradenstva a konzultácií s pedagogickými a odbornými zamestnancami a inými odborníkmi.*

Školský logopéd

Školský logopéd predstavuje veľmi špecifickú kategóriu OZ. V školách ich je málo a zo štatistických údajov CVTI SR nie je možné presne určiť ich počet. Sú v evidencii pravdepodobne zahrnutí do kategórie *špeciálny pedagóg* alebo *ostatní odborní zamestnanci*. Školský logopéd „vykonáva odborné činnosti v rámci logopedickej diagnostiky, poradenstva a intervencie k deťom a žiakom s narušenou komunikačnou schopnosťou (ďalej NKS). Poskytuje logopedické poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom detí, žiakov a pedagogickým zamestnancom škôl a školských zariadení“ (§ 21). Kompetencie sú primárne naviazané na tvorbu, realizáciu a hodnotenie individuálnych výchovno-vzdelávacích programov (ďalej IVVP). Od OZ sa očakáva, že bude:

- *spolupracovať s pedagogickými zamestnancami pri tvorbe individuálnych výchovno-vzdelávacích plánov pre žiakov s NKS;*
- *tvoriť individuálny výchovno-vzdelávací plán s využitím reedukačných, kompenzačných a rehabilitačných techník v tímovej spolupráci, ktorý rešpektuje vývinový potenciál žiaka s NKS;*
- *spolupracovať s pedagogickými a odbornými zamestnancami a inými odborníkmi (mimo školy, školského zariadenia) pri plánovaní a projektovaní logopedickej starostlivosti;*
- *spolupracovať s odbornými a pedagogickými zamestnancami pri tvorbe IVVP vzdelávacích programov pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v kontexte NKS;*

- *usmerňovať a pomáhať zákonným zástupcom a ostatným zúčastneným odborníkom pri riešení výchovno-vzdelávacích problémov žiakov s NKS v procese výchovy a vzdelávania.*

Špeciálny pedagóg, školský špeciálny pedagóg, terénny špeciálny pedagóg²⁶

Rozdiely medzi týmito kategóriami spočívajú obdobne ako u psychológov v právomociach týkajúcich sa diagnostikovania a vypracúvania správ z odborných vyšetrení, čo je naviazané na typ pracoviska. Túto právomoc majú znovu len tí špeciálni pedagógovia, ktorí pracujú na jednom z dvoch školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie²⁷. Školský špeciálny pedagóg pracujúci na škole túto právomoc v príslušnej časti zákona nemá uvedenú (§ 22, odseky 1, 2, 3). Má sa však podieľať na príprave „podkladov pre odborných zamestnancov poradenských zariadení“ (§22, odsek 2). Všetky kategórie špeciálnych pedagógov majú explicitne vymedzené kategórie detí a žiakov podľa typu znevýhodnenia. Práve špecifikum terénneho špeciálneho pedagóga ako zamestnanca poradenského zariadenia spočíva v striktnejšom vymedzení kategórie detí a žiakov a zároveň v požiadavke „výkonu metodickej činnosti“ (§22, odsek 3), najmä vo vzťahu k pedagogickým zamestnancom. Očakávané kompetencie v profesijnom štandarde sú identické pre všetky tri podkategórie špeciálnych pedagógov a primárne súvisia so starostlivosťou poskytovanou deťom a žiakom so ŠVVP. Očakáva sa však i realizácia edukačných a preventívnych programov, ktoré sa už dotýkajú všetkých detí, resp. žiakov školy (prípadne môžeme uvažovať aj o pedagogických zamestnancoch alebo zákonných zástupcoch detí ako cieľových skupinách v rámci niektorých aktivít):

- *spolupracovať s pedagogickými zamestnancami pri tvorbe IVVP pre žiakov so ŠVVP,*
- *tvoriť IVVP s využitím reedukačných, kompenzačných a rehabilitačných techník v tímovej spolupráci, ktoré rešpektujú vývinový potenciál žiaka so ŠVVP,*
- *spolupracovať s pedagogickými a odbornými zamestnancami a inými odborníkmi (mimo školy, školského zariadenia) pri plánovaní a projektovaní špeciálnopedagogickej starostlivosti,*

²⁶ Situácia troch podkategórií špeciálnych pedagógov je obdobná ako u psychológov (pozri poznámka pod čiarou č. 16).

²⁷ Diagnostikovať a formulovať závery z odborného špeciálnopedagogického vyšetrenia majú samozrejme aj iní špeciálni pedagógovia. Avšak záväznými pre školy a školské zariadenia sú len správy od zamestnancov školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie. Prípadne správy iných odborníkov a špecialistov, ktoré sú však súčasťou vyjadrení a komplexnej správy spracovanej zamestnancami spomenutých poradenských zariadení.

- realizovať konzultácie s jednotlivcom a skupinou, zákonnými zástupcami žiaka so ŠVVP a inými odborníkmi,
- spolupracovať pri realizácii edukačných a preventívnych programov.

Liečebný pedagóg

Podobne ako u školských logopédov, ale aj sociálnych pedagógov, nevieme presne povedať, koľko liečebných pedagógov pracuje v bežných základných školách. Ich odborné činnosti však majú svoj význam a môžu byť zaujímavým článkom inkluzívnych tímov. Dôležitým špecifikom je ich zameranie na tzv. terapeuticko-výchovné činnosti vo vzťahu k rôznym cieľovým skupinám aktérov edukačného procesu (bližšie pozri §23). Od liečebných pedagógov sa v školách a školských zariadeniach vo vzťahu k spolupráci očakávajú nasledovné kompetencie:

- spolupracovať s inými odborníkmi a inštitúciami (mimo školy, školského zariadenia) pri tvorbe individuálneho plánu práce s jednotlivcom a skupinou,
- spolupracovať s odbornými a pedagogickými zamestnancami pri tvorbe individuálnych vzdelávacích programov pre žiakov so ŠVVP,
- spolupracovať pri realizácii poradenstva a konzultáciách s odbornými a pedagogickými zamestnancami a inými odborníkmi,
- zapájať žiakov, odborných a pedagogických zamestnancov a zákonných zástupcov do plánovania prevencie a intervencie.

Sociálny pedagóg

Odborné činnosti sociálneho pedagóga sú adresované najmä tzv. ohrozeným skupinám žiakov. Tento OZ môže byť významne nápomocný v zmierňovaní či eliminovaní rôznych sociálno-patologických javov v ich širokom ponímaní a tiež riešení problémov detí, ktoré súvisia s ich životom v sociálne znevýhodňujúcom prostredí (bližšie pozri § 24 zákona č. 317/2009 Z.z.). Ich prínos môže byť citeľný najmä v školách, v ktorých sa nachádzajú deti z chudobných marginalizovaných rómskych komunít. Potvrdzujú to aj skúsenosti učiteľov a samotných sociálnych pedagógov, ktorí sa zapojili do nášho výskumu (bližšie kapitola 7 a 8). Medzi očakávanými kompetenciami súvisiacimi s tímovou spoluprácou patria schopnosti:

- spolupracovať pri tvorbe a aktualizácii koncepcných a strategických dokumentov a materiálov školy,
- zapájať žiakov, pedagogických a odborných zamestnancov a zákonných zástupcov do plánovania a projektovania prevencie a intervencie,

- *spolupracovať s inými odborníkmi (mimo školy, školského zariadenia) pri tvorbe individuálneho plánu práce s jednotlivcom a skupinou,*
- *spolupracovať s pedagogickými a odbornými zamestnancami pri tvorbe IVVP pre žiakov so ŠVVP,*
- *spolupracovať pri plánovaní a príprave výchovno-vzdelávacích aktivít v škole, školskom zariadení,*
- *spolupracovať pri realizácii poradenstva a konzultáciách s pedagogickými a odbornými zamestnancami a inými odborníkmi.*

Pedagogickí zamestnanci

Podobne ako u odborných zamestnancov, aj v tomto prípade sa pri opise sústreďujeme len na špecifické kompetencie, ktoré podmieňujú spoluprácu v tímoch. Uvádzame len tie, v ktorých je explicitne uvedená spolupráca s inými kolegami. Zamerali sme sa na oblasť č. 2 profesijných štandardov, ktorá definuje činnosti súvisiace priamo s edukačným procesom a je pri každej pozícii pomenovaná podľa danej kariérovej pozície²⁸. Vzhľadom k tomu, že ide o kariérové pozície – pedagogický zamestnanec špecialista a vedúci pedagogický zamestnanec, profesijné štandardy nerozlišujú kariérové stupne. Pri druhej skupine (vedúci pedagogický zamestnanec) uvádzame aj indikátory „Preukázania kompetencií“ v oblasti č. 3, personálnej, prípadne personálneho riadenia.

Triedny učiteľ

Triedny učiteľ je z nášho pohľadu dôležitým členom inkluzívneho tímu. Vnímame ho ako osobu, ktorá môže iniciovať aktivitu ostatných členov a spájať ľudí v záujme pomoci konkrétnym žiakom. Práca triedneho učiteľa má svoju tradíciu. Na tomto mieste nechceme podrobne opisovať jej špecifiká. Sústredíme pozornosť len na oblasť spolupráce, na ktorú odkazuje zákon. Ten v opise špecializovaných činností uvádza, že triedny učiteľ „...spolupracuje so zákonným zástupcom a ostatnými pedagogickými zamestnancami a odbornými zamestnancami školy...“ (§ 33, odsek 4). V profesijnom štandarde sa v rámci preukázania kompetencií očakáva, že bude:

- *spolupracovať s odborníkmi a inštitúciami, ktoré sa podieľajú na výchove a vzdelávaní detí a žiakov,*

²⁸ Ako napr. vedenie tried; výchovno-poradenský proces; kariérový-poradenský proces; koordinácia procesov výchovy a vzdelávania v predmetovej komisii; koordinácia preventívnej činnosti; výchovno-vzdelávacia činnosť; riadenie procesov výchovy a vzdelávania.

- realizovať aktivity podporujúce kooperáciu s pedagogickými zamestnancami a odbornými zamestnancami, ktorí sa podieľajú na výchove a vzdelávaní žiakov triedy,
- spolupracovať pri plánovaní aktivít poradných orgánov školy,
- efektívne komunikovať a spolupracovať so zákonnými zástupcami žiakov, vyučujúcimi v triede a ďalšími pedagogickými zamestnancami a odbornými zamestnancami a špecialistami.

Výchovný poradca a kariérový poradca

Výchovný poradca je v našich školách pomerne etablovaný. Túto pozíciu sprevádza dlhoročná tradícia. Kariérový poradca²⁹ je novovytvorená pozícia, ktorú sa v týchto dňoch snažíme na Slovensku zdefinovať. I keď sa činnosti výchovného a kariérového poradcu čiastočne prekrývajú, nie sú identické. Aj autori zákona (č. 317/2009 Z.z.) sa snažili vykresliť jasnejšiu hranicu medzi kompetenciami týchto dvoch profesií a etablovať tak pozíciu kariérového poradcu v školách a školských zariadeniach. Možno preto nájdeme v profesijnom štandarde taký počet očakávaní právepre pozíciu kariérového poradcu. Mnoho z nich odkazuje na jeho kompetenciu spolupracovať s rôznymi partnermi – odbornými či pedagogickými zamestnancami.

Od výchovného poradcu sa očakáva, že bude:

- poskytovať špecializované poradenstvo pedagogickým a odborným zamestnancom, zákonným zástupcom v oblasti optimalizácie osobnostného, vzdelávacieho, kariérového a sociálneho vývinu žiaka;
- spolupracovať s pedagogickými a odbornými zamestnancami pri návrhu individuálnych podmienok pri výchove a vzdelávaní žiakov, ktorých špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby vyplývajú z ich vývinu v sociálne znevýhodňujúcom prostredí;
- spolupracovať pri tvorbe projektov prevencie sociálno-patologických a iných negatívnych javov v škole;
- spolupracovať pri plánovaní aktivít poradných orgánov školy (predmetové komisie, metodické združenia, pedagogická rada, rodičovská rada a pod.);
- hodnotiť spoluprácu s triednym učiteľom, pedagogickými a odbornými zamestnancami, zákonnými zástupcami, odborníkmi a inými inštitúciami;

²⁹ Kariérového i výchovného poradcu môže podľa platnej legislatívy vykonávať aj OZ. Z dostupných štatistických údajov nevieme povedať koľko OZ vykonáva túto poradenskú prácu.

V pozícii kariérového poradcu sa očakáva, že PZ (prípadne OZ) dokáže:

- *spolupracovať s výchovným poradcom a inými pedagogickými a odbornými zamestnancami a ďalšími odborníkmi;*
- *spolupracovať so školami vyššieho typu, zamestnávateľmi, ÚPSVaR, štátnou správou a samosprávou;*
- *spolupracovať pri tvorbe projektov prevencie;*
- *spolupracovať pri plánovaní aktivít poradných orgánov školy (predmetové komisie, metodické združenia, pedagogická rada, rodičovská rada a pod.);*
- *informovať žiakov, triedy, pedagogických a odborných zamestnancov, zákonných zástupcov o aktuálnych kariérových poradenských aktivitách, možnostiach, programoch a pod.;*
- *spolupracovať s výchovnými poradcami a kariérovými poradcami, pedagogickými a odbornými zamestnancami, zákonnými zástupcami;*
- *spolupracovať, poskytovať pomoc a poradenstvo pedagogickým a odborným zamestnancom pri plánovaní a realizácii kariérovej výchovy;*
- *hodnotiť spoluprácu s triednym učiteľom, pedagogickými a odbornými zamestnancami, zákonnými zástupcami, odborníkmi a inými inštitúciami.*

Vedúci predmetovej komisie a vedúci metodického združenia

Vo vzťahu k obom zmieneným pozíciám existuje identický opis špecializovaných činností (§ 33, odsek 8). Tieto spočívajú v koordinácii členov predmetovej komisie alebo metodického združenia, a to zvlášť vo vzťahu k spolupráci medzi PZ a OZ. Očakávané kompetencie v profesijných štandardoch sú viac – menej identické:

- *koordinovať spoluprácu pedagogických a odborných zamestnancov,*
- *v spolupráci s členmi predmetovej komisie navrhovať oblasti a ciele autoevalvácie,*
- *spolupracovať pri tvorbe autoevalvačného plánu v určených oblastiach,*
- *navrhovať oblasti profesijného rozvoja členov predmetovej komisie,*
- *spolupracovať pri tvorbe plánu kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov školy,*
- *podporovať rozvoj teoretických vedomostí a praktických zručností členov predmetovej komisie.*

Od vedúceho metodického združenia sa navyše očakáva, že bude:

- *poskytovať konzultácie a poradenstvo členom metodického združenia,*
- *podporovať odbornú sebareflexiu a odbornú spätnú väzbu členov metodického združenia.*

Koordinátor prevencie, špecialista na výchovu a vzdelávanie detí a žiakov zo SZP³⁰

Riaditeľ školy má právo určiť ďalšie kariérové pozície podľa potrieb školy. Ako príklad uvádzame koordinátora prevencie a špecialistu na výchovu a vzdelávanie detí a žiakov zo SZP. V opise profesijných štandardov je položený silný akcent na ich spôsobilosť spolupracovať s PZ, OZ, prípadne s tzv. aktérmi zmeny – teda rôznymi kolegami z externého prostredia. Tieto kompetencie sú obzvlášť dôležité v prípade, že pracujú v škole s vyšším počtom žiakov so špecifickým znevýhodneniami, najmä sociálneho charakteru. V prípade koordinátora prevencie sa v štandarde uvádza, že je schopný:

- *spolupracovať s pedagogickými a odbornými zamestnancami pri tvorbe školského preventívneho programu,*
- *spolupracovať pri plánovaní preventívnych aktivít poradných orgánov školy (predmetové komisie, metodické združenie, pedagogická rada, rodičovská rada a pod.).*

Špecialista na výchovu a vzdelávanie detí a žiakov zo SZP by mal:

- *podporovať spoluprácu a budovať partnerstvo školy a rodiny,*
- *spolupracovať s aktérmi zmeny (sociálnymi, terénnymi, komunitnými pracovníkmi, dobrovoľníkmi a pod.).*

Vedúci pedagogický zamestnanec a vedúci odborný zamestnanec

Tak pre vedúceho pedagogického, ako i odborného zamestnanca sú presne vymedzené predpoklady, resp. kritériá, pri splnení ktorých môže zastávať tieto pozície (§ 34). Vo vzťahu k spolupráci vymedzuje platná legislatíva množstvo očakávaných kompetencií, ktoré majú identický alebo aspoň príbuzný charakter. Od vedúceho zamestnanca sa očakáva, že:

- *riadi prácu tímov tvoriacich školský vzdelávací program, výchovný program školského zariadenia;*
- *tvorí vzdelávací program (v prípade zástupcu ešte „koordinuje a monitoruje priebeh“, pozn. autorov) adaptačného vzdelávania začínajúcich pedagogických*

³⁰ „Štruktúru kariérových pozícií v škole alebo v školskom zariadení určí riaditeľ vo vnútornom predpise po prerokovaní v pedagogickej rade a po prerokovaní so zriaďovateľom“ (§ 32, odsek 3). Pedagogickým zamestnancom špecialistom potom môže byť „iný zamestnanec vykonávajúci špecializované činnosti určené riaditeľom podľa § 32, ods. 3, napríklad poradca pre vzdelávanie prostredníctvom informačno-komunikačných technológií, špecialista na výchovu a vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, cvičný pedagogický zamestnanec, koordinátor prevencie“ (§ 33, odsek 2, písmeno g).

zamestnancov a začínajúcich odborných zamestnancov s dôrazom na dosiahnutie kompetencií samostatného pedagogického zamestnanca a samostatného odborného zamestnanca;

- *podporuje vzájomné učenie sa pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov, oceňuje dobrú prax a dosiahnuté výsledky vo výchove a vzdelávaní.*

V profesijných štandardoch však nájdeme aj niekoľko odlišných požiadaviek na výkon týchto dvoch zamestnancov. Súvisia najmä s mierou ich zodpovednosti. Ako napr., ak riaditeľ „vytvára podmienky a riadi prácu pracovných skupín“, tak zástupca „koordinuje spoluprácu PZ a OZ“. Ďalej, kým riaditeľ „stanovuje požiadavky na kompetencie PZ a OZ“, zástupca „spolupracuje“ pri ich definovaní. V tomto prípade sa okrem iného požaduje, aby obaja mali výborný prehľad v profesijných štandardoch. Mnohé z očakávaných kompetencií súvisia s riadením a koordináciou procesu kontinuálneho vzdelávania PZ a OZ, čo si samozrejme, v prípade prítomnosti OZ vyžaduje dobrý prehľad a orientáciu v odborných činnostiach jednotlivých kategórií OZ. Ako naznačujú naše výskumné zistenia (kapitola 7), to pravdepodobne nie je bežným štandardom medzi riaditeľmi a zástupcami na slovenských školách. Tak od vedúceho pedagogického, ako i odborného zamestnanca, sa očakáva, že „iniciuje a podporuje spoluprácu a výmenu skúseností zamestnancov“.

Výmena skúseností, zdieľanie zručností, vzájomné učenie sa, sú dôležité atribúty funkčnej tímovej spolupráce. Na základe našich výskumných zistení (pozri kapitola 8) môžeme formulovať i predpoklad, že vzájomná výmena skúseností je i zdrojom sebarozvoja a rastu jednotlivých členov tímu.

Pedagogický asistent

Na záver nemôžeme samozrejme nespomenúť špecifickú kategóriu pedagogického zamestnanca – pedagogického asistenta. Podľa § 16, odsek 2 (Zákon č. 317/2009Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov) môže byť asistentom učiteľa, asistentom vychovávateľa a asistentom majstra odbornej výchovy. Podstata tejto kategórie PZ je samozrejme založená na spolupráci s ďalšími aktérmi edukačného procesu. Paradoxom je, že v profesijnom štandarde pre pedagogického asistenta sa explicitne spomína len spolupráca s učiteľom, vychovávateľom či majstrom odbornej výchovy. Z nášho pohľadu je PA veľmi významným článkom inkluzívneho tímu, a preto by mal byť kompetentný spolupracovať aj s ostatnými PZ a OZ. Očakávané kompetencie uvedené v profesijných štandardoch by mali byť preto rozšírené aj o túto oblasť spolupráce. V intenciách zvoleného postupu však uvádzame to, čo od pedagogického asistenta očakáva platná legislatíva:

- v spolupráci s učiteľom, vychovávateľom, majstrom odbornej výchovy aplikuje teoretické poznatky v závislosti od typu problému a potrieb žiaka;
- podľa pokynov učiteľa, vychovávateľa, majstra odbornej výchovy:
 - spolupracuje na tvorbe projektov vyučovacích jednotiek v súlade s tematickým výchovno-vzdelávacím plánom,
 - spolupracuje pri plánovaní mimovyučovacích aktivít žiakov,
 - spolupracuje pri plánovaní výchovno-vzdelávacej činnosti so zákonnými zástupcami žiaka;
- podľa pokynov učiteľa, vychovávateľa, majstra odbornej výchovy:
 - organizuje a zabezpečuje výchovno-vzdelávaciu činnosť s dôrazom na plnenie učebných úloh,
 - podporuje, koordinuje a riadi aktívnu činnosť žiakov,
 - využíva vhodné didaktické prostriedky a didaktickú techniku v súlade s cieľmi výchovno-vzdelávacej činnosti,
 - vytvára didaktické pomôcky,
 - poskytuje žiakom pomoc na dosiahnutie ich individuálnych vzdelávacích cieľov.

Uviedli sme očakávané špecifické kompetencie všetkých kategórií odborných zamestnancov z profesijných štandardov pre kariérový stupeň „samostatný zamestnanec“. Vo vzťahu k pregraduálnej príprave je dôležité zdôrazniť, že viaceré indikátory v tzv. „požadovaných vedomostiach, prípadne spôsobilostiach“ s explicitným vyjadrením o spolupráci, sú formulované aj pre kariérový stupeň „začínajúci odborný zamestnanec“. Z toho vyplýva požiadavka rozvíjať dané spôsobilosti už počas vysokoškolskej prípravy³¹.

³¹ Podľa § 25, odsek 4: „Profesijný štandard začínajúceho pedagogického zamestnanca a začínajúceho odborného zamestnanca je záväzný pri vypracovaní štátnych vzdelávacích programov príslušných odborov vzdelávania a pri hodnotení obsahu a profilu absolventa študijného programu.“

6. PREDPOKLADY ÚSPEŠNEJ ADAPTÁCIE INKLUZÍVNEHO TÍMU V ŠKOLE

6.1 ŽIVOT TÍMU A KVALITA TÍMOVEJ PRÁCE

Ako sme uviedli v úvode monografie, inkluzívny tím chápeme ako širokú skupinu ľudí, ktorých aktivity sa spájajú v spoločnom záujme poskytnúť adresnú pomoc a podporu všetkým, ktorí ju potrebujú. Takáto skupina môže byť zložená z interných členov školy, ale i externých. V školskej praxi sa najčastejšie stretávame s tímovou prácou zamestnancov externých inštitúcií, poradenských zariadení a zamestnancov školy. Pri riešení konkrétnych prípadov detí vstupujú do dialógu napr. výchovný poradca, triedny učiteľ, špeciálny pedagóg či psychológ z poradenského zariadenia. Na pôde školy prebiehajú skôr operatívne stretnutia konkrétnych učiteľov, prípadne ďalších zamestnancov školy, ktorých spojí konkrétny problém vyžadujúci si promptné riešenie. V mnohých školách však nájdeme aj pracovné skupiny, ktoré fungujú systematickejšie. Vyznačujú sa stabilnejším zložením minimálne jadra tímu. Majú programované procesy vzájomnej spolupráce, nastavené pravidlá, reflektujú svoju činnosť, a tak zvyšujú kvalitu svojej práce. Už z tohto popisu je zrejmé, že kvalita tímovej práce môže byť rôzna a môže prinášať aj rôznu kvalitu výstupov. Rozprava o tom, ako vytvoriť podmienky pre adaptáciu inkluzívnych tímov na školách musí preto začať hľadaním odpovedí na otázky: Aký je prirodzený proces vzniku tímu? Čo určuje jeho kvalitu?

Fázy tímovej spolupráce

Pravdepodobne najznámejším modelom fáz tímovej práce je teória psychológa Tuckmana z roku 1965. Autor definoval 4 základné vývojové fázy tímu: formovanie tímu (Forming) – konflikty a polarizácia (Storming) – normovanie (Norming) – výkon (Performing). Pôvodný variant modelu bol neskôr doplnený o piate štádium ukončenie (Adjourning) (Tuckman, Jensen, 1977). Dnes sa ešte ako samostatné štádium uvádza aj samotný vznik tímu – začiatok (Starting). Tuckmanov model vznikol dlhodobým pozorovaním a revíziou štádií zaoberajúcich sa najmä terapeutickými, tréningovými a podpornými skupinami zameranými na medzilidské vzťahy. Jeho kritici namietajú, že nie je možné ho uplatniť v prostredí, kde tímy podliehajú dynamike a nie sú dostatočne stabilné. Takýto „pohyb“ je typický najmä pre tímy, ktoré fungujú v podnikateľskej a obchodnej sfére. Z nášho pohľadu je prostredie školy relatívne stabilné a pri správnom systémovom nastavení z úrovne štátu a riadení môžu inkluzívne tímy pracovať systematicky a kontinuálne. Tuckmanov model je pre nás zaujímavý aj preto, že niektoré charakteristiky fáz životného cyklu tímu odkomunikovali vo svojich výpovediach aj

respondenti v našom výskume. Na tomto mieste preto uvádzame ich opis (podľa Tuckman, Jensen, 1977; Doležal a kol., 2016) ako dôležité východisko pre interpretáciu našich zistení, ktoré uvádzame v kapitole 7. 4:

- *Formovanie tímu (Forming)*. V prvej fáze životného cyklu tímu nie je jeho členom jasné, aký je zmysel a účel jeho vzniku a aké je jeho zameranie. Nezamýšľajú sa nad rolami jednotlivých členov a ani nad ich zodpovednosťami. Je to čas, keď sa ľudia v tíme „oťukávajú“, navzájom sa spoznávajú. Pozornosť sa sústreďuje najmä na lídra. Týmto lídrom bol v našom výskume najčastejšie samotný riaditeľ či riaditeľka školy. V niektorých prípadoch sa však pozornosť presúvala na neformálneho vodcu tímu. Išlo o člena tímu, ktorý mal napríklad dlhšiu prax, prípadne disponoval zaujímavými skúsenosťami, ktoré ostatní členovia nemali (bližšie kapitoly 7.2.1).
- *Konflikty a polarizácia (Storming)*. Po prvotnom spoznávaní začne život v skupine nadobúdať väčšiu dynamiku. Objavujú sa prvé konflikty medzi členmi tímu, ktoré môžu súvisieť s ich osobnosťou, spôsobom komunikácie, vzťahom k cieľom a tímovým úlohám. Podľa autorov modelu je dôležité, aby sa v tejto fáze venovala primeraná pozornosť riešeniu vzniknutých prirodzených konfliktov. Ich ignorovanie môže mať výrazne negatívne dôsledky na ďalšiu prácu tímu. Ak sa problémy neobchádzajú, v tejto fázy je príležitosť na to, aby si členovia tímu pomenovali pravidlá, ciele a úlohy. Pozitívne sa tak zmení klíma a členovia skupiny si začnú viac uvedomovať efekty vzájomnej spolupráce. Zvlášť citlivo sú konflikty vo vnútri tímu vnímané pozorovateľmi z vonku. V našom prípade to boli napríklad predstavitelia vedenia školy (pozri kapitola 7.3).
- *Normovanie (Norming)*. Ďalšia fáza je charakteristická intenzívnou komunikáciou, predmetom ktorej sú spoločné hodnoty, postoje, očakávané zručnosti, správanie sa, alebo aj pracovné postupy, nástroje a pod. Na jej konci vznikajú jasnejšie sformulované pravidlá spolupráce. Práve v tejto fáze dochádza k dôležitému javu, kedy si členovia tímu začínajú uvedomovať zisky zo vzájomného učenia sa a narastá ochota a motivácia inšpirovať sa a zdieľať skúsenosti a vedomosti.
- *Výkon (Performing)*. Je to fáza, kedy sa práci tímu darí a je vysoko efektívna. Samozrejme každý tím je špecifický a dostane sa do tohto bodu v rôznom čase. Okrem toho medzi jednotlivými fázami neexistujú presné, striktné vymedzené hranice. Obdobie, kedy tím začne podávať výkon závisí od toho, aká je fluktuácia jeho členov, ako sa menia externé podmienky, zadania, priority inštitúcie.
- *Ukončenie (Adjourning)*. Ako sme uviedli vyššie, v roku 1977 Tuckman s Jensenovou pomenovali ďalšiu fázu tímovej práce, ktorú považovali za

prirodzenú súčasť života tímov. Inkluzívne tímy (v ich pôvodnom zložení), ktoré sa zapojili do nášho výskumu zanikli spolu s ukončením projektu. Dôvody ukončenia činnosti tímu však môžu byť rôzne. V podmienkach školy to môže byť napr. ukončenie určitej špecifickej úlohy, pre ktorú bol tím zostavený či zadanie novej úlohy, ktorou je poverený iný tím. Tak či onak, spôsob ukončenia práce tímu by mal byť zvládnutý tak, aby sa nenarušili inštitucionálne procesy, prípadne aby jeho zrušením neboli zasiahnuté výkony ostatných pracovníkov. V prípade sledovaných inkluzívnych tímov sa však tejto fáze nevenovala príliš veľká pozornosť. Odchod ľudí, ktorí boli pre mnohých učiteľov, rodičov, ale najmä žiakov oporou, vyvolávali rôzne emócie. Pozitívne i negatívne. Niektorí učitelia dokonca komunikovali, že krátke pôsobenie tímu v škole bolo z hľadiska pomoci kontraproduktívne (bližšie kapitola 8. 3).

Kvalita tímovej práce

Posudzovať kvalitu práce inkluzívnych tímov môžeme na základe viacerých špecifických znakov. Na základe práce viacerých autorov (Plamínek 2000; Friend, Cook 2010; Hayes 2005; Mastropieri, Scruggs 2007; Hines, 2008; Murawski, Spencer 2011; Kennedy, Stewart 2012; Muschaweck, Lawrence-Brown 2013; Venianaki, Zervakis 2015, Doležal 2016) môžeme sformulovať tvrdenie, že kvalita spolupráce závisí najmä:

- od schopnosti členov tímu flexibilne preberať a striedať si *roly v tíme*. Zvlášť dôležitá je rola lídra, ktorú si v niektorých tímoch jednotliví členovia navzájom menia v závislosti od situácie a aktuálnych potrieb;
- od spôsobu, akým sa definujú *ciele tímovej práce*. Od miery, v akej sa do tohto procesu zapájajú jednotliví členovia a ako sú následne ciele a priority členmi tímu prijímané;
- od *postojov* členov tímu a miery rozvoja ich špecifických *zručností* (zvlášť komunikačných), ktoré sú nevyhnutné pre jeho fungovanie. Pričom dôležitá je najmä miera *zodpovednosti* členov tímu prijímať kolektívne rozhodnutia, ale aj zodpovedať za výsledky spoločnej práce.

Roly v tíme

Kvalita fungovania tímu je závislá od vyváženého rozloženia tímových rolí a od schopnosti jednotlivých členov a členiek zvládať ich. V literatúre nájdeme viacero modelov, prostredníctvom ktorých autori približujú deľbu úloh vo vnútri tímu. Azda najviac známym je Belbinov model tímových rolí (The Nine Belbin Team Roles, s.a.), podľa ktorého dôležitými prvkami tímu sú:

- *usmerňovač*, ktorý vytvára pravidlá a rámec práce, je dynamický, darí sa mu pod tlakom;
- *koordinátor* dokáže ostatných nasmerovať k cieľu, je zrelý a sebaistý;
- *inovátor*, ktorý prichádza s návrhmi riešení, je tvorivý a nápaditý;
- *kritický hodnotiteľ* svojim logickým a analytickým uvažovaním pomáha nachádzať riešenia, všetko potrebuje dôkladne premyslieť a zvážiť;
- *pracant*, má zmysel pre praktickosť a disciplínu, je spoľahlivý a tvrdo pracuje;
- *doťahovač* ako niekto, kto je ochotný a schopný doťahovať, dokončovať, uzatvárať úlohy, je pozorný a vnímavý k detailom;
- *tímový hráč* zabezpečuje svojim prístupom dobrú atmosféru, je družný, citlivý a vnímavý k potrebám iných;
- *vyhľadávač zdrojov*, vyhľadáva nové príležitosti a kontakty, je dynamický, dokáže rozvíjať myšlienky ostatných;
- *špecialista*, ktorý obohacuje tím znalosťami a zručnosťami v špecifickej oblasti, je samostatný a motivovaný.

Ideálnym stavom je, keď sa dokážu členovia tímu flexibilne prispôbovať vzniknutým potrebám a požiadavkám. Ako totiž píše Armstrong (2007), budovanie či formovanie rolí je nepretržitý proces dosahovania dohody o definovanie povinností a zodpovedností, cieľov a požiadaviek na schopnosti. Každá úloha, ktorá stojí pred tímom, má iný charakter a môže si vyžiadať zmenu tímových rolí. V súčasnosti sa preto upúšťa od statického prerozdelenia rolí. Niekdajšia téza, podľa ktorej má každý prijať úlohy v tíme podľa toho, aké sú jeho silné stránky a v tejto pozícii zotrvať, je prekonaný. Novšie teórie zdôrazňujú skôr flexibilitu, ktorá odkazuje na dynamické poňatie tímových rolí. Každý člen tímu by mal byť pripravený prijať nové úlohy a výzvy. O to viac je dôležité, aby nikto nerezignoval na potrebu neustáleho sebaopoznávania svojich schopností a predností. Samozrejme líder ako najstabilnejší prvok tímu by mal byť nielen citlivým pozorovateľom vlastností jednotlivých členov tímu, ale mal by mať aj otvorenú myseľ a neustrnúť v stereotypnej predstave o prerozdelení úloh medzi členmi. Silné stránky ľudí v tíme sa môžu postupne odkrývať a každá nová úloha môže byť impulzom pre rekonštrukciu rolového obsadenia. Dôležité je tiež uvedomiť si, že väčšinou má človek v tíme hlavnú rolu a potom spravidla dve vedľajšie (Bělohávek, 2009). Okrem toho, v dobre vytváraných tímoch, členovia neplnia len formálne roly, ale tiež neformálne (Plamínek, 2009).

Ciele tímovej práce

Hoci je rozloženie tímových rolí veľmi dôležitým kritériom úspešného tímu, nie je jediným. Rovnako dôležité je, aby ľudia nasledovali spoločne zadané ciele a boli motivovaní ich plniť. Každá spolupráca je založená na „priamej interakcii medzi najmenej dvoma stranami, ktoré sa dobrovoľne podieľajú na spoločnom rozhodovaní, pretože pracujú na spoločnom celi“ (Fried, Cook, 2010, s. 6). Orientáciu na spoločné ciele považuje za základný atribút funkčného tímu aj Doležal (2016, s. 187).

Aj podľa Plamínka sú zrozumiteľné a všetkými členmi zdieľané ciele jedným pravidlom z desatoro úspešného tímu. Ciele tímovej práce vnímame ako odpovede na otázky súvisiace s funkčnosťou tímu. Ide v nich o definovanie vízie a priorít tímu, procesov komunikácie, o určenie stratégií a scenárov riešenia krízových, prípadne konfliktných situácií. Dotýkajú sa tiež spoločných stretnutí, ich priebehu, spôsobu zaznamenávania, prístupnosti zápisov a pod. Ciele sú vecou vzájomného vyjednávania, intenzívneho dialógu a najmä konsenzu. Formulácia cieľov je teda internou záležitosťou tímu. Ak sa tím spolieha na to, že všetky potrebné otázky vyrieši za nich niekto zvonka (napríklad riaditeľ školy), môže sa stať, že tím ustrnie vo fáze normovania príliš dlho a nebude tak schopný podávať očakávané výkony. Ako totiž tvrdí Horwath a Morrison, ak je spoločná práca tímu nariaďovaná z externého prostredia, jeho členovia môžu zlyhávať pri identifikácii svojich vlastných spoločných cieľov. Príliš sa začínajú spoliehať na to, že ciele formulované zvonka ako "povinnosti" sú dostatočne zrozumiteľné. Nemusia to však byť celkom tak (2007).

V prípade, že ciele vznikajú vo vnútri tímu a v akte vyjednávania, je vysoká pravdepodobnosť, že budú prijaté všetkými členmi, ktorí vložili energiu do ich tvorby. Nie je pritom nevyhnutné, aby všetci členovia tímu súhlasili úplne s každým cieľom. Každý však musí byť ochotný rešpektovať a podporovať dohodnuté stratégie a spôsoby konania. Zároveň platí, že nie každý člen tímu musí byť aktívny pri dosahovaní všetkých cieľov v rovnakej miere. Určite však, nesmie cieľ a jeho riešenia spochybňovať, či dokonca svojím konaním mariť (podľa Ferguson, Meyer, Jeanchild, Juniper, & Zingo, 1992; Morton et al., 1991 in Lawrence-Brown, Muschaweck, 2013).

V prípade, že sa týmto spôsobom ošetrí procesy vo vnútri tímu, vzniká predpoklad, že tím bude schopný efektívne plánovať úlohy, ktoré súvisia s ich pracovnou náplňou či poslaním v danej inštitúcii. V prípade inkluzívnych tímov ide o schopnosť plánovať a koordinovať činnosť tak, aby dokázali poskytnúť adresnú pomoc všetkým, ktorí ju potrebujú.

Postoje členov tímu a špecifické tímové zručnosti

Schopnosť nasledovať prijatú víziu a rešpektovať prijaté normy nie je univerzálna. Svedčia o tom mnohé skúsenosti ľudí, ktorí boli priamymi účastníkmi znefunkčnenia či rozpadu pracovných tímov. Horwath, Morrison (2007) identifikovali na základe pozorovaní rôznorodých tímov niekoľko problémov, ktoré pôsobia retardačne. Ide napr. o nepružné organizačné štruktúry, komunikačné problémy, nízku mieru pochopenia úloh a zodpovedností medzi členmi tímu, nedôveru medzi nimi, či nezlučiteľné, konfliktné základné idey a myšlienky medzi jednotlivými členmi tímu. Ako vidieť, úspešnosť tímovej práce závisí vo veľkej miere od postojov ľudí v tíme, od ich vlastností, ako aj od špecifických zručností, ktoré ich uspôsobujú na spoluprácu.

Otázka postojov sa javí ako absolútne kľúčová najmä v tímoch, kde hodnotový súlad priam determinuje očakávané výsledky práce. Môže ísť napríklad o postoje k rôznym skupinám ľudí, ktoré následne ovplyvňujú názory členov tímu na prostriedky a mechanizmy pomoci a podpory. V takejto situácii sú aj inkluzívne tímy, o ktorých v tejto monografii pojednávame. Je mimoriadne dôležité, aby všetci členovia tímu boli pro-inkluzívne mysliaci, aby mali zvnútornené princípy rovnosti šancí a nemali tendenciu odsudzovať, diskriminovať, ponížovať a pod. Ako príslušníci pomáhajúcich profesií by mali predovšetkým zdieľať hodnoty ľudskej dôstojnosti, spravodlivosti a tolerancie, ktoré tvoria piliere inkluzívnej kultúry (bližšie Vančíková, Porubský, Kosová, 2017). Mimoriadne dôležitou hodnotou, ktorú by mali zdieľať členovia každého tímu je zodpovednosť. Podľa Žilínka (1997) je zodpovednosť základnou mravnou univerzálnou hodnotou, ktorá je pre život v multikultúrnej spoločnosti nevyhnutná. Je „mravnou kategóriou, ktorá umožňuje vyjadriť mieru uvedomenia mravného konania človeka vo vzťahu k všeobecným normám a humanistickým mravným požiadavkám a príkazom“ (tamtiež, s. 48). V tímovej práci sa prejavuje najmä ako schopnosť človeka prijať zodpovednosť za svoje rozhodnutia a činy. Očakáva sa, že každý člen tímu nielenže dokáže pripustiť vlastné zlyhanie, ale aj priznať si svoje pochybenie a pokúsiť sa o nápravu. Okrem individuálnej zodpovednosti je ale v rámci tímu nevyhnutná aj kolektívna zodpovednosť, ktorá sa prejavuje v schopnosti členov tímu prijímať kolektívne rozhodnutia, ale aj zodpovedať za výsledky spoločnej práce. V zásade ide o spoločné zdieľanie a prežívanie tak úspechov, ako i neúspechov. Kolektívna zodpovednosť je motorom pre riešenie problémov, pred ktorými tím stojí. Úspech tímovej práce závisí nielen od vlastností a postojov jeho členov, ale aj od miery, v akej majú rozvinuté špecifické tímové zručnosti. Spolupráci sa treba učiť. Viacerí autori sa zhodujú v tom, že ide o neustály proces zdokonaľovania sa najmä v schopnosti aktívne počúvať a rešpektovať názory iných, osvojovania si na riešenie orientovaných postupov a zručností riešiť konflikty. Od členov tímov sa podľa autorov očakáva (napr. Ferguson,

Meyer, Jeanchild, Juniper, & Zingo, 1992; Morton et al., 1991 in Lawrence-Brown, Muschaweck, 2013 a Mastropieri, Scruggs, 2007):

- *Aktívne počúvanie* ako schopnosť napr. parafrázovať výpovede druhej strany, integrovať výpovede členov tímu do súhrnného vyhlásenia používaním najmä otvorených otázok, depersonalizáciou v komunikácii (podporou alebo kritikou myšlienok, a nie ľudí), rozvíjaním a využívaním myšlienok iných.
- *Ovládanie postupov orientovaných na riešenie problémov*, ktoré si vyžadujú dôkladné mapovanie a zisťovanie údajov o danom probléme, spracovanie súhrnnej správy o stave vecí, využívanie techniky brainstormingu pri hľadaní riešení, stanovenie kritérií pri výbere riešenia a diskusiu o dôsledkoch a pomenovanie ďalších nápadov, ktoré umožnia implementáciu vybraného riešenia, jeho aplikáciu a vyhodnotenie. Nevyhnutnou podmienkou efektívneho riešenia problémov je otvorenosť, ktorú Friend a Cook (2010, s. 236) chápu ako schopnosť človeka pozastaviť sa pri tvorbe vlastného úsudku v snahe zohľadniť a vyhodnotiť ďalšie informácie a poznatky o situáciách, ktoré prinášajú do dialógu ostatní členovia. Ich pohľad môže totiž posunúť významy a priniesť nové zaujímavé vysvetlenia a riešenia situácie.
- *Zručnosť efektívne riešiť konflikty*, ktorá súvisí so zručnosťou tvorby základných pravidiel komunikácie v tíme. Dôležité je, aby každý člen vedel pomenovať kľúčové hodnotové piliere a zmysel existencie tímu, snažil sa pozrieť na problém z pohľadu inej osoby, uznávať a akceptovať právo na rôzne názory, používať techniky tzv. „ja výroku“, priebežne zhrnúť diskusiu v tíme a zdôrazniť pokroky a oblasti, kde je potrebné pracovať ďalej a overovať pravidelne, či prijaté rozhodnutia tím prijíma.

Ako sme ukázali v tejto kapitole, život tímu má svoj životný cyklus. Úspešnosť tímovej práce v mnohých ohľadoch závisí od vlastností a schopností jeho členov a členiek. Kvalita ľudí v tíme nie je však jediný faktor. Rovnako dôležité je, ako sú v inštitúcii nastavené podmienky pre tímovú prácu. Ako naznačovali aj účastníci nášho výskumu (pozri kapitola 7.2.2), veľkú rolu v procesoch adaptácie tímu a vo vzťahu k efektivite jeho výkonov zohrávajú predstavitelia manažmentu škôl. V nasledujúcej časti sa preto pozrieme na to, aké kompetencie manažmentu určujú kvalitu tímovej práce.

6.2 ROLA MANAŽMENTU ŠKOLY V PROCESSE ADAPTÁCIE INKLUZÍVNEHO TÍMU

Riadenie školy (ako najmenšej súčasti manažmentu školstva) je považované za veľmi špecifické, pretože škola je svojím poslaním, cieľmi, systémom fungovania a hodnotenia veľmi odlišná od iných organizácií. Škola ako spoločenská inštitúcia plní súčasne niekoľko funkcií, ktoré vyjadrujú jej spoločenskú užitočnosť. Okrem výchovnej a vzdelávacej funkcie škola zabezpečuje aj etickú, ochrannú, metodologicko-koordináciu, socializačnú, personalizačnú, akulturačnú, kvalifikačnú, diagnostickú, integračnú, ale i selektívnu, ekonomickú, ekologickú i politickú (Průcha, 2009). V škole ako špecifickej jednotke systému prebieha manažovanie (riadenie) v štyroch oblastiach – oblasť pedagogického riadenia, personálneho riadenia, ekonomického riadenia a marketingu školy (Babiaková, 2011).

Pedagogické riadenie je kľúčové. Zahŕňa riadenie na personálnej úrovni, v ktorej dominuje plánovanie, riadenie a projektovanie procesov učenia sa v konkrétnych školských podmienkach. Kvalita pedagogického riadenia vo veľkej miere podmieňuje výchovno-vzdelávacie výsledky žiakov. Dravecký (2011) píše, že predpokladom jeho kvality je dobre vypracovaná pedagogická koncepcia, čiže stratégia rozvoja školy. Za jej vypracovanie má síce zodpovednosť riaditeľ školy, mala by však byť výsledkom spolupráce všetkých pedagogických zamestnancov, dopĺňa autor. V modeli inkluzívnej školy by mal byť tento koncepcionálny dokument výsledkom dialógu medzi riaditeľom školy, pedagogickými zamestnancami, ako aj ostatnými členmi inkluzívneho tímu. Strategický plán školy by mal obsahovať tri dôležité súčasti, a to:

- *koncepciu kompetencií* – t.j. zadefinovanie kompetencií školy smerom dovnútra (rozdelenie kompetencií medzi riaditeľom školy a zástupcami školy, medzi riaditeľom a pedagogickými zamestnancami, riaditeľom a odbornými zamestnancami (členmi inkluzívnych tímov), medzi pedagogickými a odbornými zamestnancami, ako aj zadefinovanie kompetencií smerom von (čiže pomenovanie kompetencií medzi riaditeľom a zriaďovateľom, riaditeľom a rodičmi, učiteľmi a rodičmi, odbornými zamestnancami a rodičmi, riaditeľom a externými organizáciami či verejnosťou);
- *koncepciu vyučovania* – zadefinovanie všeobecných cieľov školy ako aj stratégií, metód, foriem a prostriedkov na ich dosiahnutie, navrhnutie organizácie vyučovania v škole (rozvrhové akcie, využitie špecializovaných učební, ale aj miestností využívaných členmi inkluzívnych tímov určených na individuálnu či skupinovú prácu so žiakmi a poradenstvo rodičom);

- *konceptiu výchovného systému školy* – zdefinovanie organizácie výchovy mimo vyučovania a mimoškolskú činnosť nad rámec školy a regiónu.

Do pedagogického riadenia spadá i angažovanie učiteľov a odborných zamestnancov do aktuálnych otázok výchovy a vzdelávania v škole, ich aktivizácia na vypracovaní a overovaní školského vzdelávacieho programu školy, zapojenie do plánovania kontinuálneho vzdelávania zamestnancov, koordinovanie odborných metodických a predmetových komisií, koordinácia práce inkluzívnych tímov, spolupráca s poradnými orgánmi a s verejnosťou, medziškolská spolupráca, výmena skúseností v rámci projektových aktivít doma i v zahraničí (podľa Dravecký, 2011).

Personálne riadenie je v školách s právnou subjektivitou delegované priamo do rúk riaditeľov škôl. V školách, ktoré právnou subjektivitou nemajú, spolurozhoduje o výbere zamestnancov zriaďovateľ školy. Babiaková (2011, s. 69) dopĺňa, že do personálneho riadenia nespadá len výber samotných zamestnancov, ale aj ich motivovanie, zaraďovanie do funkcií, pridelovanie úloh, organizovanie, kontrolovanie, hodnotenie. Práve z dôvodu širokého plnenia úloh, autorka konštatuje, že vedúci pedagogickí zamestnanci by mali mať spôsobilosti, ktoré im napomôžu pri vyjednávaní so zamestnancami, pri ich motivovaní v práci, pri zvládaní konfliktov, pri realizovaní zmien v škole, pri hodnotení a oceňovaní. Obzvlášť, keď sa v škole vytvára inkluzívny tím, je dôležité, aby rovnako členovia tímu, tak aj pedagogickí zamestnanci, cítili podporu zo strany vedenia školy. Súhlasíme s tvrdením Babiakovej (2011, s. 71) že „od kvality personálnej práce riaditeľa a vedenia školy závisí rozvoj jej zamestnancov“, a zároveň dopĺňame, že len kvalitní a odborne fundovaní jednotlivci sú schopní facilitovať vo výchovno-vzdelávacom procese žiakov s rôznorodými vzdelávacími a výchovnými potrebami. Práve preto musia riaditelia a vedúci pedagogickí zamestnanci vynakladať veľké úsilie na to, aby spoznávali potreby svojich zamestnancov, aby boli následne schopní harmonizovať ich požiadavky a vedeli zladiť ich vzájomnú spoluprácu. V škole nemôže žiadny zamestnanec fungovať osamote, dosahovanie cieľov a zámerov školy by malo byť výsledkom vzájomnej spolupráce. A preto je budovanie a rozvoj pedagogických a inkluzívnych tímov, ako aj ich vzájomná spolupráca ďalšou dôležitou úlohou riaditeľa. Bednařík a kol. (1998, 2011) konštatuje, že výhody tímovej spolupráce pociťuje nielen škola, ale každý člen tímu. Autor odlišuje tím od bežnej pracovnej skupiny na základe nasledovných atribútov: tím má stanovené spoločné ciele, podieľa sa na spoločnom rozhodovaní na základe konsenzu, pravidelne hodnotí svoje fungovanie, v tíme existuje slobodné prejavovanie nápadov, členovia majú jasne rozdelené svoje kompetencie (bližšie v kapitole 6.1).

Ekonomické riadenie súvisí s plánovaním finančných prostriedkov, s tvorbou rozpočtu školy, ako aj s priebežným čerpaním a vyhodnocovaním. Riaditeľ je zodpovedný za materiálno-technické zabezpečenie školy, má na starosti opravu a údržbu budovy školy. Riaditeľ školy zodpovedá za efektívne a účelné využívanie finančných prostriedkov

(Dravecký, 2011). Riaditeľ by mal počítať s ekonomickou podporou špecifických požiadaviek inkluzívneho tímu. Ekonomické riadenie školy vo veľkej miere súvisí s tvorbou pracovných podmienok, v ktorých podávajú výkony nielen učitelia, ale aj členovia inkluzívneho tímu.

Marketing školy je dôležitou úlohou v oblasti marketingu je budovanie si dobrého mena (image školy). Školy, podobne ako iné inštitúcie, prichádzajú na marketingový trh s ponukou služieb pre žiakov a je dôležité, aby škola poznala, ako na jej ponuku reaguje verejnosť a či spĺňa jej predstavy a očakávania (Pisoňová a kol., 2014). Možno konštatovať, že očakávania verejnosti sa postupne zvyšujú, rodičia sa intenzívnejšie zaujímajú o školské vzdelávacie programy, porovnávajú filozofické prístupy jednotlivých škôl (alternatívne koncepcie), ich stratégie výučby či ponuku mimoškolských aktivít. Rodičia chcú vedieť, či v škole, do ktorej svoje dieťa zapisujú, dokážu zamestnanci zabezpečiť aj špecifické, individuálne potreby ich dieťaťa. Ak v škole pracujú odborní zamestnanci, resp. funguje v nej inkluzívny tím, škola získava väčšiu dôveru verejnosti, zvyšuje sa jej šanca, že práve takáto škola bude „zákazníkmi“ viac vyhľadávaná a lepšie obstojí v konkurenčnom prostredí. Z pohľadu zavádzania pro-inkluzívnych opatrení je však mimoriadne dôležité, ako je táto myšlienka verejnosti prezentovaná.

Zabehnutý systém riadenia školy je pomerne náročné meniť, obzvlášť vtedy, keď sú s jeho fungovaním viac menej spokojní samotní učitelia a riaditelia škôl. Ak však existujú dôvody pre zmenu, možno povedať, že sú to práve aktéri mikroúrovne školského systému, t.j samotní riaditelia škôl, učitelia a odborní zamestnanci, ktorí najvýraznejšie prispievajú k rozvoju školstva a k progresívnym zmenám v teréne. Potvrďuje to napr. výskum Černého et al. z roku 2009 (In Havel 2013), ale aj výskumné zistenia Porubského, Kosovej, Douškovej a iných (2017).

Prijatie hodnôt inkluzívneho vzdelávania do bežnej praxe škôl si vyžaduje zmenu myslenia, postojov či zaužívaných pracovných postupov. V úspešnej transformácii zohráva dôležitú rolu školský manažment, ktorý zamestnancov a zamestnankyne nielen riadi, ale ako zdôrazňuje Babiaková (2011), predovšetkým vedie (vedenie, leadership). Sila manažmentu a líderstva bola významne preukázaná v nedávnom výskume Blooma, Lemos, Saduna a Van Reenena³² (2015). I keď bol výskum realizovaný na stredných školách (výskumnú vzorku tvorilo 1800 škôl) vo ôsmich krajinách sveta, výsledky

³² Metodika realizovaného výskumu kopírovala metodologické postupy opísané v práci Blooma and Van Reenena z roku 2007 (Bloom, Lemos, Sadun a Van Reenen, 2015), ktoré boli uplatnené v iných ekonomických odvetviach. Autori opísali vplyv manažérskych zručností na výkon pracovníkov v oblasti zdravotníctva (v nemocnice), ako aj v priemyselných podnikoch a v maloobchodných sieťach v USA a Veľkej Británii.

výskumu potvrdili silnú koreláciu medzi kvalitou manažmentu a výchovno-vzdelávacími výsledkami. Autori nadviazali na prácu Angrista et al. (2013), ktorý mapoval vplyv manažmentu na fungovanie školy prijatím filozofického prístupu, označovaného „bez výhovoriek“ (No Excuses’ approach). Vo svojej výskumnej správe akcentujú dva významné elementy podmieňujúce výchovno-vzdelávacie výsledky žiakov. Tými sú:

- štruktúra riadenia vzdelávacej politiky krajiny, v ktorej má škola silnú zodpovednosť za výkon žiaka voči vonkajším subjektom;
- a úroveň školského manažmentu, ktorý dokáže rozvíjať napríklad dlhodobé strategické ciele školy, formovať hodnoty a princípy tejto organizácie.

Prístup „bez výhovoriek“ by sme mohli stotožniť s filozofiou a hodnotami inkluzívneho vzdelávania. Keďže škola má spoluzodpovednosť za výchovno-vzdelávacie výsledky žiakov, mala by hľadať a realizovať vhodné stratégie, ktorými dokáže dosiahnuť maximálny osobnostný rozvoj všetkých jednotlivcov. V inkluzívnej škole sa preto výhovorky nehľadajú, hľadá sa cesta.

Školský manažment by mal pravidelne snímať záujmy a potreby aktuálnych i potencionálnych zákazníkov – žiakov a žiačok, ale aj ich rodičov. Pričom, ako píše Babiaková (2011, s. 88), takýto marketingový prieskum by mal byť systematický a mal by pozostávať zo štyroch krokov: 1. vymedzenie problému (cieľa výskumu), 2. získanie informácií, 3. analýza údajov, 4. závery a opatrenia.

Vedenie školy nemôže odštartovať zmeny vo vlastnej inštitúcii, ak nie je schopné analýzy aktuálneho stavu³³ a nestotožní sa s filozofiou, hodnotami a princípmi inkluzívneho vzdelávania³⁴. Havel (2014) pripomína, že zmeny smerujúce k inklúzii začínajú v malých a postupných krokoch, ktoré je potrebné prekonávať. Radí k nim: existujúce postoje a hodnoty v spoločnosti (v škole), nedostatok porozumenia u učiteľov, obmedzené zdroje či nevhodná organizácia vyučovania.

³³ Havel (2014) odporúča realizovať predovšetkým internú autoevalváciu – sebahodnotenie podmienok pre inkluzívne vzdelávanie. Autoevalváciu považuje za nástroj zvyšovania a zaisťovania kvality, ako aj nástroj, ktorý prispieva k spoluzodpovednosti za učebné procesy v škole. Autor pre tieto potreby vytvoril (aj overil) adaptáciu pôvodného britského výskumného nástroja *Index for Inclusion* (podľa Booth & Ainscow, 2002) pod názvom *Rámec sebahodnocení podmínek vzdělávání*. Externú evalváciu, ktorú realizujú štátne inštitúcie, vníma ako zvyšovanie tlaku na vyššiu výkonnosť v školách, pričom uvádza, že tento tlak niekedy spôsobuje demotiváciu a zníženie kreativity učiteľov.

³⁴ V literatúre nájdeme viaceré nástroje, ktorými je možné snímať aktuálny stav prostredia školy v zmysle adaptácie Indexu inkluzívneho vzdelávania. Môžeme spomenúť *Index for inclusion* (Booth, T., Ainscow, M. 2002). Na webstránkach Európskej agentúry pre špeciálne a inkluzívne vzdelávanie (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) nájdeme podobný nástroj aj pre predprimárne vzdelávanie pod názvom *Self reflection tool*. Je dostupný na stránke <https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-environment-self-reflection-tool> v 25 jazykoch, slovenská verzia má názov Nástroj sebareflexie v prostredí inkluzívneho vzdelávania v ranom detstve.

Nevyhnutným štartovacím bodom pre zmenu je vzájomné ujasnenie si pojmu inkluzívneho vzdelávania medzi vedením školy a učiteľmi, zamestnancami, ako aj rodičmi. Fullan (2001) odporúča, že v tomto momente je vhodné spoločne si ozrejmiť päť vzájomne sa podmieňujúcich komponentov zo strany vedenia školy v prospech efektívnej zmeny:

- morálny účel (*prečo je správne podporiť inklúziu v spoločnosti, v škole*),
- pochopenie procesu zmeny (*s akými prekážkami sa musíme a budeme musieť vysporiadať*);
- budovanie vzťahov (*ako môže vedenie zámerne podporovať dobré pracovné vzťahy v škole, „všetko stojí na vzťahoch“*),
- vytváranie a zdieľanie poznatkov (*poznávanie ovplyvňuje naše konanie, postoje, poznávanie nám umožňuje konať relevantne*),
- podpora súdržnosti (*je potrebné, aby sme v školách budovali súdržné pracovné tímy ľudí, ktoré budú naplňovať spoločné ciele*).

Interakcia školského manažmentu s učiteľmi a členmi inkluzívnych tímov ako podmienka úspešnej implementácie princípov inkluzívneho vzdelávania

Učiteľov a riaditeľov škôl považujeme za kľúčových aktérov zmien vo vzdelávacom systéme. Na úspešnosť zavedenia zmien do pedagogickej praxe má významný vplyv vzájomná interakcia medzi pedagogickými a odbornými zamestnancami a vedením školy. Práve preto nás zaujíma komplexnosť týchto vzťahov, ako aj rôznorodých vplyvov podmieňujúcich zmenu. V tejto súvislosti si kladieme otázku: Ako do procesu zmeny myslenia učiteľa môže pozitívne vstúpiť vedenie školy? Ako pozitívne môžu učители a odborní zamestnanci ovplyvniť rozhodnutia a strategické zámery vedúcich pedagogických zamestnancov? Vďaka štúdiu austrálskych kolegov (Hilton, A., Hilton, G. Dole, S. Goos, M., 2015), ktorí sa zaoberali potenciálom aktívnej spoluúčasti školských lídrov a učiteľov na vlastnom rozvoji, sme mali možnosť spoznať modifikovaný model *IMTPG - The Modified Interconnected Model of Teacher Professional Growth*³⁵ (*Modifikovaný integrovaný model profesionálneho rastu učiteľa*), v ktorého uplatnení nachádzame priestor pre odborný profesijný rast v spojitosti s inkluzívnym vzdelávaním (predovšetkým v oblasti personálneho a pedagogického riadenia). Model (pozri schéma 2) ilustruje priestor v tzv. doméne *prostredia zmeny*, v ktorom za vhodných podmienok a najmä vďaka priaznivému a podpornému vedeniu zo strany školského manažmentu dochádza k zmene praxe a k rozvinutiu profesijných kompetencií participantov.

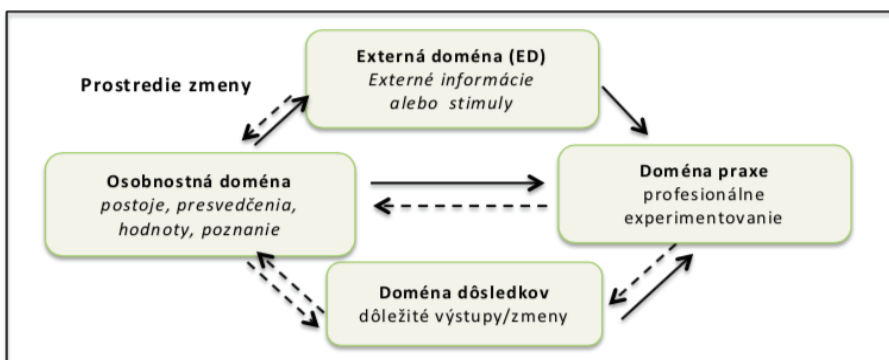
³⁵ Autormi pôvodného modelu sú Clarke a Hollingsworth (2002) In Hilton, A., Hilton, G. Dole, S. Goos, M., (2015).

Hilton, A., Hilton, G. Dole, S. Goos, M. (2015), počas trojročnej výskumnej úlohy pozorovali profesijné zmeny u učiteľov ako výsledok komplexných a vzájomne prepojených procesov, ku ktorým dochádzalo vďaka aktívnemu zapojeniu sa do profesijného vzdelávania v rámci komunitného učenia sa (workshopy, praktické výskumy, reflexie). Na tomto profesijnom vzdelávaní spoločne s učiteľmi aktívne participoval aj školský manažment.

Model IMTPG počíta s cyklickou povahou procesu profesionálneho rastu učiteľa, ku ktorému dochádza len *prostredníctvom aktívnej činnosti a následnej reflexie*. Dôležitú úlohu v celom procese zohrávajú programy praktického a profesijného rastu pre učiteľov (kontinuálne vzdelávania). IMTPG ilustruje rozmanitosť spôsobov, akými sa môžu učitelia, učiteľky a školský manažment profesijne rozvíjať. K premene či k rozvoju učiteľa môže dôjsť v štyroch oblastiach, tzv. doménach (schéma 1). Ide o:

- osobnostnú doménu (PD – Personal Domain), táto je zložená z poznatkov učiteľa, jeho presvedčenia či postojov,
- doménu praxe (DP – Domain of Practice), zahŕňa celú škálu pedagogických experimentov, ako aj prípravu na prax,
- doménu dôsledkov (DC – Domain of Consequence), predstavuje najvýraznejšie pozorované výsledky,
- externú doménu (ED – External Domain) predstavuje externé stimuly a zdroje informácií.

Schéma 1 Domény profesijného rastu, ktoré sa stali východiskom pre model IMTPG

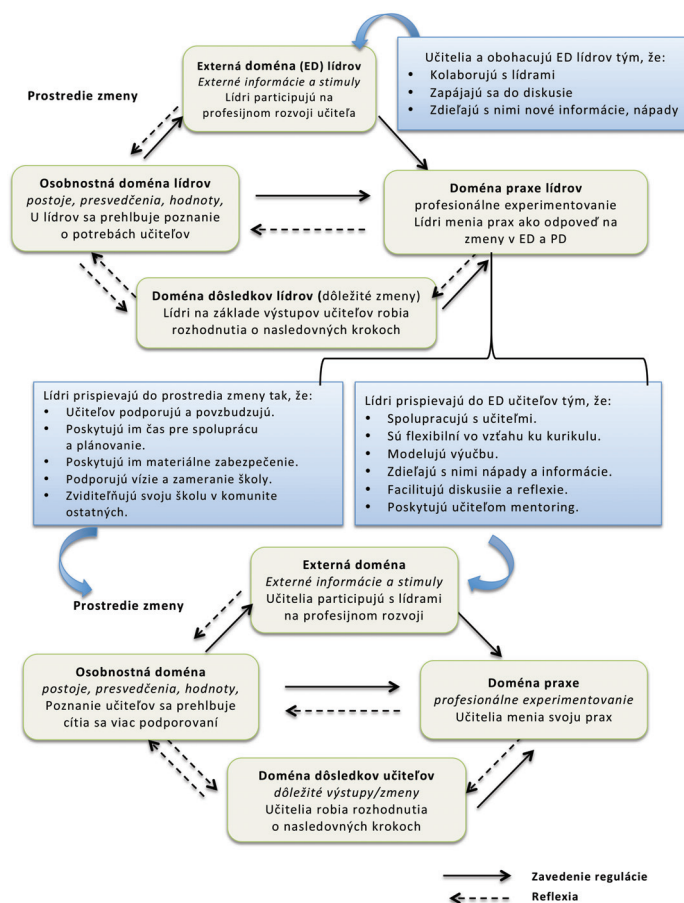


Podľa Clarke a Hollingsworth 2002 podľa Hilton, A., Hilton, G. Dole, S. Goos, M., 2015.

V uvedenej schéme sú za najdôležitejšie považované dve zložky – externá doména (ED – External Domain) a prostredie zmeny (The Change Environment). Externá doména, ktorá sa líši od ostatných troch domén svojou polohou mimo profesijného života učiteľa, zahŕňa rozmanité aspekty, ktoré ho formujú zvonka. Patria do nej napríklad odborné rozhovory

s kolegami a inými odborníkmi (napríklad i s členmi inkluzívnych tímov), štúdium odbornej literatúry, školská politika a vzdelávací systém, či vzdelávacie rozvojové programy pre učiteľov. Prostredie zmeny funguje s cieľom obmedziť alebo dovoliť zmenu v ktorejkoľvek doméne, môže ovplyvniť proces sprostredkovania prijímania reflexie. K profesijnému rastu učiteľa dochádza vďaka interakcii medzi dvoma alebo viacerými doménami. Externá doména a prostredie zmeny stoja mimo vlastnú profesijnú oblasť učiteľa, no napriek tomu majú potenciál silne ovplyvniť profesionálny rast učiteľov. Hilton, A., Hilton, G. Dole, S. Goos, M. (2015) sa vo výskume zamerali najmä na tieto faktory. Zaujímali sa o spôsoby, akými vedenie školy ovplyvňovalo prostredie zmeny, ako aj o aspekty prostredia zmeny, ktoré ovplyvňovali jednotlivé domény (osobnostnú doménu, doménu praxe a dôsledkov). A to nielen u samotných učiteľov, ale aj u školských manažérov. Model IMTPG (schéma 2) sa teda zameriava na vzájomné vzťahy medzi vedením školy a učiteľmi.

Schéma 2 Modifikovaný integrovaný model znázorňujúci vzájomný vplyv profesijného rastu medzi lídrami a učiteľmi



Podľa Hilton, A., Hilton, G. Dole, S. Goos, M., 2015, s.120

Vychádzajúc z prezentovaného modelu IMTPG, o vzájomných interakciách v prostredí inkluzívnej školy môžeme uvažovať v troch rovinách. A to v rovine interakcií medzi: 1. vedením školy a učiteľmi, 2. vedením školy a inkluzívnym tímom, 3. inkluzívnym tímom a učiteľmi. Inkluzívne tímy v škole sa môžu stať dôležitým externým stimulom pre učiteľov a manažment školy, ktorý bude viesť k pozitívnym zmenám praxe. Vzájomné interakcie medzi všetkými subjektami sú veľmi dôležité. Čo je však podstatné podčiarknuť, a vyplýva to aj z výsledkov zmienenej štúdie (Hilton, A., Hilton, G. Dole, S. Goos, M., 2015), pozitívne prostredie zmeny, ktoré umožní profesionálny rast zamestnancov a následne zmenu praxe, má možnosť ovplyvniť len vedenie školy – najmä riaditeľ školy. Ten však musí pôsobiť aj v role školského lídra, nielen manažéra, teda toho, kto bude svojich zamestnancov viesť a rozvíjať. Dôležité je, aby bol autoritou, ktorej vízie budú zamestnanci ochotní nasledovať.

Výskumné odporúčania spomínaného výskumu sme upravili pre špecifiká škôl, ktorých súčasťou sú aj inkluzívne tímy. Úlohou lídrov, t.j. riaditeľov a zástupcov škôl je:

- Poskytovať podporu a povzbudenie učiteľom a členom IT, umožniť im „experimentovanie“ (overiť nové postupy).
- Zabezpečiť čas na diskusiu, reflexiu a výmenu skúseností medzi kolegami (a to samozrejme aj spoločne s vedením).
- Vytvoriť priestor a čas pre plánovanie.
- Zabezpečiť materiálne a technické vybavenie, ktoré umožní pracovať učiteľom a členom IT novými technikami a stratégiami, a tak vytvárať priestor pre získanie nových profesijných skúseností.
- Pozdvihnúť viditeľnosť školy v širšej komunite – napr. na stretnutiach s rodičmi alebo informovať o práci a zámeroch školy prostredníctvom školského časopisu, webovej stránky, realizovaním verejných prednášok a pod..
- Zabezpečovať facilitovanie pri tvorbe školského kurikula, aby sa v ňom odrazili očakávania učiteľov, členov inkluzívnych tímov a rodičov.

Úspešná adaptácia inkluzívnych tímov v školách stojí na vzájomnej komunikácii a spolupráci s učiteľmi, ako aj vedením školy. Prístup manažmentu spočívajúci len v zabezpečení materiálnych podmienok pre prácu či v schválení účasti na programoch kontinuálneho vzdelávania nepostačí. Dôležitý je vzájomný dialóg medzi učiteľmi, členmi inkluzívnych tímov a vedením školy, ktorý učí nahliadať na veci z rôznych pohľadov, poskytuje rôzne nové riešenia a umožňuje výmenu skúseností.

V tejto časti kapitoly sme sa sústredili na komunikáciu medzi členmi inkluzívnych tímov, učiteľmi a vedením školy. Nesústredili sme sa na význam komunikácie medzi vedením školy a rodičmi a vedením školy s externými inštitúciami, ktorý je tiež veľmi

dôležitý, avšak našim zámerom bolo poukázať na dôležitosť vzájomných interakcií medzi kľúčovými aktérmi v prostredí školy.

6.3 ROLA UČITEĽOV V PROCESE ADAPTÁCIE INKLUZÍVNEHO TÍMU

V predchádzajúcej kapitole sme opísali, aká je rola vedenia školy v procesoch adaptácie IT v škole. Z uvedeného je zrejmé, že aplikovanie inkluzívneho prístupu vo vzdelávaní sa nezaobíde bez kvalitného manažmentu, ktorý vo svojom prístupe akcentuje filozofiu inkluzívneho vzdelávania. Postoj vedenia školy je v otázke riadenia a usmerňovania učiteľov, ostatných pedagogických a odborných zamestnancov v školách absolútne kľúčový. Hlavnými aktérmi vzdelávania sú však učitelia a učiteľky. Ak majú byť spolutvorcami inkluzívnej politiky, kultúry a najmä praxe, musia spĺňať isté kritériá. V publikácii *Vzdelávanie učiteľov k inklúzii – profil inkluzívneho učiteľa* (2012) boli ako základné piliere práce učiteľov v inkluzívnej škole identifikované štyri ústredné hodnoty: *1. rešpektovanie hodnoty diverzity žiakov, 2. podpora všetkých žiakov, 3. spolupráca a 4. osobný profesijný rozvoj*. K týmto hodnotám by mali byť vedení študenti už v pregraduálnej príprave a v tomto duchu by sa mali učitelia rozvíjať aj v etape postgraduálneho štúdia.

Rešpektovanie hodnoty diverzity žiakov a príprava učiteľov

Hoci diverzitu chápeme širšie, v tejto kapitole budeme otázku rešpektovania diverzity ilustrovať prevažne cez vzťah učiteľov k deťom a žiakom so ŠVVP v školách hlavného vzdelávacieho prúdu. Vplyv vzdelávania a prípravy na formovanie proinkluzívnych postojov už v pregraduálnej príprave bol preukázaný viacerými výskumami (pozri napr. Van Reusen et al, 2000, Pearson et al, 2003, Campbell, Gilmore, Cuskelly, 2003; Ellins, Porter, 2005; Subban, Sharma, 2006, Carroll a kol., 2003, a i). Burke, Sutherland (2004) zistili štatisticky významný vzťah medzi znalosťami o žiakoch so zdravotným znevýhodnením a postojmi k ich začleneniu. Učitelia, ktorí v pregraduálnej príprave získali viac vedomostí o inkluzívnom vzdelávaní a základné informácie o rozmanitosti žiakov (súvisiace s potrebami podpory, kultúrou, jazykom, socioekonomickým statusom atď.), mali pozitívnejšie postoje k inkluzívnemu vzdelávaniu detí a žiakov so ŠVVP v bežných školách. Lambe (2007) zistila, že úspešná pedagogická prax v (jazykovo) neselektívnom prostredí mala najpozitívnejší vplyv na postoje voči začleneniu osôb so špeciálnymi potrebami do bežných škôl. Ich postoje ovplyvnila najmä skutočnosť, že počas prípravy na výkon profesie mali možnosť pracovať so žiakmi s rozdielnym sociokultúrnym pozadím, vrátane tých, ktorí môžu mať rôzne špeciálne výchovno-

vzdelávacie potreby, a tak dostali priestor nielen poznávať teoretické východiská inkluzívneho vzdelávania, ale mali možnosť inkluzívnu prax aj vidieť a zažiť. Loreman et al (2007) dospeli k záveru, že ak u učiteľov v pregraduálnej príprave máme vytvárať pozitívne postoje k inkluzívnemu vzdelávaniu, tak súčasťou ich prípravy na profesiu by mala byť priama interakcia s osobami so špeciálnymi potrebami. Vďaka priamym výučbovým činnostiam (napr. počas pedagogickej praxe) nadobúda budúci učiteľ sebadôveru, ktorá je pre prácu s takýmito žiakmi veľmi potrebná. Dôležité tiež je, aby študenti získali adekvátne legislatívne povedomie o problematike inkluzívneho vzdelávania. Z publikovaných výsledkov viacerých výskumov je zrejmé, že ak absolventi učiteľstva vstupujú do profesie s pozitívnym postojom k výučbe v inkluzívnych triedach, je pravdepodobné, že budú inkluzívny prístup aj uplatňovať (Haugh, 2003 podľa Woodcook a kol., 2012). Na základe dostupných (a aj v tomto texte uvedených zdrojov) môžeme konštatovať, že je žiaduce, aby súčasťou učiteľských študijných programov boli aj predmety, ktoré svojím obsahom korešpondujú s problematikou inkluzívneho vzdelávania. Teoretické poznanie, ktoré si študenti na týchto predmetoch osvoja, tvorí východiskovú bázu ich didaktického uvažovania a rozvoja ich didaktických spôsobilostí. Poznanie je kľúčové pre hlbšie uvedomenie si významu diferenciacie a individualizácie výučby vo vzťahu k cieľovým skupinám vzdelávaných. Tomu sa môžu študenti učiť na hodinách didaktiky, kde si osvoja dôležité stratégie učenia v inkluzívnej triede, ale i riadenia triedy a komunikácie so žiakmi. Prispôsobený však tomu musí byť aj spôsob výučby na vysokých školách. Hromadné frontálne učenie formou prednášok by malo ustúpiť do úzadia. Postoje mladých ľudí sa oveľa ľahšie formujú v menších skupinách (Mintz, 2007), a to cez pravidelné diskusie a riešenie problémov v prípadových štúdiách z prostredia inkluzívneho vzdelávania (Boling 2007), ako aj prostredníctvom nadobudnutých skúseností v inkluzívnych triedach už počas prípravy na výkon profesie. Absolvovaná pregraduálna príprava, ktorá neobchádza problematiku inkluzívneho vzdelávania a špeciálnej pedagogiky podporená pôsobením v inkluzívnych triedach počas štúdia tak tvorí jeden zo základných predpokladov úspešného pôsobenia učiteľa v inkluzívnom prostredí.

Podpora všetkých žiakov

Ak učitelia rozumejú hodnotám a základným pilierom inklúzie a sú schopní rozpoznať špecifické potreby všetkých vzdelávaných osôb, môžeme očakávať, že budú pripravení poskytnúť podporu všetkým žiakom v triede. Poskytovanie podpory v praxi znamená, že učitelia by mali vedieť prispôsobiť svojim žiakom vzdelávací obsah tak, aby bol primeraný úrovni ich rozvoja. Zároveň by mali byť schopní vytvárať dostatočný priestor na aktívne zapojenie sa detí do výučby, poskytovať im neustálu a adresnú spätnú väzbu a objektívne hodnotiť ich vzdelávacie výsledky (Rink 2002 podľa Byru 2006).

Zvládnutie týchto úloh si vyžaduje od učiteľov zručnosť tvorby interaktívneho a citlivého výučbového prostredia. Učitelia, ktorí majú pozitívny postoj k inkluzívnemu vzdelávaniu a vítajú v triede aj žiakov so ŠVVP, prispôsobujú edukačné prostredie rozličným potrebám vzdelávaných s väčšou ľahkosťou. Prostredníctvom využívania rôznych prístupov a stratégií výučby tak dokážu podporovať všetkých žiakov vo vzdelávaní a stanovovať vysoké ciele pre každého (Ryan, 2009).

Spolupráca

Efektívnosť inkluzívneho vzdelávania vo veľkej miere závisí od schopnosti učiteľa spolupracovať s rodičmi detí, ako aj s ostatnými aktérmi vzdelávania, či už priamo v škole alebo v externom prostredí. Podľa Winna, Blantona (2005, s. 1) je napríklad dôležitá tímová práca učiteľov a špeciálnych pedagógov. „Keďže počet žiakov s vývinovými problémami v bežných školách rastie, tak musí rásť aj potreba znalostí a zručností učiteľov a špeciálnych pedagógov. Tí musia vytvoriť spoločnú stratégiu, víziu, aby dokázali úspešne vzdelávať všetkých žiakov“, tvrdia autori. Vytvorenie spoločnej stratégie sa však nezaobíde bez spolupráce učiteľa a iných, v našom ponímaní odborných zamestnancov, ktorí v nej pôsobia resp. môžu pôsobiť.

Wiggins, Damore (2006 podľa Johnson, 2016) chápu spoluprácu v edukačnom prostredí ako systém plánovaných činností, v ktorých učiteľ a špeciálny pedagóg (a tiež ostatní pedagogickí a odborní zamestnanci – pozn. autorov) zdieľajú svoje roly a zodpovednosť za učenie žiaka. Vo svojej štúdií (2006) poukázali na niekoľko základných predpokladov úspešnej spolupráce. Vytváranie podmienok pre tímovú spoluprácu, ako aj podporu profesijného rozvoja učiteľov je podľa Wigginsa, Damorea (2006 podľa Johnson, 2016, Hilton a kol., 2015) úlohou lídrov. Problematike školského manažmentu a úlohe lídrov v inkluzívnom vzdelávaní sme sa venovali v predchádzajúcej kapitole. Okrem dobrého vedenia je však pre úspešnú spoluprácu učiteľov a iných zamestnancov dôležitý:

- pozitívny postoj učiteľov k inkluzívnemu vzdelávaniu žiakov so ŠVVP a uznanie kompetencií kolegov;
- ochota učiteľov (ale i ostatných OZ a PZ) rozvíjať svoje profesionálne zručnosti a kompetencie prostredníctvom účasti na rôznych kurzoch, seminároch, prednáškach a diskusiách prostredníctvom zdieľania osvedčených postupov medzi sebou navzájom, ako aj prostredníctvom rôznych spôsobov samoštúdia;
- tímová práca, v ktorej členovia tímu aktívne spolupôsobia a komunikujú medzi sebou.

Špecifickým a osvedčeným príkladom tímovej práce (Murphy, C., & Scantlebury, K. 2010, Bacharach, N., Heck, T. W., & Dahlberg, K. 2010, Dieker, L. A. 1998, Chitiyo, J. 2017) je tzv. tímové učenie (co-teaching), resp. spolupracujúce učenie (collaborative instruction/learning). Stein (2018) pod tímovým učením (co-teaching) rozumie učenie, kedy sa dvaja kvalifikovaní učitelia (napr. učiteľ a špeciálny pedagóg) spolupodieľajú na výučbe heterogénnej skupiny žiakov (napr. žiaci intaktní, ako aj žiaci so ŠVVP) v tom istom priestore (napr. v jednej triede) a obaja majú aktívnu rolu v procese výučby. Z nášho pohľadu môže byť spoločné učenie aj záležitosťou učiteľa a asistenta učiteľa, pričom sa nevylučuje ani účasť ostatných členov IT na výučbe. Ako ale dokladujú výpovede našich respondentov (pozri kapitola 7.2.3), nie všetci učitelia dokážu prijať takéhoto partnera a aktívne ho zapojiť do výučbového procesu. Toto zistenie je v súlade s názorom Steina (2018), ktorý tvrdí, že poslanie tímového učenia (co-teachingu) sa nenaplní len tým, že sa do triedy pošlú dvaja vyučujúci. Aby bol tento spôsob výučby skutočne účinný, je dôležité zvoliť správny model vo vzťahu k vytýčeným učebným cieľom, ako i charakteru vyučovaného predmetu. V literatúre je možné nájsť viacero inšpirácií. Vaughn, Schum, Arguelles (1997 podľa Johnson, 2016; Stein, 2018) opísali päť modelov tímového učenia, Friend a Cook ich uvádzajú až šesť (2010 podľa Thomas, 2014).

Spolupráca pri učení v tíme je založená na vzájomnej aktívnej a otvorenej komunikácii medzi učiteľmi a ďalšími aktérmi vzdelávania v triede (špeciálny pedagóg, asistent učiteľa a i.). Je založená najmä na presnom vymedzení kľúčového učiva každej vyučovacej hodiny (teda učiva, ktoré by na jej konci mal ovládať každý jeden žiak), ako aj na vymedzení jednotlivých rolí v rámci stratégií tímového učenia. Gerber a kol. (2000) uviedli, že úspešná spolupráca učiteľov závisí v podstate od času vyčleneného na spoločné plánovanie, na stanovenie cieľov a stratégií vzdelávania a na diskusiu o prostriedkoch a výsledkoch riadenia triedy. Ani aplikácia modelu tímového učenia sa však nezaobíde bez podpory lídrov – riaditeľov a zástupcov škôl, ktorých úlohou je vytvoriť priestor a čas pre diskusiu, reflexiu, plánovanie a výmenu skúseností medzi kolegami. Zavádzanie stratégií tímového učenia chápeme ako náročný proces privykania si, nakoľko aj naši učitelia len s ťažkosťami zdieľajú priestor v triedach aj s inými kolegami. Otvorenie priestoru pre spoluprácu je však kľúčovým faktorom premeny školy na inkluzívnu. Podľa Ainscowa a Sandilla (2010) spoznáme inkluzívnu školu práve podľa schopnosti jej zamestnancov pracovať ako súdržný tím.

Ak hovoríme o spolupráci ako základnom pilieri inkluzívneho vzdelávania, nemôžeme zabudnúť na rodičov detí. Tí sú pre učiteľov a ostatných aktérov vzdelávania tými najdôležitejšími partnermi. Nadväzovanie a udržiavanie partnerského vzťahu medzi školou a rodinou však nie je v súčasnosti jednoduché. Učitelia sa sťažujú na nezáujem rodičov o chod školy a ich nízku angažovanosť, rodičia zas vidia problém v neochote školy

otvoriť sa ich názorom a postojom (bližšie Vančíková, 2011). Nedostatok komunikácie a uzavretosť spôsobujú podľa Kellerhalsa a Montandona (1991 podľa Štech, 2004) rozpor vo vzájomných očakávaniach rodiny a školy, rodičov a učiteľov, nerovnaký pohľad na prerozdelenie zodpovednosti za výchovu dieťaťa. Spoluprácu samozrejme nie je možné rozvíjať, ak učitelia a rodičia pracujú ako samostatné jednotky (Braley, 2012). Jej úspešnosť je podľa Frienda a Cooka (2007) daná týmito znakmi:

- dobrovoľnosť,
- spoločná zodpovednosť za plnenie úloh,
- spoločné plánovanie,
- vzájomná dôvera a rešpekt.

Efektívna komunikácia medzi učiteľmi a rodičmi nastáva, keď sú obe strany k sebe úprimné a podporujú sa pri plnení svojich povinností a úloh (Unger, Jones, Park, & Tressel, 2001). Aj v oblasti spolupráce rodiny a školy zohrávajú rolu postoje učiteľov a učiteliek k diverzite, o ktorých sme písali vyššie. Na základe už uvedených zdrojov je zrejmé, že porozumenie diverzite a jej akceptácia vedie k otvorenej a efektívnej komunikácii učiteľa nielen so žiakmi, ale aj s ďalšími partnermi, s ktorými učiteľ prichádza do kontaktu – teda aj s rodičmi detí. Pozitívny postoj k inakosti ovplyvňuje aj schopnosť učiteľov voliť správny jazyk komunikácie, komunikovať na primeranej úrovni náročnosti tak, aby vôbec mohol vzniknúť efektívny dialóg medzi nimi a rodičmi žiakov. Keďže mnohí rodičia nemajú pedagogické vzdelanie, je práve úlohou učiteľa, aby im vzdelávacie obsahy, ciele či prostriedky dokázal priblížiť jazykom, ktorému rozumejú. Len tak sa môže vytvoriť potrebná klíma dôvery a rešpektu a z rodiča sa môže stať strategický partner vo výchove a vzdelávaní dieťaťa. Aj v tomto prípade platí, že úlohou vedenia školy je podporovať tento dialóg a vytvárať priestor pre vzájomnú komunikáciu nielen učiteľov a rodičov, ale aj ostatných členov IT. Naše výskumné zistenia naznačujú, že práve ony môžu významne prispieť k stavaniu pomysleného mosta medzi rodinou a školou (kapitola 8).

Osobný profesijný rozvoj

Pregraduálna príprava učiteľov a učiteliek by mala byť základom pre ďalšie nepretržité profesijné vzdelávanie a rozvoj. Práca v inkluzívnej škole si vyžaduje neustálu prácu na sebe, získavanie ďalších a ďalších poznatkov a zručností, ktoré si učiteľ či učiteľka môže osvojiť v rámci kontinuálneho vzdelávania či samoštúdia. V krajinách, v ktorých dominuje inkluzívny model vzdelávania, majú učitelia vytvorený špeciálny priestor práve na ďalší rast. Vo Fínsku učí učiteľ v škole len 4 hodiny denne. Ostatný čas môže využiť na svoj sebarozvoj (Sahlberg, 2010). Samozrejme, je dôležité, aby učiteľ rozvíjal naďalej svoje didaktické zručnosti a zlepšoval tak úroveň svojho učenia. V kontexte inkluzívneho vzdelávania je však mimoriadne dôležité, aby sa zdokonaľoval aj v

otázkach tímovej práce. V tejto oblasti zohráva rolu miera rozvoja sociálnych a komunikačných zručností učiteľov, ale i rozsah osvojeného poznania o profesijných kompetenciách ľudí, s ktorými spolupracujú.

Ako sme uviedli v kapitole 6. 1, kvalita tímovej práce je určovaná mierou rozvoja určitých schopností jej členov. Dôležitou oblasťou ďalšieho rozvoja je oblasť komunikácie. Prax ukazuje, že spolupráca môže zlyhávať aj vďaka nejasej a nepresnej komunikácii. Príkladom môže byť napätie medzi učiteľmi a špeciálnymi pedagógmi v triedach, ktoré opísali autori v článku *The role of teacher qualities in collaboration* (Brownell, a kol. 2006). Podľa ich záverov boli slabo rozvinuté komunikačné zručnosti prekážkou vzniku profesionálneho dialógu a príčinou, prečo sa učitelia a špeciálni pedagógovia často dostávali do opozície (tamtiež). Tímová práca si vyžaduje od jej členov mieru empatie, ale i asertivity. Bez nej nie je možné riešiť problémy a hrozí tiež riziko vzniku zbytočných nedorozumení. Toto riziko je implicitne obsiahnuté aj vo výpovedi učiteľa, ktorý sa vyznal: „Nenávidel som dni, keď ste z mojej triedy vylúčili deti (deti so ŠVVP na individuálnu prácu so špeciálnym pedagógom). Nikdy som nevedel, čo s nimi robíte a cítil som, že by som vyzeral hlúpo, keby som sa na to spýtal“ (Radic-Sestic, a kol. 2013). Aj vo vyjadreniach účastníkov nášho výskumu sme zachytili obavy, neistoty, ktoré vyvolávali napätie. Kľúčom k uvoľneniu napätia či riešeniu mnohých problémov je práve komunikácia.

Ďalšou prekážkou spolupráce môže byť neznalosť kompetencií ľudí v tíme (pozri kapitola 7.2). Zdá sa, že nedostatok vedomostí o práci svojich tímových kolegov môže spôsobovať aj nežiaduce napätie. Je naozaj veľkou výzvou pre učiteľov a učiteľky poznávať v rámci ich ďalšieho profesijného rozvoja špecifiká rôznych profesií, ktorých zástupcovia v tíme pracujú. Vzájomné porozumenie rôznych rolí a oblastí odbornosti členov tímu je základným predpokladom jeho efektívneho fungovania.

V tejto časti kapitoly sme sa snažili poukázať na to, že otvorená komunikácia a poznanie špecifik práce iných profesionálov v školskom prostredí je jedným z kľúčov tímovej práce v inkluzívnej škole. Týmto smerom by sa mali uberať aj vzdelávacie aktivity učiteľov a učiteľiek. Ich profesijný rozvoj by mal podľa viacerých autorov fungovať na báze systematického spoločného vzdelávania učiteľov a odborných zamestnancov (Jenkins, Pateman, Black, 2002; Pugach, 1996). Žiaľ, tento princíp nie je v systéme kontinuálneho vzdelávania na Slovensku príliš zohľadnený.³⁶

³⁶ Podľa našich analýz má však slovenský učiteľ či učiteľka veľmi malú možnosť dozvedieť sa niečo viac o práci odborných zamestnancov. Z celkového počtu viac než 1600 programov kontinuálneho vzdelávania je len 12 určených pre spoločné vzdelávanie pedagogických aj odborných zamestnancov. Z toho je 7 zameraných na zvyšovanie profesijných kompetencií v oblasti využívania informačno-

7. ADAPTÁCIA INKLUZÍVNYCH TÍMOV V PROSTREDÍ ZÁKLADNÝCH ŠKÔL – SKÚSENOSTI AKTÉROV

V tejto časti textu priblížime čitateľom výsledky kvalitatívneho výskumu, prostredníctvom ktorého sme sa pokúsili zmapovať a zaznamenať prežitú skúsenosť tých aktérov, ktorí v každodennej školskej realite prežívali novú situáciu danú prítomnosťou inkluzívnych tímov v školách. Výskumný problém sme formulovali v presvedčení, že táto situácia bola skutočne ojedinelá, keďže slovenské školy nemali v minulosti možnosť využívať služby tzv. inkluzívnych tímov. Aspoň nie v takej forme, ako ich predstavil projekt PRINED. Slovenské školy nestáli doposiaľ pred úlohou aktívne zapojiť členov inkluzívnych tímov (ďalej už len IT) do života školy v takom rozsahu a prijať ich ako súčasť školskej kultúry. V tomto smere bol projekt PRINED pilotným preverením ich schopností vysporiadať sa s novou situáciou. Pre výskumníka je neobjavený terén silným impulzom pre bádanie. Tak to bolo aj v našom prípade. Našou primárnou motiváciou bolo zachytiť čo najvernejšie spomienky tých, ktorí boli pri tom. Prostredníctvom výskumu sme teda chceli reflektovať procesy adaptácie inkluzívnych tímov v prostredí základných škôl. Pod reflexiou sme mali na mysli *popis pozitívnych, ale aj negatívnych momentov, ktoré procesy adaptácie IT sprevádzali*. Opierali sme sa teda o princípy reflexívne orientovaných výskumov, ktoré ťažia dáta z reflexie minulých skúseností a prípadov. Prístupy k reflexii sú rôzne:

- Prvý je prístup *mediálnej sprostredkovanej reflexie*. Minulosť (ako predmet reflexie) je tu skúmaným osobám ponúknutá situačne. Najčastejšie ide o to, aby si subjekty čo najpresnejšie vybavili konkrétne zážitky a následne, aby tieto zážitky popísali. Tieto výskumy ponúkajú dostatočne presne zachytené spomienky na prežité situácie. Menej presné sú ale v komplexnom vnímaní širších intervalov minulosti, tzn. len ťažko sa z nich odvodzujú celkové dojmy ako aj komplexné pohľady respondentov na obdobie minulosti.
- Druhým je prístup *voľnej reflexie*. Skúmané osoby sú tu podnecované k štylisticky širokým výpovediam o minulom období. Výskumník pri analýze odpovedí respondenta sleduje výpovede menej do hĺbky konkrétnych situácií, a viac do ich povahy a sledu. Minulosť sa javí ako scenár, ktorý si dopytovaná osoba sama tvorí a aj sama režíruje.

- Tretím je prístup *štruktúrovanej reflexie*. Minulosť je zhmotnená do dialógu, resp. diskusie medzi dopytovaným a pýtajúcim sa, pričom štruktúra diskusie je pevne stanovená a nie je jasná povaha a obsah odpovedí respondenta. Práve štruktúrovaná reflexia sa stala východiskom našich výskumných aktivít. Cez analýzu spomienok členov inkluzívneho tímu (ďalej ČIT) a predstaviteľov manažmentu sme popísali pôsobenie inkluzívnych tímov na základných školách.

V nasledujúcich častiach tejto kapitoly prinášame odpovede na dve výskumné otázky:

1. *Čo je obsahom spomienok aktérov a aktérok? Aké informácie sú v spomienkach vypovedané?*
2. *Akými vzťahmi sú tieto informácie prepojené?*

Výskumné aktivity smerovali k dvom cieľom:

- *Identifikovať prvky a opísať vzťahy, ktoré ovplyvňovali proces adaptácie IT na prostredie škôl a určovali kvalitu práce ČIT.*
- *Identifikovať podporné a zbrzdžujúce činitele adaptácie IT v školách, ktoré určovali kvalitu práce ČIT.*

Samozrejme, našou ambíciou bolo priniesť čitateľom viac ako len opis autentických výpovedí. Zaznamenané výroky sme triedili nielen do obsahovo konzistentných oblastí, ale ako vidieť, vo výskumných cieľoch medzi získanými informáciami sme hľadali aj vzťahy. Tieto vzťahy sú vyjadrené v hypotézach, ktoré vnímame ako impulzy pre ďalšie výskumy v tejto oblasti. Vzhľadom na kvalitatívnu povahu nášho výskumu, nezovšeobecňujeme zistenia do podoby všeobecne platných tvrdení.

7.1 METODOLÓGIA VÝSKUMU

Plánovanie výskumu bolo realizované v niekoľkých krokoch:

1. formulovanie premenných
2. výber výskumnej vzorky
3. výber výskumných metód

Formulovanie premenných

Závislou premennou boli spomienky aktérov (ČIT a predstaviteľov manažmentu) na obdobie pôsobenia IT v školách. Túto premennú sme špecifikovali do troch konkrétnejších premenných:

1. *informácie* ako vypovedané fakty, ktoré sa v spomienkach explicitne vyskytujú,
2. *vzťahy* ako spojitosti medzi vypovedanými faktami,
3. *témy* ako rámce, ktorých sa fakty a vzťahy dotýkajú.

Výber výskumnej vzorky

Náš výskum nemal iný ako exploratívny účel. Bol viac sondou ako snahou o popis všeobecnej reality. Mal primárne vývojový a až sekundárne deskriptívny charakter.

Výskumnú vzorku sme preto definovali ako aktérov, ktorí mali vplyv na procesy adaptácie IT v školách, ako aj na kvalitu ich práce. Konkrétne išlo o dve skupiny zamestnancov školy:

- ČIT - do tejto skupiny patrili všetci pedagogickí a odborní zamestnanci, ktorí sa stali počas realizácie projektu PRINED členmi podporných inkluzívnych tímov na základných školách. Všetci respondenti boli prijatí do pracovného pomeru na obdobie realizácie projektu (teda na obdobie 1,5 roka)³⁷ a boli financovaní zo zdrojov projektu.
- Predstavitelia manažmentu škôl - do tejto skupiny patrili všetci riadiaci pracovníci a pracovníčky, ktorí boli počas pôsobenia podporných inkluzívnych tímov na ZŠ vo funkcii riaditeľov, resp. zástupcov riaditeľov týchto škôl. Rozhovoru sa zúčastnili teda tí, ktorí boli z pozície svojho postavenia alebo z poverenia riaditeľov zodpovední za koordináciu aktivít IT.

Celkovo sme do výskumu zapojili 92 osôb. Na školách, ktoré sa zapojili do projektu PRINED, pracovali tímy v zložení 4 – 6 členov. Početnosť zloženia IT súvisela najmä s veľkosťou školy a mala odzrkadľovať potreby žiakov, ktoré ju navštevujú. Ako však komunikovali riaditelia a riaditeľky, nie vždy sa im podarilo získať do pracovného pomeru tých odborníkov, o ktorých mali záujem. Najmä v obciach a menších mestách bol problém najmä s obsadením miest kvalifikovaných školských psychológov či špeciálnych pedagógov. Do nášho výskumu sa zapojili ČIT z 18 základných škôl v počte 74 členov. Ďalšími účastníkmi boli predstavitelia manažmentu škôl v počte 18.

³⁷ Títo zamestnanci boli prijímaní s víziou ich pôsobenia na škole na jeden školský rok. Následne bolo ich pôsobenie predĺžené a ich pracovný pomer bol ukončený až v polovici nasledujúceho školského roka.

Tabuľka 10 Výskumná vzorka

ČIT spolu	74
Z toho:	
Školský psychológ	11
Špeciálny pedagóg	15
Sociálny pedagóg, resp. sociálny pracovník	21
Liečebný pedagóg	1
Asistent učiteľa	26
Predstavitelia manažmentu škôl	18

Výber vzorky nebol náhodný. Do výskumu sme oslovili školy, ktoré boli výskumníkom v istom ohľade najbližšie. Využili sme osobnejšie vzťahy tak s členmi IT, ako i s predstaviteľmi manažmentu, ktoré vznikli vďaka tomu, že dvaja členovia výskumného tímu boli aj priamymi riešiteľmi projektu PRINED. Autori projektu počítali s tým, že pre mnohé školy bude model inkluzívneho vzdelávania novou výzvou a budú potrebovať odborné vedenie a pomoc.

Vytvorili preto pracovnú skupinu desiatich odborníkov, ktorí boli označovaní v projektovej terminológii ako *hlavní experti inklúzie (HEI)*. Ich úlohou bolo navštevovať školy zapojené do projektu a poskytovať metodickú a poradenskú pomoc inkluzívnym tímom (bližšie *Podrobný opis projektu, 2014*). Sto základných škôl v regióne Slovenska tak dostalo k dispozícii 10 expertov. Dvadsať z nich patrilo do kompetencie dvoch riešiteľov nášho výskumného tímu, pričom 18 z nich sa dobrovoľne zapojilo aj do našich výskumných aktivít. Sedemnášť sledovaných škôl spadalo do pôsobnosti Banskobystrického samosprávneho kraja. Jedna škola bola na území Nitrianskeho samosprávneho kraja. Vzorku tvorili vidiecke i mestské školy. Z každej školy sme získali odpovede od ČIT, ako aj od predstaviteľov manažmentu, čo nám umožnilo získať komplexnejší pohľad na procesy adaptácie IT v prostredí skúmaných škôl.

Osobnejší vzťah s respondentmi bol pre nás mimoriadne dôležitý. Okrem toho, že sa zvýšila šanca získať ich pre výskum, posilnila sa aj obsažnosť a dôveryhodnosť ich výpovedí. Už počas návštev škôl cítili členovia nášho výskumného tímu (v tom čase v pozícii hlavných expertov inklúzie rámci projektu PRINED), že tak ČIT ako i manažéri škôl bojovali nielen s rôznymi praktickými problémami, ale i vzťahovými, ktoré v novej situácii nových ľudí na pracovisku celkom prirodzene vznikajú. Stretávali sa s rôznymi reakciami. S nadšením aj sklamaním, s eufóriou i hnevom. Preto pre nás bolo dôležité, aby počas terénneho výskumu dokázali toto všetko odkomunikovať. Snažili sme sa, aby pri rozhovoroch vznikla dôverná atmosféra, ktorá podporí otvorenú výpoveď účastníkov výskumu a prinesie pravdivé a autentické informácie. Preto rozhovory viedli výskumník a výskumníčka, ktorí účastníkom neboli cudzí. Rozhovor v rámci fokusovej skupiny či

individuálny rozhovor s predstaviteľom manažmentu pôsobil ako jeden z mnohých, ktoré sa odohrávali pri bežných návštevách expertov na školách, v snahe poskytnúť im pomoc a podporu. Samozrejme, v tomto prípade boli účastníci informovaní o tom, že ich výpoveď bude zaznamenaná na audionahrávku a následne spracovaná pre potreby výskumu. Všetci účastníci vstúpili do výskumu dobrovoľne a slobodne sa rozhodli, či chcú alebo nechcú zdieľať svoju skúsenosť.

Voľba výskumných metód

Pri výbere výskumných metód sme si položili otázku, akým spôsobom získame dáta a ako bude prebiehať ich explorácia. Rozhodli sme sa pre dve metódy:

- *pološtruktúrované skupinové interview*, tzv. ohnisková skupina (príloha 2). Zrealizovali sme 18 jednorazových stretnutí, ktoré sa realizovali v prostredí škôl. Do rozhovorov sa zapojili všetci členovia IT, ktorí na škole pôsobili a boli v čase výskumnej aktivity na pracovisku. Rozhovory boli nahrávané a následne prepísané do podoby textových dokumentov – prepisov.
- *pološtruktúrované individuálne interview* (príloha 3). Dopytovaní boli predstavitelia a predstaviateľky manažmentu osemnástich škôl, na ktorých pôsobili IT. Rozhovory boli vedené podľa stanoveného scenára. Aj v tomto prípade boli rozhovory nahrávané a následne prepísané.

V ďalšom kroku plánovania sme zvažovali, akými metódami získame z dát informácie, resp. ako bude prebiehať analýza dát. Za týmto účelom sme použili obsahovú analýzu dokumentov. Predmetom analýzy boli *prepisy rozhovorov* (ukážka v Prílohe 4, 5), v ktorých sme najprv identifikovali analytické jednotky a následne sme ich triedili do významových kategórií. Tohto procesu sa zúčastnilo päť výskumníkov. Trianguláciou skúmateľov sme sa snažili zvýšiť reliabilitu výskumných zistení.

Aby sme mohli ponúknuť čitateľovi komplexnejší obraz o zistenej realite, zamerali sme sa aj na skúmanie vzťahov medzi získanými informáciami. Hľadali sme odpoveď na otázku, ako bude prebiehať konceptualizácia informácií, teda výstavba teórie. Použili sme *procedúru analytickej indukcie*. Na začiatku bol analyzovaný jeden prepis (jeden prepis skupinového a jeden prepis individuálneho rozhovoru). Následne sme analyzovali ostatné prepisy. Aj v tomto prípade sa analýzy zúčastnilo viac výskumníkov (v počte 6). Získavanie informácií prebiehalo v týchto fázach:

1. Identifikácia obsahov v rámci jedného prepisu.
2. Konceptualizácia identifikovaných obsahov do prvotných významov - tvorba pracovných hypotéz pre prvý prepis.

3. Aplikovanie hypotéz na ďalšie prepisy. Modifikovanie alebo rozšírenie hypotéz o nové obsahy.
4. Zovšeobecnenie výsledkov do konzistentnej teórie, ku ktorému došlo po analýze posledného prepisu. Teória tak pokryla významy z prepisov všetkých výpovedí.

Výsledné zistenia sme sformulovali do podoby všeobecných hypotéz, ktorých platnosť nepresahuje tento výskum a sú impulzom pre ďalšie bádanie.

Výskum bol realizovaný v období rokov 2015 až 2018. Rozhovory s ČIT, ako aj s predstaviteľmi manažmentu boli realizované v čase, kedy projekt PRINED vchádzal do svojej poslednej realizačnej fázy. V čase terénneho zberu dát bola väčšia časť ČIT stále v pozícii zamestnancov školy. Niektorí z nich však nepodpísali zmluvy na ďalšie obdobie³⁸ a v čase zberu dát už čerpali dovolenku alebo bol ich pracovný pomer ukončený. Napriek tomu sa mnohí z nich zúčastnili nášho výskumu. Ako sami komunikovali, aj oni považovali za dôležité sprostredkovať skúsenosť ďalším a prispieť tak k zlepšeniu inkluzívnej praxe.

Tabuľka 11 Časový harmonogram výskumu

Etapa	Fáza	Časové trvanie
1.etapa	Terénny zber dát. Realizácia rozhovorov s ČIT a predstaviteľmi manažmentu v regióne.	apríl 2015 – december 2015
2.etapa	Prepisy nahrávok do podoby textových dokumentov.	apríl 2016 – október 2016
3.etapa	Obsahová analýza prepisov	november 2016 – december 2017
4.etapa	Konceptualizácia informácií a výstavba teórie	január 2018 – máj 2018

Spracovanie prepisov

Zdrojom informácií boli pre nás prepisy rozhovorov. Išlo o presné zaznamenania obsahu rozhovorov pomocou písaného slova. Prepisy, ktoré realizovali zaškolené študentky, mali rôznu dĺžku (tabuľka 12) v závislosti od trvania rozhovoru. Dĺžka rozhovorov v prípade fokusových skupín sa pohybovala v intervale od 42 minút do 1 hodiny 21 minút (priemerná dĺžka 59 minút). V prípade individuálnych rozhovorov trval najkratší rozhovor 28 minút a najdlhší 48 minút (priemerný čas 37 minút). Pri prepise neboli vykonávané také štylistické ani gramatické zmeny, ktoré by mohli ovplyvniť

³⁸ Vzhľadom na časové a finančné ohraničenie projektu PRINED bolo možné dať ČIT pracovnú zmluvu len na polovicu školského roka. Táto situácia nebola pre ľudí pracujúcich v školstve príliš výhodná. Z tohto dôvodu sa niektorí z nich rozhodli odísť skôr, ako sa projekt oficiálne skončil.

význam výpovedí. V autentickom znení ich uvádzame ako citáty pri deskripcii a interpretácii našich zistení. Analýzu textov vykonávali členovia riešiteľského kolektívu, ktorí spoločne v tíme posudzovali intenzitu a povahu výskytu stanovených premenných (informácií, vzťahov, tém). Pre tento účel bola v textoch sledovaná analytická jednotka fragment textu, definovaná ako ľubovoľne dlhá časť textu, ktorá vypovedala o obsahu relevantnom pre výskum. Hranice relevantnosti obsahov neboli nijako stanovené, iba boli tematizované slovným spojením „adaptácia IT na základných školách“.

Práca s fragmentom textu prebehla v niekoľkých fázach:

1. Redukcia dát. Segmentovanie textu do obsahovo významných a obsahovo irelevantných častí.
2. Tvorba informácií. Identifikovanie faktov, ktoré boli v prepisoch explicitne vypovedané.
3. Tvorba vzťahov. Vyvodenie súvislostí medzi identifikovanými informáciami.
4. Tvorba tém. Zovšeobecnenie informácií a vzťahov do osnovy diskusií.

Tabuľka 12 Vlastnosti dát získaných z prepisov z rozhovorov

	Skupinové rozhovory s ČIT	Individuálne rozhovory s predstaviteľmi manažmentu škôl
Počet prepisov	18	18
Počet znakov najkratšieho prepisu	25 010	12 233
Počet znakov najdlhšieho prepisu	51 577	36 138

7.2 POHĽAD ČLENOV INKLUZÍVNYCH TÍMOV – OPIS VÝSKUMNÝCH ZISTENÍ

Využitím kvalitatívnych procedúr sme dospeli k zisteniam, ktoré sprostredkujeme v dvoch rovinách:

- *Ako popis explicitných obsahov.* Ide zjavne o obsahy, ktoré sú v prepisoch zreteľne slovami vypovedané. Tieto obsahy sú dostupné každému čitateľovi prepisov. Ponúkame ich rozčlenené do štyroch tematických obsahových rámcov. V kapitole 7.2.1 sa čitateľ môže dozvedieť viac o tom, ako opisovali ČIT spoluprácu vo vnútri tímu. V ďalšej kapitole je zachytené, ako bola vnímaná a tiež hodnotená

spolupráca IT a manažmentu školy. Kapitola 7.2.3 odhaľuje, aký je ich pohľad na spoluprácu s učiteľmi a ostatnými pedagogickými zamestnancami školy.

V poslednej podkapitole prinášame opis zistení, ktorý ilustruje ich skúsenosť s rodičmi detí (kapitola 7.2.4).

- *Ako popis implicitných obsahov vo forme diskusie.* Ide o popis obsahov, ktoré sú bežnému čitateľovi nedostupné. Sú dostupné iba odborníkovi, ktorý sa na text pozerá ako na plochu zistení, ktoré sú v určitom vzťahu k riešenému problému. Diskusiu ponúkame v kapitole 7.4.

Na začiatku výskumu sme si položili dve výskumné otázky (pozri úvodnú časť kapitoly). Najprv sme chceli zistiť, *aké informácie sú obsahom spomienok ČIT*. Odpovede na túto otázku uvádzame v prehľadných tabuľkách, ktoré sú súčasťou príloh (príloha č. 6 až 9). V nich čitatelia nájdu všetky explicitné obsahy výpovedí, ktoré sa nám v celom súbore prepisov podarilo identifikovať. V tabuľkách tiež uvádzame index frekvencie a index váhy tvrdení, ktoré poskytujú doplňujúcu informáciu o kvalite získaných dát.

Odpovede na druhú výskumnú otázku ponúkame v podobe *hypotéz*. Prostredníctvom nich odpovedáme na otázku, aké boli vzťahy medzi jednotlivými informáciami a čo môžeme na základe týchto vzťahov usudzovať. Ako sme sa však zmienili vyššie, hypotézy neformulujeme za účelom ich falzifikácie. Sú produktom procesu postupného zovšeobecňovania vzťahov medzi načítavanými informáciami v prepisoch. Nedá sa preto hovoriť o ich všeobecnej platnosti pre nejakú populáciu. Sú iba popisom vzťahov, ktoré sa dali odhaliť na úrovni analyzovaných textov. Na hypotézy sa pozeráme ako na obsahy, ktoré má zmysel ďalej skúmať. Jednotlivé hypotézy nielen opisujeme, ale opierame ich aj o doslovné výpovede účastníkov a účastníčok rozhovorov. V snahe preniesť neskrešenú informáciu, autentickosť výrokov sme povýšili nad ich gramatickú správnosť.

7.2.1 Spolupráca členov inkluzívnych tímov medzi sebou

V kapitole 6.1 sme na teoretickej úrovni analyzovali znaky kvalitnej spolupráce. Na základe dostupnej literatúry sme preukázali, že tímová práca má svoje vývojové štádiá a je úplne prirodzené, že kvalita práce tímu a jeho výkon závisí do veľkej miery od toho, ako ľudia v ňom interagujú a ako zvládnu prvé praktické problémy. Zaujímalo nás preto, ako vyzerala komunikácia vo vnútri IT a ako sa im darilo skoordinať svoje aktivity. Na základe obsahovej analýzy prepisov výpovedí ČIT sme identifikovali päť obsahových rámcov (Príloha 6):

1. práca v tíme
2. fenomén lídra

3. emócie členov tímu
4. koordinácia práce členov tímu
5. proaktívne činitele spolupráce

Analýzou obsahu vyššie uvedených rámcov výpovedí, pri ktorej sme pristúpili ku konceptualizácii získaných informácií, sme identifikovali štyri vzťahy. Uvádzame ich ako hypotézu 1, 2, 3 a 4.

Profesijná rôznorodosť členov IT a jej význam

Inkluzívne tímy vo formáte, ktorý školám ponúkol projekt PRINED, boli novým prvkom v ich kultúre. Nedalo sa preto očakávať, že niekto zorganizuje ich prácu a nastaví pravidlá spolupráce zvonka. Ako sme uviedli v kapitole 6. 1, externá koordinácia nemôže nahradiť vnútorné procesy normovania. Preto prvý problém, s ktorým sa ČIT museli vysporiadať, bola koordinácia činností vo vnútri tímu. ČIT sa ocitli v novom a pre nich neznámom prostredí. Toto prostredie si vyžadovalo zaviesť:

- socializačné praktiky, t.j. stratégie nadväzovania vzťahov medzi sebou a s vedením školy;
- koordinačné procesy, t.j. stratégie koordinácie práce členov vo vnútri tímu, akési vyskladanie mozaiky ich pracovných úkonov.

Proces výstavby koordinačných procesov ČIT opísali ako veľmi zložitý. Problémom bolo, že aktéri v rámci školy (manažment a ani učitelia) nevedeli presne definovať svoje požiadavky. ČIT tento moment opisujú slovami, že so všetkými problémami, ktoré boli priamo spojené s ich prácou sa preto museli vysporiadať sami. *„Prvé dva mesiace sme sa hľadali. Doslova, ako sme nevedeli, že čo robiť, ako robiť. Takže aj čakali sme na inštrukcie, aj sme sami..., iba na seba sme sa spoliehali. Bolo to také, naozaj, že hľadanie, že čo máme robiť, ako máme robiť a podľa koho máme, ako, čo, nejaké inštrukcie, ako tiež, takže začiatok bol takýto.“ (IT 14)*

Nástrojom pre riešenie prvotných problémov sa pre ČIT stala deľba práce. Tá vychádzala z odbornosti člena. Prípadné presahy, resp. kolízie v činnostiach si ČIT v tejto fáze ešte nevšimli. Plne sa spoliehali na profesionalitu seba a druhých. *„Takisto psychologička, keď zistila, rozprávala sa poobede, hej, s tými deťmi, sociálny pedagóg tiež zistil... Rozprávali sme sa, tiež sme vedeli, na základe toho to potom ďalej posúvať, lenže dovtedy, kým každý nevedel, čo má ďalej robiť, tak sme sa nevedeli, akosi, odpichnúť.“ (IT 17)*

Veľmi intenzívne sa v týchto prípadoch zdôrazňovala individuálna zodpovednosť členov za prácu. ČIT o odbornosti a výsledkoch práce druhého vôbec nepochybovali, práve naopak v plnej miere sa na seba spoliehali. *„Každý si to urobil podľa mňa, teda, poradil sa. Ale urobil to tak ako, ako to najlepšie aj vedel. Lebo vlastne tá zodpovednosť*

je na tom jedincovi.“ (IT 8); „ ... ale niekedy musíte reagovať sám a vyriešiť tú situáciu, nezasahovať kolegovi do jeho kompetencií. Čiže ja si myslím, že v tomto to bolo veľmi dôležité, ako sme sa my ako ľudia stretli, aby sme druhému nezasahovali do kompetencií.“(IT 1); „Dôverovať. Určite si dôverovať, pretože... Dôverovať tomu druhému, že čo on robí s tým dieťaťom, tak to má význam. Ja ho doplním, jeho prácu, ale nie, že teraz. A robí to dobre a začne pochybovať. A čo keď, ja neviem, neviem to tiež vyjadriť slovami. Ale ja by som dala na prvé miesto aj tú dôveru. Dôverovať jej odborným čo? Schopnostiam.“(IT 14)

Silným momentom vo výpovediach ČIT bola téma vzťahov. ČIT boli pod tlakom zo strany manažmentu a aj zo strany učiteľov. Pod týmto tlakom sa tím stmeloval. Aj v tomto smere sa ukazovala profesijná variabilita tímu ako protektívny faktor. ČIT si postupne začali vytvárať otvorenú a nápomocnú klímu, ktorá bola charakteristická absenciou formálne zavedených protokolov. Pravidlá v tíme vznikali neformálne (spontánne). Prirodzene sa kreovali v rámci riešených situácií, pričom analýza výpovedí preukázala existenciu tzv. „tichých pravidiel“. Išlo o pravidlá, ktoré neboli nahlas vypovedané, ale všetkými členmi vnútorne uvedomované. Konkrétne išlo o pravidlá:

- Každý člen má právo na vlastný názor a štýl práce. *„To je také veľmi dôležité, že vlastne byť tak veľmi otvorený aj tomu, čo sa druhým trebárs nepáči. Ja som napríklad taký typ človeka, že ja si proste otvorene poviem, a proste, buď to prijmeš alebo sa proste nahneváš, ale ja som otvorený človek a s každým sa otvorene akože snažím komunikovať.“ (IT 5) „Ja ako, aj keď sme zistili, že každá z tých strán má pravdu. Možno aj som sa aspoň na to pozeral zo psychologického hľadiska. A to zas tie baby pozerali zo špeciálnopedagogického hľadiska, čo ja som ani, a prečo by som mal vysvetliť, keď ani nemám také vedomosti...“ (IT 3)*
- Povinnosťou členov je vzájomne si pomáhať. *„Áno, ja som napríklad asistentka, takže ja, keď napríklad som potrebovala poradiť s nejakým dieťaťom, že ako ďalej postupovať, nielen o napredovaní, tak som sa obrátila na neho, pretože je špeciálny pedagóg. A možno viac vie tie postupy ako, ako by sme mohli napredovať po malých krôčikoch, ale predsa. Čiže áno, takže fakticky tam tá komunikácia bola, že ona bola ochotná prísť na hodinu, dajme tomu, tiež sa pozrieť a navrhnúť nejaký postup, ktorý sme vlastne potom spolu vypracovali. Takže, takže takto.“ (IT 9)*
- Povinnosťou členov je vzájomne sa informovať. *„Komunikácia, to bola u nás na dennom poriadku, naozaj o žiakoch, nie čo doma, ale o žiakoch. Ten žiak sa riešil... ten... ten... všetko akože, poznatky aj skúsenosti sme si, no, rozprávali, nie, že ja si to nechám pre seba, čo sa mi stalo alebo čo som tam zistila, čiže sme sa navzájom naozaj dopĺňali.“ (IT 6)*

V súvislosti s pravidlami boli veľmi citlivo vnímané odmietavé reakcie členov. V týchto momentoch vznikali v rámci práce IT pnutia a vnútorné nezhody. Často bola vo výpovediach riešená nízka iniciatíva niektorého z ČIT a tiež snaha jednotlivca konať bez upovedomenia iných.

Profesijná rôznorodosť pomáhala tímu vyrovnávať sa s napätím, ktoré súviselo s ich snahou preukázať svoj prínos pre školu. Často bol vyzdvihovaný prínos asistentov učiteľov pre IT. ČIT oceňovali ich skúsenosti s každodennou praxou na základných školách, vďaka ktorým celý tím rýchlejšie dosahoval prvé pozorovateľné výsledky. Napríklad, zlepšenie komunikácie medzi deťmi a ČIT alebo zníženie miery záškoláctva na škole a pod.

Zovšeobecnenie: Prvé momenty po príchode IT na školu boli ich členmi opisované ako obdobie adaptácie. IT bol v tomto období pod veľkým tlakom. Na jednej strane učители a aj vedenie očakávalo od ČIT vysokú profesionalitu. Na strane druhej, členovia IT boli v stave provizórneho chodu, pretože nemali jasne rozdelené pracovné pozície a úlohy. V tomto okamihu sa ČIT v plnej miere spoliehali na seba a svojich kolegov, na svoju a ich profesionalitu. Rozmanitosť profesijných zručností jednotlivých členov IT výrazne prispievala ku kvalite získaných informácií o deťoch a tiež ku kvalite rozdelenia intervenčne zameraných pracovných úloh. Postupne sa vo vnútri IT vytvárali zaužívané postupy a stratégie, ktoré postupom času prerástli do nepísaných pravidiel. Ich základom bola profesijná autonómnosť členov, uznanie práce a výsledkov druhého a vzájomná pomoc, ktorá čerpala z rôznorodých profesijných skúseností. Analýza výpovedí ČIT preukázala, že tieto pravidlá navodzovali fungujúcu pracovnú klímu, ktorá bola charakteristická: 1. konštruktívnou kritikou bez zbytočných emócií, 2. absenciou súťaživosti a 3. vysokou mierou vzájomnej pomoci.

Na základe uvedených skutočností formulujeme *hypotézu H1: Profesijná rôznorodosť členov IT podporuje adaptáciu IT na nové prostredie školy.*

Počiatočný individualizmus členov IT

Aj keď sme naznačili, že v IT vládla podľa slov ČIT dobrá pracovná klíma, nedá sa povedať, že ČIT od samého začiatku presadzovali iba spolupracujúce správanie. Ako sami uvádzajú, prvé momenty boli charakteristické vysokou mierou individuálnosti členov. Dôvody pre to boli viaceré.

Prvým dôvodom bolo, že „práca na vlastné triko“ bola fungujúcou stratégiou pri získavaní prvotných informácií o deťoch. Pomocou nej sa ČIT veľmi efektívne dostávali k informáciám o počte prípadov detí na škole, ktoré si vyžadujú ich pomoc. „Ja ešte poviem, napríklad, ja na začiatku septembra, som teda obehala svojich triednych

učiteľov, no a zistila som v každej triede teda tých žiakov, ktorý najviac potrebujú tú pomoc.“ (IT 4)

V iných výpovediach sa práca samého za seba (s malým ohľadom na kolegov) opisovala ako jediná možná cesta. Aspoň v danej fáze života tímu. Je zrejmé, že vzájomnej spolupráci sa museli ČIT cielene učiť. A keďže na začiatku bolo potrebné sa priamo kontaktovať s deťmi, učiteľmi, rodičmi, ale aj vedením školy, ako funkčnejší model práce IT sa ukázal model individuálnej práce. *„Mne sa zdalo na začiatku, že sme dosť takí individualisti a každý sám za seba, keďže sme sa nepoznali a takto. Takže ja by som navrhovala hneď od začiatku tím, vyzerá kto si, čo si. Sadni si sem, ideme ohľadom tohto dieťaťa riešiť toto a toto a takto si to nejak rozdeliť, lebo mne sa zdá, že my sme robili každý sám za seba, hovorím tam tie kolízie potom vznikli a celé to bolo také rozpačité. Ja by som na začiatku, nejaký supervízor bol nad nami, tak sadnite si sem, urobíme si toto a to, a toto koordinovať.“ (IT 14); „My sme sem neprišli ako supermani, múdri, a všetko išlo ako po masle, nebolo to tak, aj my, kým sme sa, nazvem to, homogenizovali, že vlastne vieme, že nám ide o to isté a hlavne s ohľadom na tie deti a sme tu aj pre učiteľov, aby sme im pomohli v ich práci. A kým sme si toto všetci uvedomili tak bolo, škrípalo to niekedy samozrejme.“ (IT 5)*

Veľmi dôležitým prvkom pri prechode od individuálneho ku kooperatívnemu systému práce bol fenomén vzájomnej pomoci. V rámci individuálneho konania členov samých za seba sa často jednotlivci ocitávali v situáciách, kedy im padla vhod rada od kolegu. Potreba poradiť sa mala dve príčiny. Prvou boli nízke skúsenosti člena s nejakým konkrétnym problémom z praxe. Druhou bolo využitie poznania kolegu či kolegyně z iného odboru, teda získanie akéhosi nového uhla pohľadu. *„Mojím najväčším ziskom je, že proste mali sme konkrétneho žiaka a ja som spoznala jeho problémy, a pritom aj aký prístup špeciálny pedagóg mal pri tom žiakovi, ako sa mu venoval, ako prebiehala tá reedukácia. Alebo aj zo psychologického hľadiska, že proste veľa mi to dalo, že som sa oboznámila, ako môže byť ten prístup k žiakovi zo všetkých strán. Z rôznych hľadísk.“ (IT 17)*

Vo fáze začínajúcej spolupráce bol veľmi zdôrazňovaný pozitívny význam profesijnej variability v tíme. Výpovede ČIT boli rozmanité. V niektorých bola oceňovaná práca pedagogických asistentov a ich prínos pre IT, inde bolo cítiť obdiv ku schopnostiam a vedomostiam školského psychológa či špeciálneho pedagóga. Veľmi intenzívne však zaznievalo, že práca v IT bola obohacujúca, lebo sa jednotliví ČIT oboznámili s prácou iných odborníkov. Zároveň začali pociťovať, že „inakosť“ druhého prispieva k riešeniu problémov. To posilnilo prvok vzájomnosti a postupne sa vytváral model spolupracujúceho správania. ČIT si intenzívnejšie uvedomovali podstatu svojej práce, ako i práce svojho kolegu. Vzájomné spoznávanie a rozvíjanie vzťahov prispievalo k hľadaniu svojej pozície v tíme.

Zovšeobecnenie: V období adaptácie IT v škole sa ČIT sústredili na vlastné výkony. Prevažovalo správanie „na vlastnú päsť“. ČIT priznávali, že spolupracujúcemu správaniu sa postupne učili. Prichádzalo v momente, keď si začali poskytovať vzájomnú pomoc. Tá vyvierala najmä z profesijnej variability, keďže každý ČIT prinášal iné informácie o žiakoch, či nový pohľad na problém. Prvok vzájomnosti posilnil uvedomenie si miesta v tíme u každého člena.

Uvedené zistenia nás vedú k formulácii hypotézy H2: *Počiatkový individualizmus členov IT je východiskom nastolenia fungujúcej tímovej práce.*

Dôležitosť poznania vlastných profesijných kompetencií a kompetencií svojich tímových kolegov

Asi najviac výpovedí ČIT sa týkalo témy koordinácie práce vo vnútri IT. Konštatujeme, že všetky IT priznali problémy so systémom organizácie svojej práce. Za prekážku fungujúcej spolupráce označili neznalosť rozsahu svojich kompetencií. Ako sami uvádzajú, ocitli sa pre nich v novom pracovnom prostredí. Namiesto slobody by v začiatkoch ich pôsobenia privítali, keby bola ich činnosť zo strany vedenia riadená. Po takej koordinácii sa dopytovali hlavne sociálni pedagógovia a asistenti učiteľa. *„Ja možno ako sociálny pedagóg by som povedala, že zo začiatku som vlastne bola na pochybách, že čo bude náplňou mojej práce, pretože celkovo viem, akože, čo je práca sociálneho pracovníka alebo pedagóga. Ale tuhá v našej dedine nemáme, povedala by som to tak, že sociálne slabších. Možno v porovnaní, keď sme boli na tých školeniach, tak tam sme sa rozprávali, proste, aké majú mnohí problémy a u nás takéto nie je. Tak, s pánom riaditeľom ešte a s pani zástupkyňou sme sa bavili o tom, čo vlastne bude náplňou mojej práce.“ (IT 18)*

Priamym dôsledkom neznalosti svojich kompetencií bol výskyt častých kolízií medzi sebou, ktoré spôsobovali aj isté napätie. Situáciu komplikovala aj skutočnosť, že ČIT vedeli málo o náplni práce svojich tímových kolegov. Preto trvalo istý čas, kým dokázali koordinovať svoje aktivity a „ťažiť“ z tímovej práce. *„V mojom prípade sa stalo také, že som si nebola istá, či to spadá do mojej kompetencie alebo vôbec do kompetencie špeciálneho alebo sociálneho pedagóga. Tam sme si neboli isté vôbec, ale po nejakej vzájomnej dohode sme si to urobili ...“ (IT 16); „...no bolo to zaujímavé, aj nám to trochu dlhšie trvalo, kým sme sa do toho dostali. A vlastne tie, ktoré sme začínajúce, tak tých skúseností nebolo veľa. Kolegyňa, sociálna pedagogička, toho viacej preskákala a teraz aj pomáhala, a to každý sme vedeli, čo máme robiť, a samozrejme, sme si museli utriať. Ten špeciálny pedagóg, aj ten sociálny pedagóg má tam dosť toho podobného veľmi. Tak sme si museli vyčleniť, na koho sa ja konkrétne zameriam a na koho ona a kde budeme spolupracovať.“ (IT 16)*

Tento stav prirodzene vyústil do logického riešenia. ČIT intuitívne identifikovali kolegov, ktorí sú si profesijne blízki. Tí sa viac zamerali na vzájomnú spoluprácu. Vytvoril sa tak veľmi funkčný systém tzv. spriaznených dvojíc, resp. trojíc, ktorí sa dokázali dobre koordinovať, ako po stránke procesov, tak aj po stránke kontroly výsledkov svojej práce. *„Ja som sociálna psychologička. My, keď ja mám, napríklad, nejaké aktivity, tak ja si ju zavolám. A niekedy ich robí so mnou alebo tam proste je a sleduje. Niekedy sa spolu dohodneme, že a čo s tým ďalej. Alebo spolu konzultujeme, že čo by sme im mohli dať, čo by bolo lepšie, či už z pohľadu tej sociálnej pedagogiky alebo psychológie.“(IT 8); „...čiže my tri sme sa držali skoro v jednej línii, keďže máme jeden názor, tak by sa patrilo asi robiť to isté, takže my sme sa primerane držali toho, ale tým, že oni boli individuálne, takže my sme sa im do toho nestarali.“ (IT 3)*

Zovšeobecnenie: Začiatky spolupráce boli sprevádzané neistotou. ČIT cítili, že tím nepodáva očakávané výkony. Za problém označili neznalosť tak vlastných kompetencií, ako i kompetencií svojich tímových kolegov. Práve táto neznalosť spôsobovala diskomfort ČIT, ktorý pramenil z obavy, že zasahujú do právomocí iného ČIT. Zvládnutie neľahkej situácie vyústilo do rozdelenia tímov na menšie skupiny – dvojice či trojice profesijne blízkych ČIT, ktorí boli schopní koordinovať svoju prácu.

Na základe analýzy výpovedí formulujeme *hypotézu H3: Poznanie vlastných profesijných kompetencií a kompetencií svojich tímových kolegov je podmienkou fungujúcej spolupráce.*

Systém koordinácie vo vnútri tímu

Najmä v začiatkoch spolupráce pociťovali ČIT absenciu formálne definovaného lídra, ktorý by koordinoval činnosť tímu a stmelil ho. V tejto súvislosti viacerí ČIT vypovedali, že sa často v IT cítili ako samostatné jednotky. *„To je to, čo bolo. Ale teraz z pohľadu môjho, ja si myslím, že v pohode, čo sa týka, ako povie pán riaditeľ, kľudne pýtajte sa, tá interakcia... takto, hoci individuálne... No hej! Lenže, to je presne o tom, že my nefungujeme ako inkluzívny tím, ale ako samostatné jednotky, všetci.“ (IT 17)*

Analýza výpovedí však ukázala, že postupom času si IT našli svojich neformálnych lídrov, ktorí začali zavádzať rôzne prvky koordinácie. Neformálny vodca vznikol buď prirodzene (väčšinou išlo o skúseného člena s praxou), alebo vzišiel zo vzájomnej dohody. K tomuto kroku pristúpili vo chvíli, keď začalo dochádzať k častým kolíziám činností medzi ČIT, resp. medzi ČIT a a zamestnancami školy. ČIT vnímali nutnosť mať v tíme hovorcu, ktorý by systematicky komunikoval s vedením školy. *„Viete, čo to naštartovalo? (poznámka autora: hovorí sa o potrebe lídra v tíme) že išli sme, napríklad, pre žiaka jedného, to je príklad, do tretej, 3.A. Hovorím príklad. A zrazu tam bola ďalšia*

učiteľka, ale veď ja ho beriem, alebo osobný asistent: „ja ho mám teraz“. A tam sme zistili, že vlastne.. Že kolízia nastala, hej?“ (IT 14); „Áno. Tam bol problém. Napríklad sme zistili, že jedného žiaka máme tri až štyri. A my sme medzi sebou nevedeli, že ona ho zobrala, ona ho zobrala, ďalšia učiteľka ho zobrala, ale ono my sme si spolu nesadli. Potom sme si spolu sadli, rozdelili sme si rozvrh, potom to už išlo. Ale ako to je neskoro už, my sme tápali. My sme, proste, nevedeli sa zosúladiť, že? Ale, to hovorím v dobrom. To nebolo na nás, to nebolo o nás, to bolo...“ (IT 10)

Postupom času stáli ČIT pred mnohými úlohami, ktoré sa nedali zvládnuť inak, ako zavedením určitého systému koordinácie. „...my sme asi boli nútení takto, niečo takéto robiť, lebo sme museli nastaviť tie cvičenia tak. Ak má nedostatočné sluchové vnímanie, museli sme tam také a také sluchové cvičenia dať, pretože my sme si museli preštudovať každý spis. Takže tie poznámky sme si museli urobiť, či sa nám chcelo alebo nie.“ (IT 14)

Konkrétne išlo o:

- Zavedenie nástenky. Bola spoločná pre všetkých ČIT. Jej funkciou bolo zefektívniť organizáciu práce vo vnútri IT. „Tie začiatky, ako sme sa to snažili robiť, bolo vlastne, že spravila sa nástenka. Takýmto spôsobom som chcel, aby to fungovalo.“ (IT 12)
- Zavedenie pevného systému delenia si klientov a klientok. „My sme tak dobre rozdelení, že kolegyňa je tiež špeciálny pedagóg na prvom stupni. Ja som špeciálny pedagóg na druhom stupni. Ja si vlastne vediem agendu druhého, ona prvého. Navzájom si vlastne všetko akože vravíme. Potom dohodneme sa, ako budeme ďalej spolupracovať, a ja si myslím, že toto je dobré. (IT 9); „My sme si..., napríklad, ja som psychológ, ona je sociálny pedagóg. Sme si už v druhom polroku rozdelili prevenciu. Pretože ona má znižovanie sociálno-patologických javov na škole, ja som to mala v rámci školy, aj psychológiu prevencie, drogovu závislých, šikanu a pod. To sme si, napríklad, my dve rozdelili.“ (IT 19)
- Zavedenie komunikačných katalógov. „...sme vedeli, že existuje taký prvotný... Komunikačné katalógy, a tam skončili naše práce s tými žiakmi spoločné.

Takže preto to tak robíme. Preto ty čušíš a nepovieš tú otázku. Ako my sme si to... každý mal svoje pracovné listy, lebo každý si musí evidovať svoju činnosť... Ale potom, keď sme vlastne zistili, že sa štyria zaujímame o toho jedného, tak taká prirodzená potreba sa z toho toto... a na váš podnet, keď sme si to už založili, tak sme zistili, že ono to ani nie je taká zlá vec, no ...“ (IT 15)

„...ďalšia vec je, že my sme si to urobili pre vlastné potreby. A aj to nebolo nejak mienené, že toto teraz pôjde tomu triednemu učiteľovi z toho ročníka, že jednoducho kvôli tomu by sme to tam mali dávať. Nebol nejaký taký impulz alebo motivácia, ktorá tam chýbala. Možno, keby bol ten šanón... a takto to je... a pôjde to triednemu

učiteľovi, tak už je väčšia pravdepodobnosť, že tam budú prispievať všetci, čo tam pracujú.“ (IT 16);

„Spravila som si jednu tabuľku, kde som mala účasť na hodine, a keď som si ešte zo začiatku nepísala do záznamu činnosti, čo som na hodine robila, tak ja som si to sprvu takto písala rukou, a potom, keď som to už naraz robila, tak som si dala papiere pred seba... čo ja viem, október, a potom som už len vpísala: tam som bola na tej hodine, tam som to robila.... to bolo moje vlastné. Potom som robila.“ (IT 19);

„...napríklad ja som si viedla evidenciu tých individuálnych a podobných vecí takú vlastnú pre seba lebo nemohla som si po pol roku pamätať, čo som vtedy preberala s tým žiakom, takže ja som mala takú podrobnejšiu. Tie, ktoré prišli, tak tam sa niektoré veci prepisovali len. Ale musela som ich upraviť tým spôsobom, že zrejme to bude niekto čítať iný, a že tam teda nemôžem uvádzať až tak osobné veci, a až tak detailné veci. Takže možno bolo dobré, že tam sa teda zhrnulo, čo som si urobila ja vo vlastnom.“ (IT 16)

Okrem koordinačného systému si ČIT začali postupne vytvárať aj systém kontroly práce. Ten bol postavený najmä na pravidelných poradách. *„Ak sa k tomu môžem vyjadriť, tak v podstate zaviedli sme si porady inkluzívneho tímu, kde sme sa rozprávali často o tom, v akom stave je každý jeden ten žiak alebo v akej situácii sa nachádza, čo je nové, čo urobil asistent učiteľa, čo urobil špeciálny pedagóg.“ (IT 10)*

Obsahovo boli porady zamerané na riešenie problémov konkrétnych detí. Pohľad na dieťa sa tu diskutoval z rôzneho uhla pohľadu. Cieľom bolo získať zjednocujúci obraz o riešenom probléme, ktorý by pokrýval názory všetkých odborníkov z rôznych profesií. *„Viete, keď som mala nejaký problém, tak sme to vždycky prejednávali, že ako by som to mohla... že sme to brali z každého toho svojho odboru...“ (IT 2)*

Častou súčasťou porád bolo spoločné diskutovanie o pedagogických intervenciách. *„My na základe rozhovoru, s tým, že asistent prišiel: jéminenku, ten Jožko Mrkvička zas nevie tú násobilku, ja už neviem, čo s ním mám robiť? Dali sme hlavy dokopy a snažili sme sa, a naozaj že... Keď sa to dalo, tak prísť na ten spôsob. Tak počuj, ja mám takéto niečo, čo keby si skúsila toto, skús. Aha super, skúsila, na ďalšiu..“ (IT 17)*

Výpovede ČIT popisovali obsahovú stránku porád rôznorodo. Niektoré sa viac zameriavali na koordináciu práce ČIT a iné boli zas zamerané na hľadanie vhodných intervencií. Vo všetkých výpovediach však bolo cítiť, že ČIT si uvedomujú, že základnou podmienkou kvalitnej práce tímu je poskytovanie a prijímanie spätnej väzby. Porady sa pre ČIT stali teda aj priestorom pre reflexiu prebehnutých aktivít a následnú sebareflexiu.

Analýzou výpovedí sa podarilo identifikovať, ako vplývala takáto spätná väzba na členov IT. Tá bola:

- Motiváciou pre ďalšiu prácu. Išlo o to, že vďaka spätnej väzbe získavali ČIT príležitosť pochváliť sa so svojimi pracovnými úspechmi. *„Možno by to bolo, fakt, minulý rok sme sa trápili s tým Erikom, chodil niekedy ku mne, ja nie som logopéd, ale už som sa snažila logopedické cvičenia s ním robiť, a nie ani to „r“. Ale takým výsledkom pre mňa bolo, že keď sme s ním už tie dva mesiace netrénovali cez leto, prišiel ku mne v septembri, a povedal mi „pani učiteľka, pozrite čo sa mi podarilo: „rrrrr!“ Toto spravil, a to bolo úplne, že WAU! „I“ sa naučil rozprávať ... a to boli také výsledky spolupráce, tiež so špeciálnym pedagógom.“ (IT 9)*
- Príležitosťou k nájdeniu a zlepšeniu nedostatkov v práci IT. *„Tam sme mali takú tú aktivitu (školenie na Starých Horách - poznámka výskumníka), tie silné, slabé stránky atď., tak sme zistili, že musíme zlepšiť tú komunikáciu.“ (IT 10)*

Zovšeobecnenie: Pod váhou množstva pracovných úloh sa postupne začala rozbiehať tímová práca. Konanie „na vlastnú päsť“ sa postupne vytrácalo. ČIT komunikovali nedostatočnú koordináciu ich činností v začiatku ich pôsobenia na škole, pričom očakávali pomoc zo strany školského manažmentu. Postupne však začali chápať koordináciu činností ako vlastnú úlohu. V tímoch začali vznikať neformálni lídri, ktorí uľahčovali komunikáciu nielen medzi ČIT navzájom, ale aj smerom von – k učiteľom či vedeniu školy. Zároveň sa snažili zaviesť systém komunikácie, ako i kontroly kvality procesov i výsledkov svojej práce.

Uvedené skutočnosti nás vedú k formulácii *hypotézy H4: Koordinácia vo vnútri tímu je nevyhnutnou podmienkou fungujúceho tímu.*

7.2.2 Riadenie a koordinácia inkluzívnych tímov zo strany predstaviteľov manažmentu školy

Ako sme uviedli v kapitole 6.2 adaptácia IT v školách vo veľkej miere závisí od toho, aké podmienky pre prácu vytvára vedenie školy. Ako sa čitatelia dozvedia nižšie, dôležité sú aj postoje a vedomosti vedúcich pracovníkov o inkluzívnom vzdelávaní. Preto sme považovali za dôležité zisťovať, ako sa darilo predstaviteľom manažmentu komunikovať s ČIT a ako koordinovali prácu ČIT. V tejto časti ponúkame opis skúseností ČIT.

Ich výpovede sme štruktúrovali do 4 obsahových rámcov (Príloha 7):

1. Komunikácia
2. Koordinácia práce ČIT
3. Tvorba podmienok pre prácu
4. Vytváranie atmosféry na pracovisku

Na základe analýzy obsahu a následnou konceptualizáciou získaných informácií sme identifikovali tri vzťahy, ktoré majú podobu hypotézy č. 5, 6 a 7.

Vedomosti predstaviteľov manažmentu školy o inkluzívnom vzdelávaní

Vo výpovediach zaznievala kritika nízkej odbornosti vedenia škôl. Členovia IT najviac kritizovali, že riaditelia nepoznali náplň ich práce. *„Riaditelia nemali prehľad o tom... keď sme prišli na výberové, tak vedela pani riaditeľka, len o funkcii pedagogického asistenta, lebo na tejto škole predtým fungoval pedagogický asistent. Čo prídu robiť kolegovia, nemali šajnu... možno len zo štúdia nejakej odbornej literatúry ako... Ale z praktickej stránky nie.“ (IT 12)*

Predmetom kritiky sa tiež stala ich zlá znalosť legislatívy, ktorá vymedzuje pracovné náplne odborných a pedagogických zamestnancov. *„...nikto to nekonkretizoval, aká práca, čomu sa venujem alebo vlastne teda, kde až siahajú tie moje kompetencie. Nikto toto riadne nevymedzil.“ (IT 10)*

V dôsledku týchto „medzier“ vo vedomostiach dochádzalo podľa dopytovaných ČIT k neodbornému posudzovaniu práce ČIT. Vo svojich výpovediach uvádzali, že vedúci pracovníci porovnávali ich prácu s prácou pedagogických zamestnancov (učiteľov). Toto bol podľa nich aj dôvod, prečo učitelia nerozumeli úlohe IT na škole. *„Ako oni vás často porovnávajú s ich profesiou a dávajú vás na tie vážky, že proste... Veď ty skoro nič nerobíš a my tu makáme celý deň. Ako dosť často som sa s týmto stretla, nie takto povedané, ale bolo to tam cítiť, že my sa len tak povaľujeme a sme tu za dobrý plat. Veľmi nás riešili týmto smerom.“ (IT 14)*

Podľa slov členov IT mala neznalosť konceptu inkluzívneho vzdelávania aj sekundárny (na prvý pohľad nie až tak vypuklý) dopad na efektivitu práce IT. Aj tým predstaviteľom manažmentu, ktorí sa snažili vychádzať v ústrety potrebám ČIT sa nedarilo samostatne vytvárať vhodné podmienky pre ich prácu. Vedenie škôl si podľa nich nevedomovalo mnohé aspekty práce školského psychológa či špeciálneho pedagóga. Členovia IT sa sťažovali na nevhodnosť pracovných priestorov. Prekážala im nízka miera intimity pri práci s dieťaťom, ale aj rušivé vplyvy od ostatných zamestnancov školy. *„Je chyba, že nemáme nejakú spoločnú miestnosť, pretože niekedy sme sa týždeň nevideli. Lebo my sme boli na prvom stupni, oni na druhom. Potom nejaké dieťa malo*

nejaký problém. Na porade sme to riešili. To je, toto je obrovská nevýhoda. Ja by som dala všetkých nás spolu a nejako by sme to ...“ (IT 14)

ČIT vyčítali vedeniu školy aj neuvedomelosť zmyslu tímovej práce. V prípade viacerých IT nastali momenty, že riaditelia či riaditeľky rozdelili ČIT do viacerých miestností. Tento krok členovia IT skôr odmietali, ako vítali. Podľa ich slov to narušilo kontinuitu ich vzájomnej spolupráce a tiež znížilo pružnosť komunikácie vo vnútri IT.

Zovšeobecnenie: Celkovo sa členovia IT zhodli v tom, že kvalita vedomostí predstaviteľov školského manažmentu o koncepte inkluzívneho vzdelávania je v priamom vzťahu s kvalitou ich riadenia činnosti IT v škole. Členovia IT odkazovali na potrebu intenzívneho vzdelávania riaditeľov, a to ideálne formou pravidelných prednášok a seminárov. Okrem poznatkov o inkluzívnom vzdelávaní bolo vo výpovediach zrejmé, že riadiaci pracovníci potrebujú podľa ČIT aj tréning v oblasti komunikácie a koordinácie tímov. Za najviac problematické kompetencie riaditeľov totiž označovali:

- nedostatočne vecnú a systematickú komunikáciu s členmi IT,
- zlú stratégiu predstavenia IT a významu práci ČIT ostatným zamestnancom školy,
- slabú až absentujúcu koordináciu práce členov IT,
- alibizmus pri riešení konfliktov a napätia medzi IT a ostatnými zamestnancami školy,
- nízky záujem o prácu členov IT, o výsledky ich práce a aj o ich potreby.

Uvedené zistenia vyúsťujú do stanovenia *hypotézy H5: Kompetencie manažmentu v oblasti riadenia práce IT sú určované hĺbkou poznania konceptu inkluzívneho vzdelávania.*

Uvedenie inkluzívneho tímu do života školy

Vo všetkých prepisoch sa objavili výpovede, ktoré sa týkali témy príchodu IT na školu. Podľa slov ČIT bol tento moment zo strany vedenia podcenený, resp. nezvládnutý. Najviac bol vytýkaný fakt, že vedenie školy iba minimálne oboznámilo zamestnancov školy o tom, kto sú členovia IT a aká bude ich úloha. *„Mal by ich predstaviť, stačí predstaviť...kto to je, toto je inkluzívny tím. Pozostáva zo špeciálnych pedagógov dvoch, trebárs psychologičky, proste vysvetliť, kto sme, čo sme. My sme, napríklad, dodnes asistenti. Žiadnych... akože mne to nevadí, lebo ja si s tým dieťaťom robím, ona si robí, každý z nás, ale sme v ich očiach takto... Ako asistenti, aj teraz, keď som si brala tohto chlapca každý deň, tak nepovie pani učiteľka, ale pani asistentka.“ (IT 15)*

Na základe výpovedí však nie je možné povedať, že by predstavenie IT zamestnancom školy riadiaci pracovníci úplne odignorovali. Mnohí tento krok zrejme

neobišli. ČIT mali však výhrady k forme, akou uvedenie IT prebiehalo. Viacerí komunikovali, že malo skôr formálnu povahu. Predstavenie IT bolo vágne až bezobsažné. *„My sme mali na tej... úplne myslím, že tej úvodnej porade, tam nás vlastne zoznámilo vedenie s učiteľmi. Tak akože, bolo to tam, o tom hej, že kto som, čo som, ale tí učители aj tak nevedeli presný názor, že na čo sa majú obrátiť na mňa, na čo sa má na sociálneho pedagóga, na čo na asistenta. Čiže, to už súvisí s tým, čo hovorila kolegyňa, že nemáme presne stanovené tie pozície. Ani to vedenie nevedelo, že v čom vlastne. No, potom sa vlastne stala tá vec, že sme tu boli ako to dievčatko pre všetko.“ (IT 16)*

Kedže podstata práce ČIT nebola dostatočne vysvetlená, členovia IT sa cítili byť medzi zamestnancami školy nechcení. Vznikali tiež rôzne nedorozumenia, ktoré súviseli s personálnymi otázkami. Najčastejšie išlo o obavy učiteľov, že s príchodom ČIT na školu prichádzajú o značnú časť svojej práce, čo by mohlo mať negatívny vplyv na ich mzdu. Učители si tiež kládli otázky: Z akých mzdových prostriedkov sú členovia IT platení? Vytvárali sa pri tom rôzne šumy, čo oslabovalo vzťahy na škole. *„Najskôr by som povedala, že by mal oboznámiť učiteľov, že na čo sú tí ľudia na tej škole. To je ten prvý a podstatný základ. Aby to oni nebrali, že sme niekomu prišli zobrať robotu, ale že sme prišli pomôcť deťom, a že my tiež sme si hľadali robotu.“ (IT 15)*

Napätie medzi ČIT a učiteľmi, ktoré účastníci rozhovoru pripisovali nedostatočnému uvedeniu tímu v škole, ovplyvňovalo nielen komunikáciu, ale malo dopad aj na výkon práce ČIT. Učители totiž neboli ochotní vpúšťať členov IT na vyučovacie hodiny. Neboli ochotní poskytovať materiály o deťoch v rozsahu, ako si to želali ČIT. Viacerí členovia IT uviedli, že si diagnostickú činnosť museli zabezpečovať a aj organizovať úplne sami. *„...a preto to tak potom dopadlo, ako to aj dopadlo. Ja ambiciózna, september-október, som tam behala s dotazníkmi po zborovni. Tí ani nevedeli, odkiaľ, čo som, kto som, čo chcem od nich. Lebo mohla som to aj ja zase ináč spraviť, no nevedela som, čo môžem čakať, hej.“ (IT 3)*

Nie všetky výpovede boli kritické, vyskytli sa aj také, v ktorých ČIT vyjadrili pochvalu riaditeľom a riaditeľkám. Oceňovali, že vedenie školy sa nezachovalo alibisticky a snažilo sa obhájiť pred učiteľmi potrebu IT na škole. Analýza výpovedí však odkrýva, že táto obhajoba bola informačne veľmi slabo formulovaná. Jej základom boli skôr všeobecné formulácie, že príchod IT je veľkým prínosom pre školu a pod. Úplne absentovali fakty, ktoré by učiteľov viac zorientovali v téme. *„Ešte by som povedala to, že keď sa naskytl problém zo začiatku, že učители nás kvázi neprijali zo začiatku, tak on si nás zastal. Či to bola porada alebo niečo, furt si nás proste zastal. ... Že pracovníci PRINEDU sú prínosom veľkým pre našu školu, a že sme proste potrební v celom tom tíme. A že je veľmi rád, že nás má.“ (IT 2)*

Po analýze väčšieho množstva dát sa začalo ukazovať, že predstavenie ČIT na škole má vplyv na kvalitu práce ČIT, najmä v adaptačnej fáze. Členovia IT totižto zdôrazňovali

skutočnosť, že postupom času dochádzalo k zlepšeniu vzťahov medzi ČIT a učiteľmi, a tiež k zlepšeniu ich vzájomnej spolupráce pri výkone práce IT. Viacerí tvrdili, že si učiteľov získali na svoju stranu poctivou a zodpovednou prácou. V začiatkoch však malo rozhodujúci význam slovo riadiaceho pracovníka. Dobre nasmerované príkazy od riaditeľov boli účinnými prostriedkami pri zvyšovaní kvality spolupráce medzi ČIT a učiteľským zborom. „*Že aj tí učitelia sa možno potom, tým, že im to bolo nakázané alebo si to naozaj niektorí prehodnotili na tej porade, tak proste to vedenie nás podržalo. A mne osobne sa potom oveľa lepšie robilo, lebo som sa necítila ako taký votrelec v tej triede.*“ (IT 1)

Ďalším dôležitým kritériom adaptácie IT v škole bolo predstavenie IT rodičom detí. Aj v tomto smere bol manažment školy kritizovaný. Najčastejšie išlo o to, že k rodičom sa dostávalo málo informácií o práci ČIT. „*Rodičia musia byť informovaní o tom, akú robotu ja robím. Pokiaľ oni to nevedia, tak ani neprídu za mnou a ani nemajú o to záujem. Ak oni vidia tú osobu a povedia si, aha, niekto tu je, ale pokiaľ nevedia, akú ja mám pozíciu, tak nie je tam tá šanca. Tak to je základ, tak sa predať, povedať na verejnosť... Dajme tomu, je začiatok roka alebo čo, keď už sme v tej Hornej Dolnej, vraveli, tak nech ten riaditeľ zoberie tých ľudí, nielen ich dá nastúpiť, ale nech jasne povie. ... alebo je rada školy, alebo na začiatku, čo býva to rodičovské plenárne... povie, toto robia títo ľudia, ak budete mať záujem, dá sa individuálne, nie je problém.*“ (IT 15)

Členovia ČIT sa cítili priamo ovplyvnení zlou komunikáciou vedenia školy s rodinami detí. Zlyhanie vedenia školy v tejto otázke sa obrátilo proti nim. ČIT poukazovali hlavne na momenty, kedy nemali dostatok informácií o rodine a ani rodina o nich veľa nevedela a riaditeľ im vyčítal prípadné vznikajúce problémy s dieťaťom. „*Lebo to sú problémy. Lebo tie problémy potom majú výstup vonku a oni končia u riaditeľa. Riaditeľ sa pýta: „A prečo ste to nepodchytil, prečo tu chodí žiačka tri roky, ktorá žije u nejakej svojej tety a nie je tam vysporiadané, že tej tete je ona zverená.“ ... „Pozor riaditeľ, tu máš žiačku tretiačku, ktorej matka je inde, otec je v base a kto tebe vystupuje na rodičovskom, keď nemá zákonného zástupcu, rieš to.*“ (IT 3)

Zovšeobecnenie: Na základe obsahovej analýzy prepisov sme identifikovali súvislosť medzi uvedením IT na škole a kvalitou práce ČIT. Účastníci rozhovoru formulovali niekoľko odporúčaní. Podľa nich na začiatku spolupráce je potrebné:

- Predstaviť jednotlivých členov IT, ich špecializáciu a úlohu v IT a v škole. Ponúknuť ostatným zamestnancom námety pre spoluprácu s týmito členmi.
- Vysvetliť ostatným zamestnancom školy kompetencie a náplň práce ČIT, aby sa nikto necítil byť nimi ohrozený. Zdôrazniť, že IT je v škole kvôli deťom.
- Uistiť ostatných zamestnancov školy a rodičov, že členovia IT sa nezameriavajú na sledovanie a kontrolu ich práce.

Skúsenosti ČIT je možné vyjadriť cez hypotézu H6: *Adaptácia IT na škole a následná kvalita práce ČIT závisí od toho, ako manažment školy uvedie IT.*

Funkčnosť systému riadenia inkluzívneho tímu

V oblasti spolupráce vedenia školy a IT sa najviac výpovedí týkalo riadenia a kontroly práce ČIT. Z výpovedí vyplynulo, že členovia IT vnímali riadenie ich práce vedúcimi za nedostatočné. Táto nedostatočnosť mala podľa ich slov zásadný vplyv na výkony. Ako tvrdia, koordinácia zo strany vedenia bola slabá, a preto sa museli spoliehať pri plánovaní a kontrole svojej práce na seba či na vzájomnú pomoc vo vnútri tímu. *„Začiatky boli dosť ťažké, pretože tie informácie prišli s omeškaním, takže mám pocit, že ani vedenie celkom nás nevedelo presne nasmerovať, že teda ktorým smerom, takže sme si to každý sám... Snažili sme sa, pridržovali náplni práce, a podľa toho si to tak manažovať každý tú svoju prácu s prihliadnutím na tú pracovnú náplň sám za seba.“ (IT 4)*

V oblasti koordinovania ich práce predstaviteľom manažmentu členovia ČIT vytýkali:

- Absenciu zadania zákazky pre ich prácu. Vedenie podľa ČIT nemalo jasno, ktoré deti si vyžadujú pomoc IT, ani ako má takáto pomoc vyzeráť. *„No zo začiatku to bolo ťažké, lebo my sme prišli a prvé týždne, dva, my sme vôbec nevedeli, kto čo má robiť, o koho sa starať, o koho.. my sme nemali.. biedne. Potom sme sa postupne do toho dostávali. Ale ten prístup mohol byť oveľa lepší zo začiatku, aby nás oboznámili konkrétne, čo máme robiť, a nie, že tu sedia... a nič. Konkrétne žiakov, či už učiteľky, vedenie ... tu si baby vyhľadali samy vlastne ... dá sa povedať.“ (IT 14)*
- Všeobecnosť až vágnosť pokynov a zadaní. ČIT tvrdili, že chýbal systém koordinovania práce IT. Pokyny zodpovedných riadiacich pracovníkov boli často nejasné, všeobecné, prípadne sa úplne vytratili. Členom IT najviac chýbalo: 1. stanovenie týždenného plánu práce s konkrétne vymedzenými úlohami, 2. vytvorenie harmonogramu práce, ktorý by podnietil spoluprácu ČIT a učiteľov, 3. operatívne zasahovanie do procesu výkonu práce IT v záujme pomôcť členom IT pri manažovaní si svojich aktivít s inými zamestnancami školy a rodičmi detí. *„Si myslím, možno to, čo sme rozprávali, je v pohode, ale že je dôležité tomu od začiatku dať nejakú štruktúru. Že nenechať to moc ako na tých ľudí, ktorí tiež ako prídu na nové... Ako napríklad, ja som to cítil zo začiatku, lebo... ako tie asistentky to mali možno trochu ľahšie v tom, že dostali pevný rozvrh. Ja som to mal trochu ťažšie, pretože, ako som nevedel presne, že čo, ako, kedy a musel som sa s každým učiteľom nejak dohadovať, kedy treba s nejakým dieťaťom robiť a tak.“ (IT 6)*

- Nízku iniciatívu vo veci sledovania priebehu spolupráce IT s učiteľmi, rodičmi a deťmi. ČIT chýbala aktívna komunikácia vedenia s nimi. Tvrdili, že na veľa problémov museli vedenie školy upozorňovať oni. Predstavitelia manažmentu kládli podľa ČIT málo otázok. Vďaka tomu vznikalo mnoho problémov v komunikácii, tak s učiteľmi, ako i rodičmi, čomu sa dalo operatívnymi zásahmi predísť. *„Každodenná komunikácia, minimálne raz do týždňa taká porada, že aspoň, už keď nie denne, tak aspoň s tým kolektívom, keď nie naraz, tak aspoň po jednom si ich zavolať a aspoň tie hlavné, najväčšie problémy riešiť. To by stačilo. (IT 19); „...Nebolo by od veci, keď už mám nejaký takýto tím v rámci školy. Tak aspoň raz za mesiac si sadnúť.. a prebrať si určité veci. Tak, ako sa vám darilo, čo treba zlepšiť. Proste tie problémy a trebárs tiež niečím, niečo hodiť do pľacu.... no tak toto by bolo dobré, keby ste... tak na toto by ste sa ešte zamerali... Toto je dôležité...“ (IT14)*

Veľkým problémom bol aj systém kontroly práce ČIT. Výpovede ČIT svedčia o tom, že na školách manažment takýto systém vôbec nezavádzal. Práca IT bola koordinovaná a kontrolovaná iba samotnými ČIT medzi sebou. ČIT pritom mali pocit, že všetka zodpovednosť za úspechy, resp. zlyhania detí je na nich. Vytrácala sa zodpovednosť na strane učiteľov a aj na strane riadiacich pracovníkov.

Dôsledkom absencie systému explicitnej kontroly práce bolo, podľa slov ČIT, privlastňovanie si ich úspechov inými pedagogickými zamestnancami. Tiež sa vyskytli momenty, kedy vedenie školy vyčítalo ČIT neúspechy žiakov, resp. ich slabý progres označovalo za zlyhanie tímu.

Zovšeobecnenie: Za najväžnejšie problémy riadenia práce IT zo strany manažmentu ČIT označili:

- Nedostatočné pravidelné a priebežné monitorovanie práce IT a systematické poskytovanie spätnej väzby.
- Nezabezpečenie supervízie prác ČIT.
- Nedostatočný záujem o prácu všetkých členov IT. Väčší záujem prejavovali predstavitelia manažmentu o prácu asistentov učiteľa ako o prácu odborných zamestnancov.
- Kontrola práce ČIT obmedzená na kontrolu plnenia byrokratických úloh (vyplnenie predpísaných tlačív a pod.).

Všetky uvedené tvrdenia nás vedú k formulácii hypotézy H7: *Jedným z určujúcich prvkov kvality práce ČIT je vytvorenie funkčného systému riadenia IT.*

7.2.3 Spolupráca členov inkluzívnych tímov s učiteľmi

Inkluzívne tímy na školách neboli výzvou len pre predstaviteľov manažmentu školy, ale aj pre jej kmeňových zamestnancov. Prítomnosť nového prvku v kultúre školy pociťovali najmä učitelia, ktorí v záujme detí museli vstúpiť do komunikácie s novými kolegami hneď v prvých dňoch ich príchodu. Ako sme zdôraznili v úvode publikácie, inkluzívny tím chápeme ako skupinu ľudí, ktorí spoločne hľadajú efektívny spôsob pomoci deťom, ktoré ju potrebujú. Kvalitná spolupráca medzi podporným personálom a učiteľských kolektívom je kľúčom k úspechu. Preto nás zaujímalo, ako sa vyvíjali vzťahy medzi ČIT a učiteľským zborom. Snažili sme sa opísať povahu týchto vzťahov, zachytiť, čo bolo pre ne charakteristické. Pri obsahovej analýze prepisov sme sa sústredili na opis problémov, ktorým ČIT čelili v procese adaptácie a pomenovať tie, ktoré pociťovali ako prekážku rozvíjania spolupráce s učiteľmi. Ich výpovede sme sústredili okolo dvoch obsahových rámcov (Príloha 8):

1. Komunikácia učiteľov a učiteliek s ČIT
2. Osvedčené modely získavania priazne

Na základe analýzy obsahu týchto rámcov výpovedí sme identifikovali dva vzťahy, ktoré sme sformulovali do hypotézy č. 8 a 9.

Vedomosti učiteľov o inkluzívnom vzdelávaní

Vzťahy medzi ČIT a učiteľmi neboli poznačené len zlyhaniami manažmentu, o ktorých sme pojednávali v predchádzajúcej stati. ČIT vo svojich výpovediach komunikovali aj problémy, ktoré súviseli s nedostatočnými vedomosťami učiteľov a učiteliek, o problematike inkluzívneho vzdelávania. Nízke povedomie o funkciách inkluzívneho tímu a jeho členoch sa prejavovalo vo viacerých rovinách:

- Učitelia mali nereálne očakávania od pôsobenia IT na škole. Očakávali rýchle zmeny vo výsledkoch i v správaní niektorých detí (najčastejšie išlo o deti zo SZP), mali tendenciu presunúť zodpovednosť za ich výchovu a vzdelávanie na ČIT. *„Nie, to nejaký december, január mohol byť. Hej, zima bola. Keď si to proste, hej, hej, že na ňu všetko, nech si ich ona dá do poriadku.“ (IT 13)*
- Učitelia spochybňovali vzdelanosť a odbornosť ČIT s odôvodnením, že nemajú dostatočné vedomosti o učiteľskej práci. Nekompetentnosť ČIT spájali tiež s nízkym vekom ČIT, čo vyvolávalo negatívne emócie a spôsobovalo frustráciu ČIT. *„Napadla ma jedna nevýhoda, a síce, keď niekedy potrebujem zhodnotiť nejakú prácu, asi to tak poviem sedliacky, ale ja mladá žaba, ktorá prišla z vysokej školy, ako by som ja teraz mala ísť poučiť nejakú učiteľku, ktorá má tridsať rokov tú prax, že možno niečo nie je úplne OK, ako robí s tými deťmi, lebo tie deti sa za*

tých tridsať rokov aj zmenili... iné boli ako teraz...” (IT 19); „Tak oni nás proste nebrali, lebo sme mladí. Vyzeráme mlado, takže... Sme aj jednak konkurencia, a jednak sme zo začiatku ja som mala pocit, že jednak sme.... poviem to tak, že sme nič. V podstate, že načo sme tu, alebo načo sme, keď oni riešia s tými deťmi. (IT 2); „Je to, čo kolegyňa povedala, že staršia kolegyňa, napríklad, áno, ktorá učí tridsať rokov má prax, a proste ona sa nepozerala tak na našu psychologičku... Napríklad, že mladá žaba, a chce si tu vyskakovať a rozkazovať. Že ochota z tej staršej generácie spolupracovať s týmito mladými ...“ (IT 4)

Členovia IT sa v mnohých výpovediach vyjadrili, že dôvodom vyššie uvedeného správania učiteľov a učiteliek je práve neznalosť problematiky inkluzívneho vzdelávania. Podľa slov ČIT učitelka vôbec nepoznala podstatu ich práce. Chýbali im najmä vedomosti o kompetenciách jednotlivých odborných zamestnancov. „...oni vlastne nevedia, čo my s tým dieťaťom robíme, aké cvičenia s ním robíme. My to opakovane hovoríme aj na poradách, že učitelka nám vyčítajú, že máme len jedno dieťa. A takisto ten človek, aj keď je vo vedení, on si tiež myslí, že práca s jedným dieťaťom je len akože realizovaná. Lenže oni nevedia, že 45 minút vystať, keď nemáte učebnice a nemáte nič. Tých 45 minút nemôžete sedieť, a toto je náš najväčší problém. My s týmto bojujeme, s učiteľmi, s kolegami, proste s každým. Ja, ja som to vyštudovala, teda kolegyňa aj odborní zamestnanci, my sme to študovali a my za to nemôžeme, že máme jedno dieťa, tonie je náš problém. Ale my s ním pracujeme, a toto je to. Že už sa tej problematike, až tak nevyzná do toho, on to nechápe.“ (IT 16)

Spochybňovanie kompetentnosti ČIT zo strany učiteľov spôsobovalo napätie. ČIT sa cítili byť v triede neželaní a niektorí dokonca vyjadrili hnev z toho, že učitelka marila ich diagnostickú prácu v obave, že sa ich ČIT snažia pred deťmi zdiskreditovať. „Veľakrát mi aj zmarovali moju prácu, keď som dávala deťom, napríklad, keď nechceli veľa rozprávať... ale formou kresieb, aby som vedela diagnostikovať a zapisovať si do denníčka, tak som im dávala také denníčky. A keď to daná učiteľka napríklad našla, prečítala si to, a zistila, že tam je niečo o nej písané, tak to vytrhla a keď následne som si bola pýtala od nej, tak mi to nedala.“ (IT 18)

Východiskom z tejto nežiaducej situácie je podľa ČIT zvýšenie povedomia učiteľov o modeli inkluzívneho vzdelávania. Vo svojich výpovediach formulovali odporúčania pre vedenie škôl, aby realizovali takto zamerané vzdelávacie aktivity pre učiteľov. Podľa ich vyjadrení môže vzdelávanie učiteľov prispieť k zmierneniu nedorozumení. Podľa ich názorov môže cielené vzdelávanie:

- zmierniť obavu učiteľov z toho, že ČIT im chcú zasahovať do ich práce;
- eliminovať riziko strachu učiteľov, že ČIT majú zámer kontrolovať ich prácu;
- zvýšiť toleranciu učiteľov voči deťom, ktoré potrebujú pomoc a podporu.

ČIT tiež navrhovali, aby si učitelia doplnili vedomosti zo špeciálnej pedagogiky. Tvrdili, že ich poznatky o inkluzívnom vzdelávaní sú nedostatočné, v dôsledku čoho sa na prácu IT pozerajú cez optiku práce učiteľa. V učiteľskom zbere sa tak kumulovali pocity, že ČIT robia omnoho menej ako učitelia. Najmä preto, že pracovali s menším počtom detí. To samozrejme ČIT prežívali ako krivdu a mali tendenciu obhajovať sa: „*Tak ja som zo začiatku mala strašne zlý pocit, keď sme museli byť v zborovni, lebo všetci na nás pozerali, že čo robím. Ak som nič nerobila, čo nič nerobím, a bola tam strašne dusná atmosféra, zle som sa cítila, nerada som chodila do práce...*“ (IT 2)

Zovšeobecnenie: Vo výpovediach ČIT rezonoval názor, že znalosti učiteľov v oblasti inkluzívneho vzdelávania sú veľmi slabé. Podobne ako predstaviteľom manažmentu škôl, aj učiteľskému zboru vyčítali slabé vedomosti zo špeciálnej pedagogiky. Podľa nich práve preto nedokážu učitelia porozumieť špecifikám práce jednotlivých členov IT a následne ju oceniť. Podľa účastníkov rozhovorov sa na IT pozerajú ako na celok a chýba im schopnosť porozumieť osobitej úlohe každého člena tímu. Toto sú dôvody, prečo je pohľad učiteľov a učiteľiek na činnosť IT viac negatívny ako pozitívny a nedokážu ho prijať ako nový prvok kultúry školy. Keďže učiteľom chýbajú potrebné vedomosti, dochádza k nežiaducim fabuláciám ako dôsledku pocitu ohrozenia z prítomnosti nových ľudí na pracovisku. Tieto skutočnosti negatívne ovplyvňujú celkovú klímu v škole, čo ČIT pociťujú ako diskomfort. Komunikovali ho ako:

- pocity neprijímania názorov ČIT zo strany učiteľov;
- pocity odrhnutia až separovania od ostatného (učiteľského a celkovo zamestnaneckého) kolektívu školy;
- pocity znevažovania práce zo strany učiteľov, s ktorými sa ťažko vyrovnávali.

Uvedené zistenia nás vedú k stanoveniu *hypotézy H8: Partnerské prijatie členov inkluzívnych tímov zo strany učiteľov závisí od miery, v akej sú učitelia zorientovaní v problematike inkluzívneho vzdelávania.*

Postoje učiteľov k deťom, ktoré potrebujú intenzívnejšiu pomoc a podporu

V prepisoch sa našlo veľké množstvo výpovedí, ktoré sa týkali postojov učiteľov k deťom, ktoré najviac potrebovali pomoc a podporu. Z veľkej časti išlo o žiakov a žiačky zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a rómske deti. Nedá sa povedať, že by ČIT vnímali postoje učiteľov jednotne. Ich výpovede odkazovali na skúsenosti s:

- učiteľmi s proaktívnym postojom k týmto deťom. Išlo o tých učiteľov a učiteľky, ktorí boli vnímaví k problémom detí a prejavovali ochotu a záujem pomôcť im.

- učiteľmi s negatívnym až odmietavým postojom k týmto deťom. Išlo o učiteľov a učiteľky, ktorí prejavovali predsudky. Vníмали tieto deti ako problémové, bez snahy hľadať cestu pomoci. Mali tendenciu vnímať ich ako beznádejné prípady a neboli schopní prijať tieto deti s ich špecifikami.

ČIT pripustili, že aj učitelia s negatívnym postojom začali postupne akceptovať prácu IT. Avšak potrebovali „dôkazy“ o úspechoch. Vzťahy učiteľov k ČIT sa začali zlepšovať až v momente, keď videli, že si tzv. problémoví žiaci zlepšili správanie či vzdelávacie výsledky. Typickým znakom tejto skupiny učiteľov bolo teda neuvedomélie podmieňovanie akceptácie IT úspechmi detí. *„Možno aj tie naše výsledky, aj keď videli, že ten žiak sa zlepšuje, že si my vieme s ním rady a potom zrazu začal napredovať, tak vtedy možno si povedali: „Joj, ten človek možno aj na niečo je.“ Potom začali s nami aj viac komunikovať, a keď mali znova zase problém, znova prišli. Ale aj tá disciplína žiaka, vzdelávacie výsledky, ale aj...“ (IT 4)*

V prípade druhej skupiny učiteľov sa zmeny v postojoch voči ČIT diali spontánnejšie. Činiteľom týchto zmien nemuseli byť viditeľné výsledky tímu formulované ako zlepšenie správania sa žiakov či ich výsledkov. ČIT uvádzali, že často stačilo, že títo učitelia pozorovali záujem ČIT o dieťa. *„Postupne, keď oni videli, že ja som si zobrala tiež nejaké deti a chodila som k nej akoby na také doučovanie, že som sa aj ja musela vzdelávať popri tom aj s deťmi... Keď tak som ju poprosila, išla som dozadu na hodinu a tam som si povšimla aj čo preberali. Potom som si zobrala nejaké dieťa, napríklad, sme sa učili číslovky. Tak ona nám dala, že tak teraz ako napíšete takýto test ... a keď videla, že to dieťa, čo malo fakt tie... bolo so zdravotným znevýhodnením, a nakoniec napísalo tú písomku vtedy na nejakú jednotku alebo dvojku, tak postupne sa to tak...“ (IT 12); „Aj ja si myslím, že od toho polroku sa začali tak trochu ukazovať aj tie výsledky. Aj to, že zo začiatku vôbec tie deti, tí učitelia ani nechceli doučovania. Potom, po takom čase už prišli učitelia, že toto treba doučiť alebo toto treba napísať, že treba ostať po škole s týmto, toto, toto, toto dobrať... Teda ja si myslím, že časom sa ukázali výsledky aj na tých deťoch, čiže tým časom to začali aj tí učitelia vnímať, možno, že je to naozaj aj v prospech tých žiakov, aj tým, že sme, či už na tej hodine alebo poobede, tu boli s tými deťmi.“ (IT 13)*

ČIT uvádzali, že učitelia s proaktívnym postojom k deťom akosi prirodzenejšie menili postoje k ČIT. Boli voči nim viac otvorení a aj nápomocní. Taktiež vykazovali väčšiu mieru iniciatívy pri kontakte s ČIT. *„Také to bolo, ako sa im akože aj chcelo, ale potom, po určitom aj čase, ak vlastne tí, akože učitelia, keby podporili našu teda úlohu, hej, že vidíš to, keby si ostal a toto by si si už moholA potom, ako keď to si dobre urobilo úlohu, a ten učiteľ ho pochválil alebo dostal dobrú známku, tak vlastne tie deti sa samé presvedčili o tom, že sa akože oplatí.“ (IT 8)* V niektorých prípadoch účastníci rozhovorov komunikovali radosť z toho, že im učitelia vyjadrili uznanie a vnímali ich ako partnerov a pomocníkov, na ktorých sa dá spoľahnúť. *„Jedna kolegyňa teda úplne, tá bola strašne*

rada, tá mi aj hovorila, že bože, keď odídete, že ja neviem, ako to budem zvládať. Lebo už si tak proste zvykla na to, že tým dvom, trom sa nemusí vôbec venovať, že tam sme my, tak ich to odbremenilo. Ale oni si to potom uvedomia, chvíľočku to trvalo, ale myslím si, že si to potom uvedomili.“ (IT 18)

Zovšeobecnenie: Ukazuje sa, že postoj učiteľov k deťom, ktoré si vyžadujú špecifickú pomoc a podporu ovplyvňuje mieru prijatia IT v škole. Zdá sa, že proaktívny postoj je prvkom, na základe ktorého môžeme špecifikovať tú skupinu učiteľov, ktorá dokáže funkčne spolupracovať s IT. Títo učitelia nečakajú na výsledky práce ČIT, ale sú ochotní prijať ČIT za partnerov v ich práci s deťmi už v momente ich príchodu do školy a vo fáze ich adaptácie. Rozhodujúci pre nich je úprimný záujem ČIT o deti, ktoré potrebujú pomoc a podporu. Na druhej strane je skupina tých učiteľov, ktorí majú celkovo negatívny postoj k otázkam inklúzie, čo sa prejavuje najmä popieraním či ignorovaním špecifických potrieb žiakov a žiačok zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a zdôrazňovaním ich negatívnych črt. Títo učitelia neboli otvorení spolupráci s IT a ich postoj sa menil pomaly. Ochota prehodnotiť svoj postoj sa viazala na preukázateľné výsledky práce ČIT, ktoré sa mali týkať najmä zmiernenia problémového správania sa tzv. „problematických“ detí.

ČIT vo svojich výpovediach naznačovali stratégie priblíženia sa k učiteľom, resp. stratégie získania si ich náklonnosti. Uvedomovali si, že aj oni musia prispieť k zlepšeniu vzťahov a podporiť tak ich prijatie. Formulovali odporúčania, ktoré podľa nich môžu prispieť k zlepšeniu vzájomnej spolupráce. Dôležité z ich pohľadu je:

- byť otvorený, citlivý a sebakritický v komunikácii s učiteľmi,
- byť iniciatívny, nečakať pasívne na podnety od učiteľov, ale angažovať sa,
- byť formálne začlenený do učiteľského zboru, zúčastňovať sa tak formálnych ako i neformálnych stretnutí a pracovať čo najviac na spoločných úlohách,
- byť pre učiteľov a učiteľky cenným zdrojom informácií o deťoch.

Skúsenosti ČIT je možné vyjadriť v *hypotéze H9: Miera akceptácie ČIT učiteľmi závisí od postojov učiteľov k deťom, ktoré potrebujú intenzívnejšiu pomoc a podporu.*

7.2.4 Spolupráca členov inkluzívnych tímov s rodičmi

Inkluzívne vzdelávanie je považované za cestu naplnenia práva každého jednotlivca dosiahnuť kvalitné vzdelanie. V absolútnom centre pozornosti je najlepší záujem dieťaťa, a preto škola musí vytvárať také podmienky, aby dokázala reagovať na vzdelávacie potreby každého žiaka a žiačky bez ohľadu na jeho akcidentálne charakteristiky. Vyučovanie v inkluzívnej škole má byť čo najviac prispôsobené žiakovi, a nie učiteľovi. Úlohou učiteľov a ostatných aktérov vzdelávania je hľadať prebúdajúce sa funkcie a

potenciálne možnosti každého žiaka a riadiť pedagogický proces tak, aby mohol pracovať na úrovni svojho maxima a zažívať tak úspech (Vančíková, Porubský, Kosová, 2017). Túto neľahkú úlohu však škola nemôže zvládnuť, ak neprizve do dialógu ľudí, ktorí žiakov poznajú naj dôvernejšie. Inkluzívna prax počíta s účasťou rodičov na vzdelávaní detí. Inkluzívne tímy boli v rámci projektu PRINED zostavované tak, aby boli schopné budovať pomyselný most medzi rodinou a školou, zintenzívniť komunikáciu medzi pracovníkmi školy a rodičmi. Aj preto sa v tímoch nachádzali sociálni pedagógovia, ale aj asistenti a asistentky učiteľov či školskí psychológovia a psychologičky. Ako uvedieme v 8. kapitole tejto monografie, ich činnosť oceňovali aj samotní učitelia. V rámci fokusových skupín s ČIT sme nevynechali ani oblasť spolupráce rodičov žiakov a ČIT. Zaujímalo nás, ako sa vyvíjali vzťahy medzi nimi, ako rodičia vnímali ich prítomnosť v škole a čo podmieňovalo akceptáciu ich pomoci.

Výpovede ČIT sa nám v tomto prípade sústredili okolo 3 obsahových rámcov (Príloha 9) :

1. Intenzívne prežívané skúsenosti s rodičmi
2. Zovšeobecnené pohľady na spoluprácu s rodičmi
3. Odporúčania pre fungujúcu spoluprácu s rodičmi

Na základe analýzy obsahu týchto rámcov výpovedí sme identifikovali dva vzťahy, ktoré uvádzame ako hypotézu č. 10 a 11.

Úspechy detí ako zdroj dôvery

Vo svojich výpovediach ČIT zdôrazňovali, že rodičia veľmi oceňovali ich prítomnosť na škole a vnímali ich ako príležitosť pre nich a ich dieťa. Odkazovali na spokojnosť rodičov s ich odborným prístupom k riešeniu problémov, ktoré dovtedy neboli uchopené. Podľa ich slov v nich rodičia videli nádej na zlepšenie situácie ich detí. „*že mali pocit, že je tu konečne niekto, kto rozumie, čím všetkým prešli častokrát a čo všetko ich ešte čaká a prečo je to tak, ako to teraz je.*“ (IT 10); „*No vieš, čo si myslím, že by boli jednoznačne spokojné, lebo každé dieťa je rado, keď sa mu tak pedagóg venuje, tak individuálne, čiže... Dokonca nám dneska povedali, že nám aj kvietky donesú, však XYZ? Donesiem aj vám, reku dobre. A ja môžem povedať za tých rodičov, tak mne sa stalo, že mi povedala pani aj s pánom, že konečne je rada, že niekoho na tejto škole nájde, s kým sa môže o svojom, o svojom probléme dieťaťa porozprávať, lebo ja som s tým dieťaťom, ja viem, že môže kedykoľvek zaklopať na tieto dvere a ja som tam. Na toto ja tiež, keď sa pozerám, keď chodím aj do tých osád. Naozaj tí rodičia sú veľmi vďační. Lebo tie deti porozprávajú doma, áno? Áno, oni sú. Všetko povedia. Všetci rómski rodičia sa nám zdravia po celom XYZ meste. Oni sú takí radi, že nás poznajú. A kedy sa vrátite, keď ideme do rodiny a prídte ešte. A kedy prídete?*“ (IT 9)

Vo výpovediach ČIT bolo cítiť emócie, ktoré prezrádzali, že reakcie rodičov boli pre nich veľmi povzbudivé. Tak trochu v kontraste s reakciami učiteľov videli, že niekto oceňuje ich prácu s dieťaťom. Samotní ČIT pomoc dieťaťu zdôrazňovali ako jediný a hlavný dôvod ich práce.

Vo výpovediach boli opisované i negatívne skúsenosti s rodičmi detí. Veľmi často bola konštatovaná neochota rodičov zúčastňovať sa sedení s ČIT, príp. neochota plniť úlohy pri práci s deťmi doma. *„Tam je problém s rodičmi. Lebo tí rodičia si nechcú akokeby priznať, že to dieťa je v škole takéto. To aj my sme mali vo vyšších ročníkoch. Syn, dcéra sú doma úplne iní, oni takí nie sú. Ale v škole sú. Ved' my sme si tu problémy nevyrábali iba tak, že nemáme čo robiť, lebo keď je sám doma, sa inak prejavuje, a úplne inak sa prejavuje tu v škole. Niektorí boli zhrození, niektorí robili opatrenia výchovné, rýchlo niečo sa tam upravilo, ale u niektorých, bohužiaľ, tam zase zlyháva rodič.“ (IT 1)*

Vo svojich odpovediach komunikovali dve príčiny odmietavých postojov rodičov k spolupráci:

- Prvou bola neochota rodiča pripustiť si, že jeho dieťa má problém. Táto „slepota“ im bránila pochopiť význam spolupráce s IT. ČIT tvrdili, že najväčší záujem o spoluprácu mali paradoxne rodičia, ktorých deti až tak veľmi nepotrebovali ich pomoc. Naopak rodičia, ktorých deti pomoc akútne potrebovali mali tendenciu chrániť ich. Ponuku pomoci od ČIT vnímali ako obvinenie z toho, že sa o svoje deti nedostatočne starajú. *„Keď sme mali také individuálne stretnutie s rodičmi, že ... boli v takom odpore, si mysleli, že my ideme proti nim, že... oni zle vychovávajú svoje deti, alebo niečo také, že... nevedeli ešte prijať, že my im chceme iba pomôcť.“ (IT 2); „...napríklad to doučovanie, tak sa stalo, že odišiel. Tak som potom, lebo bývam tiež dosť blízko nich, tak som to hneď riešila, že som povedala, že odišiel alebo tak, aby ako vedeli, že či dieťa dakde sa táralo alebo išlo, či neklame alebo tak. No tak oni dieťa sa snažili, akože, samozrejme, zakryť a zvaliť vinu na nás, že vlastne...“ (IT 6)*
- Druhou identifikovanou príčinou bola neschopnosť rodičov zotrvať v spolupráci s IT. ČIT tvrdili, že iba malá skupina rodičov vnímala spoluprácu s IT ako priestor pre skvalitnenie procesu domácej práce rodiča s dieťaťom. Mnoho rodičov bolo podľa ich slov neschopných systematickej domácej práce s dieťaťom. Títo rodičia doslova spoliehali na prácu ČIT. *„My máme druhákov a stala sa nám taká vec, že jednoducho, akonáhle sa rodičia dozvedeli, že my tie deti máme každý deň, celú zodpovednosť domácej prípravy nechali na nás. Prestali sa učiť, prestali si robiť domáce úlohy, a potom proste sme to museli riešiť. Jednoducho oni to zobrali úplne v opačnom význame, ako to je. Nezobrali nás ako nejakú, neviem, ako to mám povedať....Oni zvalili tú, oni tú zodpovednosť celú nechali na nás.“*

Proste vy to potiahnite, vy to robte, prestali si robiť domáce úlohy, to bolo. A to sú druháci! To bolo neskutočné. Toto sme riešili, že? Viete, ako my sme to vyriešili? Stretli sme sa s triednou učiteľkou a dali sme si také nejaké, no výmenu informácií, jednoducho sme to zastavili. Povedali sme, to dieťa si bude robiť domáce úlohy doma, my s ním budeme robiť len určité veci, dali tú zodpovednosť. Znova sme ju vrátili domov.“ (IT 14)

Aj napriek týmto problémom však vo výpovediach rezonuje konštatovanie, že prítomnosť ČIT na škole iniciovala vyšší záujem rodiča o svoje dieťa. ČIT tvrdili, že postupom času rodičia stále viac vyhľadávali kontakty s ČIT. Tiež sa intenzívnejšie domáhali pomoci a obracali sa na triednych učiteľov či vedenie školy s požiadavkou zabezpečiť kontakt ich dieťaťa s ČIT. „A časom sa ako, hm, zistili teda aj rodičia, že je tu možnosť tej asistencie u tých problémových detí, aj toho doučovania. Tak už potom sa veľakrát stalo, že triedna prišla, že rodič si žiada, či by mohlo dieťa chodiť na to doučovanie, že potrebuje pomôcť s týmto, s týmto a s týmto. Čiže tým časom sa to tiež tak zlepšilo, až čo sa týka tých rodičov. No, keď začali vidieť už výsledky u tých detí.“ (IT 13)

Pri hľadaní odpovedí na otázku, čo rodičov podnecuje k spolupráci s ČIT, nám účastníci rozhovorov komunikovali, že najpodstatnejším spúšťačom je pokrok ich dieťaťa. ČIT v mnohých výpovediach zdôrazňovali, že v prípade, že sa dieťaťu začne vďaka práci IT lepšie dariť, zvýši sa aj ochota rodičov spolupracovať. Svoju spokojnosť dávali rodičia aj otvorene najavo, čo ČIT motivovalo k práci: „Ja mám konkrétne jeden príklad. Učím jedného žiaka a tam vyslovene prišla mamička do riaditeľne, že si žiada pre svojho syna asistentku, lebo má také a také problémy. No tak som si ho ja zobrala, normálne som sa mu venovala, potom aj táto mamička ma stretla v meste, tak sa spýtala, ako to ide. Tak som jej vysvetlila, s čím má problémy a tak, a potom ma stretla zase o mesiac, tak mi ďakovala, že chlapec sa zlepšil, že nosí lepšie známky, píše si domáce úlohy. Takže ona bola veľmi spokojná.“ (IT 14); „Jedna mamička mne konkrétne povedala, bola veľmi rada, že sa Jožkovi venujem a že bude rada až sa mu budem naďalej venovať. Niektorí akože uvítajú, sú radi a čo je na tom to najlepšie, a to mi dá každý za pravdu, myslím, čo sme tu, že tie deti... na tých deťoch to až vidno, že sú pre niekoho, keď sa individuálne venujete, až stredobod. Že niekto sa o mňa zaujíma, že niekto to...na tých deckách to až vidno. Zoberte si Klaudiu, stojí na schodoch, takto na mňa hľadí a čaká, kedy ju až zoberiem. Chodí sa sama sem pýtať, vyklopkávajú, čo sme im zakázali, že nemajú sem chodiť cez prestávku, ale chodia tie decká, samy sem ponúkať sa, že chcú se mnú byť.“ (IT 15)

Ďalšou dôležitou informáciou, ktorú sme z rozhovorov získali, bola popisovaná skutočnosť postupnej straty záujmu rodičov o spoluprácu. Prvotné nadšenie postupne vystriedala pasivita. ČIT uvádzali, že s prvými zlepšeniami výsledkov detí sa zvyšovalo nadšenie rodičov, no keď začali ČIT formulovať smerom k rodičom svoje požiadavky, ich motivácia spolupracovať klesla. „Ja ak môžem.. ono zo začiatku som aj ja pracovala s

takým rómskym chlapčekom a už som išla za mamičkou, dohodli sme sa, že to bude v pondelky a piatky hodinu. A ona spokojná, naozaj že.. taká, že keď som ju aj stretla niekde, že úplne, že žiarila... Mala aj ona snahu, učila sa, ale ono to už potom, už ten záujem klesal, videla, že ten chlapec to úplne už nezvláda to učivo, to ako prestalo už baviť a ona už jednoducho, potom nevravím, že zhoršila, ale u nej ten záujem o učenie už s tým dieťaťom nebol a už aj výsledky toho chlapca tak skončili.. takže...“(IT 15)

Zovšeobecnenie: V mnohých výpovediach sa explicitne objavili obsahy, ktoré hovorili, že ochota rodičov spolupracovať s ČIT rástla, ak rodič videl zmysel práce ČIT. Toto bol obsah, ktorý bol v rôznych podobách obsiahnutý takmer vo všetkých prepisoch výpovedí ČIT. Zároveň sa ale preukázalo, že rodič je veľmi netrpezlivý, čo sa týka čakania na pokroky jeho dieťaťa. Rodičia mali často neprimerané očakávania voči práci IT. Tiež boli demotivovaní, ak rozvoj ich detí nebol kontinuálne dynamický. Členovia IT formulovali viacero odporúčaní, ako prispieť k zlepšeniu vzťahov s rodičmi:

- Dôležité je prejaviť rodičom úctu.
- Nevyvyšovať sa nad rodičov.
- Sústavne prejavovať ochotu pomôcť dieťaťu a ochotu spolupracovať.
- Dať rodičovi dostatok času.

Na základe prezentovaných zistení formulujeme *hypotézu H10: Rodičia sa otvárajú komunikácii s ČIT, keď vidia progres u svojho dieťaťa ako dôsledok práce ČIT.*

Špecifiká spolupráce ČIT s rómskymi rodinami

Pre niektoré deti predstavuje vstup do školy vstup do iného kultúrneho sveta. Na Slovensku ide najmä o skupinu rómskych detí, ktoré vyrastajú v chudobných podmienkach. Napäté vzťahy medzi majoritou a minoritou často prenikajú aj do vzťahov medzi učiteľmi a rodičmi detí. Aj v našom výskume sa ukázalo, rómski rodičia predstavujú z hľadiska spolupráce špecifickú skupinu.

Prvým momentom, ktorí si členovia IT uvedomili a komunikovali, bol fakt, že rómski rodičia prejavovali veľmi intenzívnu radosť z príchodu IT na školu. Otvorene signalizovali vďaka voči ČIT a tiež nádej, že ich dieťa sa bude lepšie učiť, lebo sa o neho zaujímajú odborníci. „*Mne rodičia formulovali tak jednoducho, že oni mali konečne taký ten pocit, že je tu niekto, kto sa ich zastal, ich detí. Ale to zastal, znamená to, že ja vysvetlím a snažím sa nejakým spôsobom rozširovať ich informácie. Že ak je dieťa s takou a takou poruchou, toto a toto, čo stvára, je prirodzené úplne.*“ (IT 10)

Títo rodičia boli ale zároveň veľmi plachí a prejavovali strach z budúcej spolupráce. Členovia IT preto museli s nimi citlivo komunikovať a vážiť slová, ktoré by mohli aj nechceme vyznieť ako prejav predsudku. ČIT postrehli, že rómski rodičia sú veľmi citliví

na to, ako sa o ich deťoch rozpráva. „Niekoľkokrát sme požiadali s triednou učiteľkou mamínu, aby sa u mňa zastavila. Proste a ona vôbec neprišla, hej, lebo jednoducho bála sa prísť. Takže zo strany rodičov tam bol veľký strach, hej, alebo také zaužívané „veď moje dieťa je zdravé, môjmu dieťaťu nič nie je, moje dieťa nepôjde k psychologičke, čo povedia susedia“, hej, a tak ďalej...“ (IT 11)

Dôležitým zistením ČIT bolo, že rómski rodičia sa menej báli spolupráce s IT, ak prvé kontakty inicioval rómsky člen IT. Prítomnosť člena s rovnakou etnicitou sa javila ako proaktívny prvok v rozbiehaní vzájomnej spolupráce. „Pretože tí rómski rodičia, oni radi rozprávajú, osobne ich navštevuje sociálny pedagóg, hej. Ja som niekoľkokrát šla s ňou ako dozor, však nemôže chodiť sama, hej, do osady. Tam aj psy aj kadečo, no ale oni sa radi rozprávajú. Oni boli takí ľudskí, žiadne rozdiely. Áno, lebo keď napríklad, ja môžem, čo sme spomínali, mali sme tu rómsku asistentku a to bolo veľmi zlé, keď som tam išla do rodiny s ňou, to bolo veľmi zle. Boli sme, že ona po rómsky rozprávala, bolo ako kebyže ja si myslím, že normálne začali nadávali na mňa. Ja chcem zle, ja som biela a ja iba ospravedlnenky a tak. A potom sa to všetko zmenilo naopak, ozaj.“ (IT 9)

Už zmienené napätie medzi Rómami a Nerómami sa prejavilo aj nevôľou nerómskych rodičov z toho, že ČIT sa venujú viac rómskym deťom ako ostatným. IT vnímali ako prvok pozitívnej diskriminácie, keďže zo spolupráce ťažia podľa nich len rómske deti. Často si totiž prácu ČIT zamieňali s prácou osobného asistenta, ktorého si žiadali aj pre svoje dieťa. Najmä v situáciách, keď malo problémy v učení.

Celkovo však spolupráca školy a rómskych rodičov nebola podľa vyjadrení ČIT jednoduchá. Podľa výpovedí mali ČIT veľký problém udržať počiatkové nadšenie u rómskych rodičov počas celého obdobia pôsobenia IT na škole. Komunikovali tieto problémy.

- Neochota rodičov stretávať sa s ČIT v škole. ČIT vypovedali, že iba veľmi malá skupina rodičov bola tohto schopná. Členovia IT to potom riešili tak, že oni sami vycestovali za rodinami k nim domov. Neohlásené návštevy však označovali za zlú cestu nadviazania komunikácie. Takéto stretnutia totiž evokovali u rómskych rodičov kontrolu, v dôsledku čoho reagovali skôr obranným spôsobom. V týchto prípadoch sa ako veľmi dôležitý prvok tímu opäť javil rómsky člen. „...čiže tá, tú pôdu sme mali dosť zlú tunáka, keď sme semka prišli. Ale myslím, že sme to ustáli fajn. Napomohlo nám tomu aj že bola tá rómska asistentka, že mala kontakt medzi nimi.“ (IT 3)
- Spoliehanie sa rodičov na prácu IT a spohodnenie vo veci domácich príprav. ČIT komunikovali, že rodičia detí, s ktorými ČIT pravidelne pracovali, sa začali na túto prácu príliš spoliehať. „Akonáhle sa rodičia dozvedeli, že my tie deti máme každý deň, celú zodpovednosť domácej prípravy nechali na nás. Prestali sa učiť,

prestali si robiť domáce úlohy, a potom, proste sme to museli riešiť. Jednoducho oni to zobrali úplne v opačnom význame, ako to je. Nezobrali nás ako nejakú, neviem, ako to mám povedať, oni zvalili tú, oni tú zodpovednosť celú nechali na nás. Proste vy to potiahnite, vy to robte, prestali si robiť domáce úlohy, to bolo... A to sú druháci! To bolo neskutočné.“ (IT 14)

Objavili sa aj výpovede, že v niektorých prípadoch dochádzalo zo strany rómskych rodičov k cieľnému zneužívaniu pomoci zo strany ČIT. „...volala matka, že máme prísť, že ona si nevie dať doma rady s dcérou. Ale to už zas takéto musíme odmietnuť, lebo máme prísť tam my, lebo ona si s ňou nevie dať rady s ňou doma.“ (IT 1)

Popri problémoch, ktoré vychádzali z neochoty rodičov systematicky spolupracovať s IT museli ČIT riešiť aj iné, náročnejšie problémy. Išlo napríklad o prelomenie a priori nedôvery rómskeho rodiča voči úradom. ČIT tvrdili, že množstvo rodičov malo za predošlé obdobie vybudovanú aj silnú nedôveru k škole. „...lebo vtedy sme len s deťmi komunikovali z úvodu, ani tí rodičia neboli tak otvorení. Ono, hneď prvého, ako sme nastúpili piateho, sme išli do osady, veľmi zlá mienka o škole... riaditeľ má svoje zákony a všetko. Museli sme bojovať s týmto, sa snažiť presvedčiť, lebo tu bol ten problém tým, že riaditeľ tie deti odmietol a išli na dohošku, nedostali sa všetky, čiže tú pôdu sme mali dosť zlú tunáka, keď sme semka prišli. Ale myslím, že sme to ustáli fajn, napomohlo nám tomu aj, že bola tá rómska asistentka, že mala kontakt medzi nimi.“ (IT 3)

Tiež museli prekonávať bariéry, ktoré si rodičia prirodzene vytvárali voči nim z titulu profesie. Slová ako sociálny pedagóg, školský psychológ a pod. boli pre nich hrozbou, ktorá vyplývala z ich nevedomosti. „Určite, keď na začiatku nevedeli, kto sme, čo sme a ešte to, že škola za nimi prišla, to absolútne. Ale keď už sme chodili častejšie, tak si aj zvykli, že sme tam alebo prídu oni sem. Alebo zvykli si už aj to, že tu...Hovoríme o rodičoch...Áno o rodičoch. Ešte keď počuli, že sociálny pedagóg a psychológ.....akože koniec, hej, strach..... katastrofa, lebo to je ako sociálka a chcú nám deti zobrať.“ (IT 8)

Zaujímavé je, že ČIT sa priznávali k tomu, že po dlhšom kontakte s rómskymi rodičmi začali tomuto strachu rozumieť. Začali si totiž uvedomovať prvok úradníckeho nátlaku na rodiny detí v osadách. Lepšie tak porozumeli strachu rómskych rodičov z inštitúcií a aj celkovo z legislatívy. „Čo je najhroznejšie, prepáč, že ti skáčem do reči, riešili sme jeden problém vo februári. Prišla jedna učiteľka, že žiak smrdí. Keď sa prestalo kúriť, tak zrazu žiak smrdel a trebalo to hneď riešiť a jednoducho sme išli. A to bola veľmi zlá voľba, to by som už nikdy, nikdy neurobila, lebo my sme určitý vzťah s nimi si vytvorili a všetky sme išli do osady, kde sme málo chodili. A vtedy tu boli mestskí policajti, čo máme, a ja vravím, že: „Podťe, podťe s nami chlapi, ideme tam.“ Tak sme išli, aj psychológ, ešte aj kolegyňa a všetci. No to bol najstrašnejší zážitok z PRINEDu, sme tam vošli a teraz tí policajti, ja normálne s nimi komunikujem, keď prídem, tak pekne dobrý deň a ako a čo ste prišli, čo

máte a ja na to, no šak je leto, už ideme na ten guláš, čo sme si slúbili, normálne s nimi komunikujem, primerane s nimi.

Tí policajti prišli, vošli sme tam a tí policajti v tých uniformách: „Koľko máte voľne pustených psov, koľko vás tu býva?“ Počúvajte, ja som to nezažila, oni z tých drevených búdok, z tých parketových, deti na rukách a oni utekali do hory, tí policajti za nimi, to mám ešte teraz zimomriavky z toho, potom dáka cudzia žena, to bolo strašný zážitok, toto by som už nikdy neurobila, že by som si na pomoc privolala nejakých...“ (IT3)

Zovšeobecnenie: Celkovo sa spolupráca s rómskymi rodinami javila ako problematická. Stret rôznych svetov je citeľný aj na úrovni spolupráce rodiny a školy. Pozitívnym momentom spolupráce bola relatívne silná počiatočná motivácia rómskych rodičov komunikovať s ČIT. Postupom času však motivácia začala vyprchávať. Členovia IT museli bojovať so strachom rómskych rodičov a investovali mnoho energie do odbúravania bariér, ktoré vznikli ako dôsledok predchádzajúcich zlých skúseností rómskych rodičov s úradmi a so školou. Prelomiť tieto bariéry bolo náročnejšie než zbaviť rómskych rodičov strachu z prítomnosti nových ľudí v škole, ktorých vnímali vďaka neznámym názvom (sociálny pedagóg, psychológ a pod.) ako veľké authority. Sklamaním pre ČIT bola pasivita rómskych rodičov a spoliehanie sa na ČIT vo veci domácej prípravy detí. Podľa slov ČIT sa rodičia postupne stávali pohodlnými a začali pomoc zo strany IT až zneužívať.

Napriek náročnej práci boli ČIT motivovaní, keďže podľa ich slov:

- rómski rodičia prejavovali väčšiu dôveru smerom k nim ako smerom k triednym učiteľom,
- rómski rodičia iniciovali kontakty s nimi, ak potrebovali s niečím pomôcť alebo poradiť,
- komunikácia medzi nimi a rodinami rómskych detí sa veľmi rýchlo otvárala a rodičia boli ochotní sa s nimi o mnohých veciach bez strachu rozprávať.

Na základe opísaných skúsenosti môžeme vysloviť *hypotézu H11: Kvalita spolupráce ČIT a rómskou rodinou je ovplyvnená predchádzajúcou skúsenosťou.*

7.3 POHĽAD PREDSTAVITEĽOV MANAŽMENTU ŠKÔL - OPIS VÝSKUMNÝCH ZISTENÍ

Riadenie školy je v podmienkach, v ktorých sa súčasné školstvo nachádza skutočnou výzvou. Požiadavky na osobnosť riaditeľa či riaditeľky sa stupňujú. Okrem odborných a manažérskych kompetencií si táto práca vyžaduje odhodlaného a obetavého človeka, ktorý dokáže nadchnúť svojich zamestnancov pre nové myšlienky, či motivovať ich

k osobnostnému a profesijnému rastu. V situácii podfinancovaného školstva je riadenie školy najmä o získavaní potrebných zdrojov na zabezpečenie nielen priestorových, vecných a materiálnych podmienok, ale aj o získavaní financií na tvorbu kvalitného sociálneho a učebného prostredia. Projekt PRINED bol pre mnohých predstaviteľov manažmentu škôl príležitosťou získať prostriedky na zveladenie priestorov a učebných pomôcok³⁹, ale najmä šancou pokryť mzdy pedagogických a odborných zamestnancov⁴⁰, ktorých si dovedy nemohli dovoliť. Vstup do projektu však predpokladal prijatie podmienok, ktoré rámujú každý projekt financovaný zo zdrojov EÚ. Realizácia takýchto projektov je sprevádzaná mnohými byrokratickými procedúrami, ktorých cieľom je dokladovanie efektívneho využitia poskytnutého finančného príspevku. Pre niektorých riaditeľov bol PRINED prvou skúsenosťou, iní už mali skúsenosti s projektami financovanými z EÚ. Všetci však jednotne pociťovali veľkú administratívnu záťaž, ktorá spadla na ich plecia a pri rozhovoroch bolo cítiť, že mali potrebu o tom hovoriť.

Potrebu riaditeľov škôl hovoriť o ich skúsenostiach s projektom PRINED sme výskumne zúročili. Ponúkli sme im možnosť prerozprávať svoje skúsenosti s inkluzívnymi tímami. viesť rozhovor podľa stanoveného scenára (príloha 3) bolo v mnohých prípadoch náročné. Výpovede zástupcov školského manažmentu boli pomerne všeobecné a plné digresíí, ktorými sa vzdávali od položenej otázky. Aj napriek tomuto sa nám podarilo výpovede redukovať do troch relatívne ucelených a dostatočne konzistentných obsahových rámcov:

- prijatie idey etablovania IT v školách,
- spokojnosť s prácou IT v škole,
- koordinovanie práce IT,
- vnímanie medziludských vzťahov.

7.3.1 Prijatie idey etablovania inkluzívnych tímov v školách

V tomto obsahovom rámci sa umiestnili výpovede, prostredníctvom ktorých získavame určitú predstavu o tom, ako predstavitelia manažmentu, ktorí sa zapojili do výskumu, hodnotili samotnú myšlienku existencie IT na školách. Ich názory, samozrejme,

³⁹ Hodnota jednej sady didaktického balíčka pre ZŠ v rámci projektu PRINED bola do 10 000,- eur. Tento balíček obsahoval hygienické a socializačné pomôcky, pomôcky na zabezpečenie voľnočasových aktivít v rámci CVS, ale aj rôzne učebné pomôcky na podporu kognitívneho rozvoja, reči či jemnej motoriky detí a ďalšie didaktické hry a hračky využiteľné vo výučbe (*Podrobný opis projektu*, 2014).

⁴⁰ Z rozpočtu takmer 16 miliónov eur bola veľká časť investovaná do pokrytia miezd nemalého počtu pedagogických asistentov (200) a 365 odborných zamestnancov, ktorí pracovali v prostredí našich škôl 20 mesiacov (1. 4.2014 do 30.11.2015).

odzrkadľujú prežitú skúsenosť s ČIT, ktorí počas realizácie projektu PRINED pôsobili v ich škole.

Môžeme konštatovať, že všetci účastníci rozhovorov hodnotili spoluprácu s ČIT skôr pozitívne a stotožnili sa s myšlienkou etablovania IT v školách. Oceňovali prítomnosť nových pracovníkov a pracovníčok v škole a vyjadrovali ľútosť nad tým, že po ukončení projektu škola stratí tieto personálne posily.

Ocenenie personálnej posily

Takmer všetci účastníci rozhovoru sa zhodli na tom, že najväčšou výhodou realizácie projektu PRINED bola možnosť získať odborných zamestnancov pre ich školu. Najčastejšie riaditelia oceňovali príchod psychológa a aj špeciálneho pedagóga medzi zamestnancov školy. *„Špeciálny pedagóg je v každom prípade potrebný, lebo deti, ktoré mali nejaké poruchy, nejaké dys-, tak ich máme na škole okolo 50 a povedala by som, že na našu školu je aj málo ten špeciálny pedagóg, pretože podľa... nechcem povedať metodiky, nariadenia. ..., ale to, čo sa postrehlo v tejto spoločnosti, neviem ten správny výraz, sa dalo použiť. Aj sme dostali knihu, aj isté doporučenie, aby špeciálny pedagóg mal umožnené niekoľko hodín pracovať priamo so žiakmi, v rámci vyučovacieho procesu.“(R1).*

Účasť psychológa a špeciálneho pedagóga v inkluzívnych tímoch vyzdvihovali aj tí predstavitelia manažmentu, ktorí prácu týchto odborníkov poznali dôvernejšie, keďže na škole pôsobili aj pred realizáciou projektu PRINED. Ocenenie personálnych posíl bolo vyjadrované aj istou formou ľútosť nad tým, že projekt sa končí a škola stráca možnosť financovať mzdy týchto pracovníkov a pracovníčok. Mnoho účastníkov rozhovoru sa vyjadrilo, že v prípade dostatku financií v nasledujúcich rokoch by mali reálny záujem o prijatie niektorých ČIT do zamestnaneckého pomeru v ich škole. Najčastejšie mali záujem o pozíciu špeciálneho pedagóga, psychológa. Tiež mali záujem o ponechanie si sociálneho pedagóga na škole. Ich prínos videli v prepojení odbornej, vyučovacej a terénnej činnosti. Prepojenie týchto prvkov bolo chápané ako vytvorenie príležitosti pre hlbšiu a kvalitnejšiu spoluprácu školy s deťmi a ich rodinami.

Ideu etablovania IT na školách riaditelia podporovali. Budúcnosť ale vnímali skepticky. Tvrdili, že po skončení projektu PRINED nebudú mať peniaze pre pokračovanie práce ČIT na ich škole. Toto chápali ako niečo, čo ublížilo hlavne dieťaťu. Vo svojich výpovediach komunikovali, že vďaka práci ČIT deti mnoho získali, no zároveň po ich odchode aj mnoho stratili.

Význam IT pre rozvoj ostatných pedagogických pracovníkov

Význam pôsobenia IT v škole bol vnímaný aj z aspektu osobného rastu ostatných zamestnancov a zamestnankýň škôl. Predstavitelia manažmentu školy hovorili, že vďaka

ich prítomnosti získali aj oni sami množstvo nových manažérskych skúseností. „No zistenie je také, že je to náročná práca. Lebo zosúladiť aj časové programy tých ľudí, aj zmonitorovať potreby ďalších ľudí a nastavenie tých časových niektorých horizontov, v ktorých sa to má riešiť, je to náročné a vyžiada si to, keď nie celý úväzok, tak aspoň pol úväzku človeka. A nie vždy, keďže ja mám svoj úväzok, učím, keďže mám ako zástupkyňa ešte nejaké iné povinnosti, a toto mi ešte pribudlo, tak sa priznám, že určite nie vždy som aj ja dotiahla tie veci tak, ako by to bolo potrebné, že mi niekoľko tých vecí určite unikalo.“ (R3); „No tak, ak teda odmyslíme si rôzne tie výkazy, tak v podstate boli tam nejaké stretnutia, nejaké školenia, ktoré mali význam, lebo v podstate naznačili v tejto problematike možnosti riešenia. Samozrejmesme sa tam dozvedeli aj rôzne zdroje, kde sa môžeme o danej problematike a možnosti spôsobu riešenia veľa dozvedieť, či už literatúra alebo nejaké odkazy na internete. Takže toto bolo, si myslím, pre každého také inšpirujúce, proste, nové veci sme sa dozvedeli, nové poznatky i nové impulzy, čo by sme mohli teda si preštudovať alebo na koho sa obrátiť, aby sme sa aj my, čo sa týka tej odbornej prípravy, teda posunuli na nejakú vyššiu priečku.“ (R5)

Podobné výpovede sme zaznamenali aj v súvislosti s profesijným, ale i osobnostným rozvojom učiteľov. Podľa slov zástupcov vedenia si učitelia vďaka spolupráci s ČIT zdokonalili svoje didaktické zručnosti týkajúce sa organizácie vyučovacieho procesu. Dopytovaní riaditelia, resp. zástupcovia škôl vyzdvihli najmä skutočnosť, že učitelia sa učili v procese koordinovať spoluprácu s ČIT. Tieto zistenia sú v súlade aj so zisteniami, ktoré uvádzame v 8. kapitole monografie, kde prinášame výpovede samotných učiteľov a učiteliek.

Zlepšenie komunikácie školy s rodinami žiakov

Predstavitelia manažmentu škôl vnímali existenciu IT na ich škole aj ako činiteľ pozitívnej zmeny. Z výpovedí jednoznačne vyplynulo, že dopytovaní vedúci pracovníci škôl boli senzitívni na výsledky práce IT. V prvom rade vnímali, že vďaka nim sa zlepšila spolupráca s niektorými rodinami. Väčšina škôl, ktoré vstupovali do projektu PRINED, mali vyšší počet detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v porovnaní s ostatnými školami.

Značnú časť populácie týchto detí tvorili deti z rómskych komunít. Školy dlhodobo bojovali so slabou komunikáciou s rómskymi rodičmi a hľadali spôsob, ako zlepšiť spoluprácu s rodinami, pre ktoré, ako uvádzali ČIT (pozri kapitola 7.2.4), je škola často hrozbou či nepriateľom. Dôvodov, prečo sa rómski rodičia vyhýbajú kontaktu so školou, je určite viac. Dôležitým zistením je, že IT podľa predstaviteľov vedenia škôl prispeli k zlepšeniu komunikácie školy s rómskymi rodinami. Z výpovedí cítiť, že sa celkovo zlepšila spolupráca rodiny a školy. Vo viacerých výpovediach účastníkov

rozhovoru bolo obsiahnuté tvrdenie, že rodičia sa kontaktu s ČIT otvárali pomerne rýchlo. V tomto smere oceňovali najmä prácu školského psychológa a špeciálneho pedagóga. Faktorom úspechu ČIT v oblasti komunikácie s rodinami bol čas. Riaditelia resp. zástupcovia škôl tvrdili, že ČIT mali viac času na kontakt s rodičmi ako napr. učitelia. Považovali za prirodzené, že čím viac sa ČIT stretávali s rodinami detí, tým viac mali rodiny záujem s nimi spolupracovať. Rovnako ako samotní ČIT, aj oni v rozhovore priznali, že niektoré rodiny napriek investovanému úsiliu, nevedeli oceniť prácu IT (či školy vo všeobecnosti) a boli v tejto otázke dosť skeptickí.

Skvalitnenie služieb školy pre žiakov so ŠVVP

Ďalším identifikovaným efektom práce IT bola pomoc a podpora deťom so ŠVVP. Predstavitelia manažmentu škôl oceňovali predovšetkým diverzitu profesijného zloženia IT. Vnímali ju ako niečo, čo výrazne zvyšuje pravdepodobnosť úspešných výsledkov práce ČIT s deťmi, ktoré majú špecifické potreby. Vo vzťahu k tejto otázke, vnímali školského psychológa, špeciálneho pedagóga a asistentov učiteľa ako kľúčových a rovnocenných hráčov. Zástupcovia vedenia škôl videli v týchto osobách nádej na zvýšenie kvality inklúzie na školách, či už v dimenzii kultúry školy a jej postojov k rozmanitosti žiakov alebo v dimenzii praxe a individualizovanej pomoci.

Počas rozhovorov odznali aj emotívnejšie výpovede, v ktorých respondenti hovorili o zúfalstve rodičov detí so ŠVVP. Podľa nich mnohým rodičom s príchodom ČIT svitla nádej, že ich dieťa bude pod dohľadom odborníkov a že sa mu dostane potrebnej pomoci a podpory. Na druhej strane, v rozhovoroch sme identifikovali aj problémy, ktorým riadiaci pracovníci čelili v súvislosti s vyšším počtom podporného personálu (najmä pedagogických asistentov a asistentiek). Išlo najmä o problém prítomnosti nového človeka v triede. Vedenie škôl priznávalo, že učitelia neboli na túto situáciu pripravení a „nutnosť“ zdieľať výučbový priestor s inými kolegami pociťovali ako tlak.

Zabezpečenie celodenného výchovného systému (ďalej CVS)

Súčasťou stratégie rozvíjania pro-inkluzívneho prostredia škôl projektu PRINED bolo aj zavedenie CVS. Členovia IT sa významnou mierou podieľali na tvorbe ponuky voľnočasových aktivít. V popoludňajších hodinách sa konali aj rôzne prednášky a besedy. *„No, takže v týchto triedach sme to vo vyšších ročníkoch riešili už skôr tými ďalšími aktivitami. Tými preventívnymi prednáškami, besedami, interaktívnymi stretnutiami a skôr v rámci tej mimovyučovacej... v mimovyučovacom čase, respektíve cez hodiny a takých výchov, že mali etickú výchovu alebo niečo podobné.“ (R3)*

Súčasťou CVS bola aj odpoľudňajúca príprava žiakov na vyučovanie, ktorej sa ČIT aktívne zúčastňovali. Veľká väčšina oslovených riaditeľov a zástupcov škôl oceňovala túto prácu IT a zhodovali sa v tom, že prinášala aj efekt. Vysoko ocenili skutočnosť, že ČIT sa deťom pri riešení domácich úloh nepretržite venovali. Komunikovali, že túto skutočnosť si silne uvedomovali aj učitelia, čo dokladujú aj naše zistenia (kapitola 8.2). *„Takže toto je plusové, lebo ako vieme pre dieťa je to, joj, ja musím ostať dlhšie v škole, tak ho to aj trošičku prinútilo, že by si písalo doma domáce úlohy, a zase druhý raz stalo sa aj to, že deti samé chodia za týmito asistentmi, aj teraz a chcú, aby im pomáhali a písali s nimi domáce.“ (R1)*

Riadiaci pracovníci všeobecne konštatovali, že čas, ktorý ČIT investovali do písania domácich úloh či doučovania v popoludňajších hodinách sa pozitívne prejavil v zlepšení školských výsledkov. V dôsledku toho sa podľa ich slov zvýšilo sebavedomie detí, ktoré neboli naučené zažívať úspech a následne sa zlepšil aj ich vzťah ku škole. Podľa niektorých názorov sa zlepšila aj ich školská dochádzka. Tieto úspechy IT identifikovali aj učitelia (kapitola 8.2). Celkovo však výpovediam chýbala hlbšia konkretizácia pozorovaných zmien. Väčšinou sa v nich iba všeobecne spomínal posun resp. pokrok u detí, ktorý rástol so zdieľaným časom.

7.3.2 Spokojnosť s prácou inkluzívneho tímu

Projekt PRINED bol pre riaditeľov škôl organizačne náročný. V priebehu krátkeho času bolo potrebné, aby školy zrealizovali výberové konania na miesta ČIT. Ako sami hovorili, výber prebiehal v rýchlom konaní a nie všetci boli s výsledkom výberového konania spokojní. Je preto prirodzené, že výpovede sa v tejto oblasti rozdeľovali podľa povahy skúseností s prácou ČIT.

Ocenenie práce IT a kvalít ČIT

Ako sme sa už zmienili vyššie, za najväčšie pozitívum označovali účastníci rozhovorov odborných zamestnancov. O niečo intenzívnejšie bola vyzdvihnutá práca školského psychológa a špeciálneho pedagóga. Riaditelia videli v týchto zamestnancoch lídrov IT. Ako sami tvrdili, výborne sa im s nimi komunikovalo, čo logicky vyústilo do toho, že boli akýmsi komunikačným kanálom, prostredníctvom ktorého koordinovali celý IT. *„Ešte v tejto pozícii som niekedy poverila špeciálneho pedagóga. Vzhľadom na jej skúsenosť, že nebola začiatočníčka, tak mnohé veci som prenášala aj na ňu, aby tento proces riešila, alebo keď bolo treba niečo zabezpečiť, tak som jej povedala, aby to preniesla aj na ostatných, pretože bola to skúsenejšia osoba. Všetchno to závisí od toho, akých dostanete tých ľudí, pretože ak ja mám začínajúceho, tak ja ho nejdem poverovať, pretože on sa musí tu nejako zaklimatizovať.“ (R1); „No, tak ja si myslím, že v našej škole*

to bolo až ukážkové, vďaka tomu, že sme mali školského špeciálneho pedagóga. Čiže, ja som nemohla sa venovať len im, a bolo treba im viac času sa venovať, pretože boli neskúsení, nevedeli, čo majú robiť. Mali sme veľa takých, ktorí mali poznatky len zo škôl. Boli to väčšinou absolventi, naozaj, tak som bola rada, že mám školského špeciálneho pedagóga a že to môžem dať všetko.“ (R10)

Vo všeobecnosti sa však dá na základe našej analýzy usudzovať o ocenení kvalít všetkých ČIT (nielen školských psychológov a špeciálnych pedagógov).

Flexibilita

Respondenti vyzdvihovali ich *schopnosť flexibilne sa prispôbiť novému prostrediu* a pomerne rýchlo nabehnúť na zabehnutý systém fungovania inštitúcie. Uvedomovali si pritom, že pre mnohých ČIT je toto prvá skúsenosť s praxou a tiež so školou. Vďaka flexibilita a adaptabilite ČIT sa podľa slov vedenia škôl podarilo za dva mesiace rozbehnúť fungujúcu prácu IT na školách.

Dôverné vzťahy s deťmi

Najviac pozitívne ladených výrokov o ČIT sa týkalo ich *vzťahu s deťmi*. Z úst dopytovaných takmer vo všetkých prípadoch zaznievali slová ako priateľskosť, trpezlivosť, vľúdnosť. Vedenie škôl oceňovalo dôvernú vzťah s deťmi a priznávali, že vďaka ČIT vznikali priateľskejšie vzťahy medzi žiackou a dospelou časťou školy. Práca IT teda pomohla „získať si deti na svoju stranu“. „...*môžem pochváliť, asistenti zohrali veľmi dobrú úlohu učiteľa, aj zo strany pedagógov, aj ochota, skúsenosť – vedeli, na čo sú tam, ale aj tá spolupráca s pedagógmi, že tak, že no, že si rozumeli. Nikto sa nad nikoho nevyvyšoval, ozaj, že počúvali toho pedagóga čo chce.“ (R12)*

V rozhovoroch bola tematizovaná aj otázka intímnosti vzťahu ČIT a detí a hľadania hraníc. Predstavitelia vedenia škôl poukazovali na to, že deti sa vzťahu s ČIT otvárali a zdôverovali sa im aj s vecami, ktoré by nepovedali ani riaditeľovi a ani učiteľom. Niektorí však vyjadrili obavu, či vzťahy neboli až príliš dôverné. Komunikovali tiež skúsenosť, že niektorí ČIT si nedokázali určiť hranice, v dôsledku čoho začali žiaci zneužívať ich ochotu a náklonnosť. Jeden riaditeľ sa domnieval, že podobne to bolo aj s rodičmi.

Samostatnosť

Ďalšou oceňovanou kvalitou ČIT bola ich *schopnosť samostatne koordinovať svoju prácu*. Vyzdvihnutým parametrom bolo fungujúce spolupracujúce správanie vo vnútri IT. Riaditelia a zástupcovia škôl si uvedomovali skutočnosť, že takáto spolupráca nevznikla sama od seba, ale že bola dôsledkom úsilia a snahy samotných ČIT porozumieť si a chápať

sa navzájom. „Tá koordinácia bola veľmi dobrá, pretože som dostala alebo získala ľudí, ktorí boli odborne zdatní a mali už aj skúsenosti. Jednak to boli pedagógovia, a jednak už robili niečo podobné. Veľmi nápomocný bol sociálny pedagóg, ktorý tak, vlastne, pomáhal aj s tými rodičmi nám všetko to dávať dohromady. Takže, môžem povedať, že komunikácia s nimi bola veľmi dobrá, nemali sme problém.“ (R11)

Riaditelia dokonca v niektorých prípadoch uvádzali, že sa v plnej miere mohli na prácu ČIT spoľahnúť a nemuseli túto prácu neustále sledovať a kontrolovať. „No my na týchto našich stretnutiach potom od marca sme sa len jedenkrát stretávali, lebo už to bolo zabehnuté, takže už to nebolo potrebné.“ (R1)

Menej častým, ale veľmi zásadným obsahom výpovedí bolo, že respondenti hovorili aj o novinkách, ktoré ČIT na školu priniesli. Najčastejšie išlo o zavedené nástroje komunikácie: nástenky, katalógy a pod. Celkovo vnímali odborný rast ČIT na časovej osi.

Sklamania a nedostatky v práci IT

Hoci sme v rozhovoroch zaznamenali menej negatívnych reakcií na prácu IT, dokázali sme v nich identifikovať problémy, ktoré predstavitelia manažmentu pociťovali, a ktoré negatívne ovplyvňovali adaptáciu a fungovanie IT v škole.

Nízka kvalita uchádzačov o prácu ČIT a výrazná absencia praxe

Z analýzy rozhovorov vyplynulo, že vedenie škôl malo problém s výberom kvalitných uchádzačov o miesta ČIT. Identifikovali sme kritiku spôsobu, ktorým prebiehali výberové konania. Sťažnosti súviseli s časovou tiesňou, ktorá sprevádzala tento proces, a ktorá im neumožnila vybrať si z uchádzačov tých najlepších. Podľa výpovedí predstaviteľov vedenia škôl neboli novovytvorené pracovné pozície obsadené vždy ľuďmi, ktorí by zodpovedali potrebám školy. „No, nebolo to jednoduché, pretože my sme si v podstate vybrali týchto ľudí na poslednú chvíľu, a keďže záujem nebol o tie pozície nejaký veľký, tak v podstate všetko, čo nám do toho výberového konania prišlo, tak sme zobrali. No a to sa potom aj v tej práci prejavilo, že nie možno všetci boli najkvalitnejší. Tak, ako by to tá škola potrebovala.“ (R3)

Predstaviteľom manažmentu škôl najviac prekážala skutočnosť, že veľa uchádzačov o miesta ČIT malo nízku, resp. žiadnu pedagogickú prax. „Áno, len čo tam zohrávalo veľa, bolo málo skúseností s týmto. Že keby mali viac skúseností a praxe, že by ináč vychádzali. Oni sa tam potom začali aj poučať, že toto tak urob, toto ja idem urobiť, toto ty nejdeš robiť, áno. Napríklad, musím byť konkrétna. Veľmi šikovná bola XY a vstúpili do konkurencie s XY a veľmi, že ona potom odišla, našla si prácu v detskom domove, a potom spätne rozprávala, že sa jej s ním veľmi ťažko spolupracovalo, čiže ona veľmi ustupovala,

ale zas to nie je dobré na druhej strane. Čiže ten tím, keby mal skúsenosti, prax... Ale tam bolo všetko, okrem pána XY, všetko ľudia prvýkrát. Nezamestnaní, áno, že nevedeli.“ (R12); „...lebo niektorí ani nevedeli, do čoho idú, čiže vlastne aj nájsť sa v tej práci a vedieť sa aj správne pozerať na tie deti, lebo väčšinou, tak prirodzene, sa proste pozerá, že toto sú rómske deti. Ale vedieť pozeráť sa na celý problém s nadhľadom, a potom tiež to multikultúrne vnímanie, ktoré u nás ešte pokrívá, čiže keď sa k tomu postavím odborne a z toho profesijného hľadiska, si myslím, beriem svoju prácu čiste a neberiem do úvahy všelijaké vonkajšie šumy, tak vlastne dokážem s týmito deťmi krásne pracovať a doviest ich k výsledkom. Ale naozaj musím sa k tomu úplne odborne postaviť.“ (R5)

Podľa viacerých účastníkov nášho interview bol toto hlavný dôvod, prečo niektorí ČIT často nerozumeli administratívnym a aj organizačným procesom, ktoré sú súčasťou vzdelávania na základných školách. Z pohľadu vedenia škôl išlo o problém, ktorý narúšal funkčnosť spolupráce medzi ČIT a vedením školy. Tieto ťažkosti nemali tí riaditelia, ktorí do pracovného pomeru prijali ľudí, ktorých poznali a s ktorými už mali predchádzajúcu pracovnú skúsenosť: *„No, hm, v podstate už po uzatvorení pracovných zmlúv som vedela, akých ľudí mám v tom inklúzivnom tíme. Konkrétne v našej škole boli dvaja členovia tímu, ktorí boli, ktorí predtým pracovali v našej škole, som ich poznala a vlastne aj oni, vlastne, poznali toto prostredie, tak aj to bol taký dôvod, prečo som chcela, aby pracovali v tomto projekte. A vlastne noví členovia, tu bola školská psychologička, školská špeciálna pedagogička, potom sociálni pedagógovia boli, vlastne, boli pracovníci, s ktorými sme už mali nejaké skúsenosti, a potom to boli asistentky učiteľa.“ (R5)*

Miera motivácie a samostatnosť ČIT

Druhým identifikovaným problémom bola nízka motivácia ČIT a z nej vyplývajúca nízka miera samostatnosti. Podľa výpovedí niektorých predstaviteľov vedenia dochádzalo často k situáciám, kedy niektorí ČIT neboli ochotní plniť všetky nimi zadané úlohy. Neochota následne ovplyvňovala aj vzťahy vo vnútri tímov. Dopytovaní riaditelia a zástupcovia škôl si tento vzdor vysvetľovali ako nezáujem o ponúknutú prácu a pasivitu pripisovali uspokojeniu zo získania zamestnania. *„No, to je aj tá motivácia pre prácu. Lebo niektorí robia preto, aby boli zamestnaní a niektorí robia preto, aby pomohli. Pomohli škole, pomohli dieťaťu, pomohli rodine. Takže to je ďalší faktor, ktorý to ovplyvňuje. Samozrejme, môžu to byť aj také rodinné súkromné záležitosti, že mali sme tu v tom tíme ľudí, ktorí boli slobodní, boli tri a nemali nejaké povinnosti už po tom dni, popoludňajšom čase. A potom, mali sme tu jednu matku samoživiteľku, a jednu ďalšiu kolegyňu, ktorá okrem svojho syna mala ešte aj starú mamu, svokru a ja neviem koho na starosti a ony boli vlastne týmito vecami zaťažované. Tak potom došlo aj k selektovaniu, hoci to bolo len šesť ľudí, tak došlo podľa toho veku a podľa tých povinností a záujmov. Takže to bolo ďalšie, hej. Ale to je vlastne v každých kolektívach...“ (R3)*

U všetkých účastníkov rozhovorov bolo prítomné presvedčenie, že kvalitu ČIT neurčujú len ich odborné spôsobilosti, ale aj chuť a motivácia pracovať a byť pre spoločnosť užitočný. Za dôležitý motív práce ČIT považovali predstavitelia manažmentu vzťah k deťom a chuť pomáhať im. To sa však podľa ich slov nedá získať. S tým musí zamestnanec či zamestnankyňa prísť do školy, musí mať tieto motívy hlboko v sebe.

7.3.3 Koordinovanie práce inkluzívneho tímu

Vymedzenie pracovnej náplne ČIT – neznalosť kompetencií jednotlivých ČIT

Vymedziť pracovné úlohy pre ČIT bol podľa slov mnohých respondentov veľký problém. Väčšina z nich uviedla, že im chýbalo jasné vymedzenie pracovnej náplne a kompetencií pre jednotlivých ČIT. Riaditelia vyjadrovali presvedčenie, že toto malo byť zabezpečené zo strany realizátorov projektu PRINED. *„...čo sa týka, čakala som na začiatku oveľa viacej pokynov, ako čo robiť počas septembra, čakala som ako naštartovať, no nič mimoriadne neprichádzalo, tak som si urobila sama nejaké plány, ako by sa dalo pracovať, lebo ľudia, ktorí prišli, ešte na tejto pozícii v škole nepracovali.“ (R1); „No, z náplne práce, samozrejme, sme vychádzali z projektu, ktorý prišiel, že tam bolo také všeobecné, čo by mali tí ľudia robiť, ale tie sme trošičku prispôbovali na naše školské potreby.“ (R3); „No tak náš inkluzívny tím tvoril špeciálny pedagóg, dvaja asistenti, jeden sociálny pedagóg na polovičný úväzok a na polovičný úväzok bol aj XY, jeden sociálny pedagóg bol na plný úväzok a školský psychológ bol na polovičný úväzok. No začiatok bol ťažký. To musíme priznať, kým sme vlastne prišli na nejaký taký spoločný... spoločnú reč alebo nie, že spoločnú reč, ale vlastne sme nevedeli presne, čo sa od nás očakáva, ani oni nevedeli, ani my... sme tak akože tápali troška v tom, že čo... Ale myslím si tak, že asi možno mesiac, mesiac a pol, bola ta prechodná doba, kým akože sme došli, že vlastne, akože takto to máme robiť.“ (R11)*

Väčšina riaditeľov a zástupcov škôl sa vo výpovediach priznala, že neznalosť kompetencií ČIT ich doviedla k tomu, že sa vo veci zadávania a organizovania práce ČIT spoliehali na ČIT s nádejou, že si manažovať svoje úlohy budú z väčšej časti sami. Pre mnohých z nich bolo problémom aj vytváranie náplne práce pre odborných zamestnancov IT. Najmenej problémov mali riaditelia s manažovaním práce školských psychológov a špeciálnych pedagógov. Pracovnú náplň týchto zamestnancov si vedeli, vďaka svojim znalostiam a doterajším skúsenostiam, dosť dobre predstaviť. Spoluprácu s týmito odborníkmi popisovali ako zmysluplnú, jasnú, vecnú, vedúcu k výsledkom. *„Tak zo začiatku to bolo náročné, lebo som nevedela, čo im dať, ale mala som žiakov, o ktorých som vedela, že s nimi treba pracovať. Tak som ich rozdelila vlastne týmto ľuďom. Psychologičke som hneď dala odborné správy z vyšetrení, aj nejaké charakteristiky, čo*

sme mali k problémovým žiakom, nech si to naštuduje, aby vedela, s kým má pracovať. Špeciálnemu pedagógovi som tiež zadelila hneď žiakov.“ (R10)

V kontraste so školským psychológom a špeciálnym pedagógom bola vo výpovediach opísaná nejasná pozícia sociálneho pedagóga v škole. Neznalosť rámca jeho kompetencií viedla k záverom, že pre školu nie je úplne potrebný.

Keďže vedenie školy nevedelo vytvoriť relevantnú pracovnú náplň pre sociálnych pedagógov, poverovali ich úlohami, ktoré spadali do kompetencie asistentov učiteľa. Takto si zároveň riešili aj ich nedostatok. Títo respondenti doslova tvrdili, že mať o asistenta navyše bolo pre ich školu výhodnejšie, ako mať dvoch a viac sociálnych pedagógov. *„...pedagogického asistenta... zdalo sa mi, že mi stačí, a teda, ak ide sa do terénu, že pôjde tento druhý, pôvodný sociálny pedagóg alebo s asistentom učiteľa do terénu. Ale takto, nie je potrebné na škole, aby fungovali dvaja sociálni pedagógovia. Ja neporovnateľne viacej potrebujem asistentov učiteľa. Ja by som to v súčasnosti počítala, jeden asistent na dve triedy, každopádne, že by mal. Môže teda aj v piatich triedach fungovať, ale teda tie dve triedy na ten počet žiakov, aby sme to mali pokryté.“ (R1)*

Priznaná nevedomosť kompetenčného rámca sociálneho pedagóga sa prejavila aj v tom, že istá časť našich respondentov vnímala sociálnych pedagógov cez optiku sociálnej práce. Ich prácu videli viac v teréne ako v priestoroch školy. Na druhej strane oceňovali ich prínos, pretože podľa ich slov terén je to, čo škole a jej zamestnancom uniká. Vyplnenie týchto bielych miest vo vzdelávacom procese videli práve v osobe sociálneho pedagóga. *„A potom bola sociálna pedagogička, ktorá takisto, a musím aj ju pochváliť, len tam vidím ešte tie rezervy, ešte by sa to dalo obohatiť... ale hlavne viacej ciest do terénu. Hľadať tie rodiny a tie navštevovať. To tu aspoň na našej škole, to môžem povedať, že to bola návšteva priemerne jedenkrát za mesiac. Minulý týždeň som išla aj sama s ňou, lebo som si chcela niektoré veci preveriť a veľmi úspešne, že tam sa to aj pohlo. Ale bohužiaľ, pohlo sa to tým smerom, že tá rodina odišla preč bývať, keď videli, že sme... Deti nechodili do školy a ja teraz si všimam, kto neprišiel do školy, prečo. Hlavne teraz tieto v úvodzovkách „krízové“ rodiny, že chcem, aby sa to pohlo ďalej. Veľkú úlohu má pri tomto, buď je to na hlave riaditeľa školy, alebo nejaký iný koordinátor v tejto oblasti, ktorému to ale leží na srdci, aby sa situácia zmenila. Aby sme mali výsledky.“ (R1); „...do rodín chodili, málokrát aj s mestskou políciou, že mestská polícia prišla, oni zobrali ich, aby vlastne neboli ohrozené, lebo to boli dve mladé pekné baby. Takže, vlastne chodievali tam a nadväzovali kontakt aj s tými rodičmi, bolo to dobré (poznámka autora - riaditeľka hovorí o práci sociálneho pedagóga).“ (R10)*

Najviac zorientovaní boli predstavitelia manažmentu škôl v pracovnej náplni pedagogických asistentov. S týmito zamestnancami už mali predošlé skúsenosti. Jediným problémom bolo, že prácu nových asistentov bolo potrebné skordinovať s tými, ktorí už

na škole pôsobili, ako aj s učiteľmi. Odrazu na jednu triedu pripadalo viac asistentov a bolo nutné nájsť nový model spolupráce.

Zadávanie pracovných úloh a rozvrhovanie práce ČIT

Riadiaci pracovníci jednotne uvádzali, že ČIT pracovali podľa pevne stanoveného rozvrhu. Mnohí z nich ale konštatovali, že pevný rozvrh nebolo možné vždy dodržať. Od ČIT preto očakávali flexibilné jednanie a tiež rýchle prispôsobenie sa novo vzniknutým situáciám. V tejto veci ocenili samostatnosť ČIT pri práci. Pozitívne hodnotili, že ČIT vo všetkom nečakali na vedúcich zamestnancov školy a vedeli na seba prevziať zodpovednosť za svoje vlastné rozhodnutia a činy. *„A takisto sme aj robili, že špeciálny pedagóg si aj v rámci svojej iniciatívy aj viedol, minulý rok v rámci PRINEDU, nebol to PRINED tak, že on by bol platený, pretože sme tu nemali možnosti viesť platené krúžky, ale robila to špeciálna pedagogička v rámci svojej iniciatívy. Práveže robila s deťmi rôzne aktivity aj výtvarné aktivity, aj v rámci technickej výchovy. Veľmi dobre sa nám na škole uplatnil školský psychológ, skutočne, vlastná iniciatíva. Musím povedať, že ak výchovne, a pritom ešte len prvý rok učil, oni realizovali adaptačné vzdelávanie, pretože bola začínajúca, ale skutočne psychologička, ktorá do budúcna má veľkú kariéru, pretože veľmi dobre vedela na žiakov pôsobiť a takisto aj mala výsledky. Sama z vlastnej iniciatívy.“ (R1)*

Na základe analýzy rozhovorov môžeme usudzovať, že základným prvkom koordinácie práce tímu bol dohodnutý plán práce. Ten mal najčastejšie podobu zoznamu úloh a termínov. Zástupcovia školského manažmentu tvrdili, že jeho obsahom boli nielen úlohy súvisiace s činnosťou v škole, ale aj úlohy, ktoré sa týkali terénnej práce (návštevy úradov, rodín a pod.). Plán práce považovali účastníci nášho rozhovoru za fungujúci prostriedok kontroly práce ČIT.

Z výpovedí tiež vyplynulo, že predstavitelia manažmentu si boli vedomí faktu, že ČIT sa často pri plnení svojich úloh stretli s neochotou učiteľov a učiteľiek. Viacerí explicitne vypovedali, že učители nemali radi návštevy ČIT na ich vyučovacích hodinách. Podľa nich má neochota otvoriť dvere triedy dve príčiny. Prvou, menej častou príčinou je, že mnohí učители a priori odmietajú inklúziu detí so ŠVVP v bežných školách a sú v názorovom rozpore s ideami inkluzívneho vzdelávania. Druhou (častejšou) príčinou je, že učители sa cítia byť pri návštevách ČIT na ich výučbe pod tlakom, pretože majú pocit, že niekto kontroluje a hodnotí ich prácu.

Komunikácia a evalvácia práce IT

Téma kontroly práce IT sa vo výpovediach respondentov silne prekrývala s témou komunikácie. Takmer všetci riaditelia vypovedali, že komunikácia medzi nimi a ČIT bola

problémom a to najmä v začiatkoch spolupráce s IT. *„Zo začiatku, to priznám, to bolo také chaotické. Nebolo celkom jasné, aké činnosti má ten inkluzívny tím vykonávať, na základe pokynov, ktoré prichádzajú z riadenia projektu. Nebolo nám to tak jasné, ani samotnému vedeniu školy. V podstate sa tie pokyny časom upresňovali, takže ten mesiac bol taký, dá sa povedať, adaptovanie sa na nové podmienky.“* (R5)

Cesta k vzájomnému porozumeniu bola podľa viacerých riadiacich pracovníkov trnistá a plná výziev. Odkaz vo výpovediach našich respondentov bol v podstate vždy rovnaký. Boli presvedčení, že takýto tím by mal riadiť poverený koordinátor. Malo by ísť o osobu, ktorá by bola prijatá do IT s tým, že jej úlohou je koordinovať prácu IT v škole. *„...že by to bola pozícia koordinátora v rámci tej pracovnej zmluvy na škole. Rozdelený čas, hej, že, čo ja viem, znížený úväzok vyučovania a v tom zvyšnom čase doplniť to týmto koordinovaním. A druhá vec, no to je zase vybrať vhodného človeka, s dobrými sociálnymi a komunikačnými zručnosťami.“* (R3); *„No, úprava toho pracovného času, alebo ja neviem, zriadenie tej funkcie mimo tej povinnej pracovnej doby, že mimo toho úväzku. Že, v podstate to by bola časť jeho úväzku. To by určite pomohlo, ak to má robiť zodpovedne (poznámka autora: zástupkyňa riaditeľa navrhuje, že pokiaľ má koordinovať prácu IT naplno, potom potrebuje zahrnutie tejto práce do jej pracovného úväzku).“* (R3)

Predstavitelia školského manažmentu boli senzitívni aj na problémy, ktoré vznikali medzi učiteľmi a ČIT. Ich riešenia videli v posilnení prvku vzájomného kontaktu a informovanosti prostredníctvom spoločných porád ČIT a učiteľov. Názory na spoločné porady však neboli jednotné.

Jedna skupina riadiacich pracovníkov komunikovala svoje presvedčenie, že ČIT by sa mali zúčastňovať pedagogických porád. Tvrdili, že ide o cenné momenty, kedy sa dajú získať komplexnejšie informácie o deťoch. Tiež tvrdili, že porady s učiteľmi sú dobrým priestorom k tomu, aby ČIT prezentovali svoju prácu, a tiež aby získali spätnú väzbu. *„Mať tých ľudí pokope, a aby sa všetci cítili, že sme tu a robíme v úvodzovkách „pomocné“ práce. Sú to pomocné práce a určite patria k výchovno-vzdelávaciemu procesu, ale z môjho pohľadu sú nenahradiateľné. V dnešnej dobe musia byť takýto pomocníci, a hlavne na takej škole ako sme my.“* (R1); *„Zvyčajne sme si vypočuli, či je niečo dôležité, na čo prišiel tento tím, čo je momentálne veľmi dôležité riešiť. A potom sme prechádzali, ak nebolo treba... že všetko to bolo podľa starého, tak sme prechádzali po jednotlivých žiakoch, ktorí boli pomerne veľmi problematicí. Aby každý ten, ktorý ho mal na starosti, povedzme asistent, v ktorých triedach bol, tak potom rozprával, a potom ďalší, ktorí s tým súviseli, ja som to urobil, ja som to... A o týždeň potom, keď sme sa stretli, tak sme si povedali výsledky, že ako sa nám to podarilo, alebo sa nejaký nový našiel, ktorý s tým robil.“* (R1); *„Potom boli stretnutia s učiteľmi jednotlivých tried, aby pochopili, prečo vlastne títo ľudia im chodia, napríklad do triedy na diagnostiku a s akými otázkami sa môžu na nich obracať, v čom im môžu pomôcť, ale neskôršie sa ukazovalo aj to, že ich*

začali postupne zaťažovať aj inými svojimi vlastnými triednymi problémami. A znovu bolo treba komunikovať s ľuďmi, že toto nie je ich náplň práce a dávajú im úlohy, ktoré im nepatria, že si to musí riešiť triedny učiteľ a podobne.“ (R3)

Táto skupina riadiacich pracovníkov sa často snažila nájsť vhodné priestory pre prácu ČIT. Dbali pri tom na spájanie ČIT s ostatnými zamestnancami a zamestnankyňami školy. *„Ja neviem, nad týmto som nerozmýšľala, ale ja si myslím, že kabinety nie, je to veľká separácia a myslím si, že tí kolegovia by mali spolupracovať, že napríklad, že príde z tej hodiny a ten triedny hneď vie, že tak tento tvoj bol dneska takýto, alebo tento tvoj toto urobil (tam je priestor na to). A preto som tú triedu, dobre, že bola voľná, čo najbližšie k zborovni. Keď niečo, že prídu, majú to blízko, mali tam možnosť v tej chodbičke, bola tam kopírka, bol tam internet, počítač, všetko, tam si mohli pripravovať, áno. Takže boli čo najbližšie, že aj, akože, aj učitelia išli tam rovno k nim, že by blízkosť bola. (Takže dá sa povedať, že sa vám to overilo, hej?) Ale to kabinetovanie nie, nie.“ (R12)*

Na druhej strane bola skupina riaditeľov, ktorí uviedli, že ČIT si na bežné porady učiteľského zboru neprizývali. Argumentovali tým, že obsahy daných porád nesúviseli s prácou ČIT. Porady vo veci IT mali teda osobitne, iba s ich členmi.

Vyskytli sa aj výpovede, v ktorých vedenie prejavovalo liberálny postoj. Na formálnych poradách s ČIT nenástojili, avšak nebránili sa spontánnej návšteve ČIT na poradách. Išlo o skupinu respondentov, ktorí inklinovali skôr k neformálnym stretnutiam, na ktorých sa ľudia rozprávajú o svojich potrebách. Podľa nich je každodenný osobný kontakt najlepší spôsob manažovania práce IT v škole. Títo manažéri tiež tvrdili, že na neformálnych stretnutiach slobodnejšie a s lepším pocitom komunikovali svoje predstavy o výkone práce tých ČIT, ktorí mali málo skúseností a krátku prax. *„Keď sme sa vlastne stretli tie prvé dni, tak sme si v podstate povedali. Ja som povedala zo svojho hľadiska ako riaditeľka školy, že čo si predstavujem, že ako by mohli pomôcť našej škole, ako by mohli pomôcť deťom z toho rómskeho prostredia, ktoré tvoria väčšinu detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia⁴¹ v našej škole. ... Tie prvé týždne to bolo vlastne každý deň ráno, že sme sa jednoducho stretávali a povedali sme si skúsenosť z predchádzajúceho dňa a ako ideme ďalej. A potom sme si aj nastavili pravidlá, a to také, že každý týždeň sa stretneme vo vyhradenom čase. Stanovili, v podstate ja som navrhla a súhlasili ostatní členovia, aj inklúzívneho tímu, že si, akoby vedúcu toho tímu zvolili, a že si na ten ďalší týždeň si povieme, čo vlastne je prioritou toho týždňa pri práci s deťmi. Vždy sme si najprv vyhodnotili tie činnosti, ktoré vykonal inklúzívny tím za predchádzajúci*

⁴¹ Autorský tím sa prikláňa k používaniu pojmu sociálne znevýhodňujúce prostredie. Vzhľadom k tomu, že sa nerobil zásah do autentických výpovedí respondentov, v citovaných častiach textu sa objavuje aj pojem sociálne znevýhodnené prostredie.

týždeň, a nato následne, ako teda stanovili si tie hlavné ciele alebo teda tie úlohy, ktoré vyplynuli z toho prechádzajúceho týždňa, čo chceme zvládnuť.“ (R5)

Na zlepšenie komunikácie, koordinácie a vzájomnej informovanosti používali riaditelia škôl rôzne nástroje. Najčastejšie išlo o rôzne nástenky, prípadne zošity, kde ČIT zaznamenávali svoju prácu alebo sa niečo dozvedali o zmenách v práci iných. Tieto nástroje mali eliminovať riziko duplicitnej práce a uľahčiť koordinačné procesy. *„No bolo to, tí asistenti v rámci toho, boli na hodinách, ale nie vždy vo všetkých triedach. Takže, pokiaľ to bolo v tých triedach, v ktorých boli prítomní, tak si odovzdávali informácie ďalším odborným zamestnancom a riešili to oni v rámci tímu. Ale pokiaľ ten asistent nebol v triede ale vyskytol sa nejaký problém, tak bolo treba nájsť nejaký systém odovzdávania informácií, takže buď to išlo cezo mňa ako koordinátora, že učitelia prišli ku mne, povedali mám takéto problém, koho môžem osloviť, ale potom sme si zaviedli jeden zošit, kde pani učiteľky, ak sa vyskytol nejaký problém, tak to tam vlastne zapisovali. Tí zamestnanci tímu inkluzívneho každý deň chodili pozrieť do zošita, našli mám takéto problém, išli za tou triednou učiteľkou dohodli si, akú aktivitu spravia, kedy, v ktorom čase alebo ak bolo treba vyjsť do rodiny, tak v podstate išli navštíviť, ak to bol takéto problém súvisiaci so starostlivosťou rodiny.“ (R3)*

Celkovo z výpovedí vyplynulo, že riadiaci pracovníci si uvedomovali dôležitosť poskytovania pravidelnej spätnej väzby svojim zamestnancom a teda aj ČIT. *„No určite by to malo byť pravidelné stretávanie so spätnou väzbou, aby vedeli tí ľudia. Nielen, že robte to, musí byť aj tá kontrola, a to je tá spätná väzba. Viem, tak toto sme sa dohodli a teraz, ako sa vám to darilo, robili ste to, ako ste to robili? Tak toto je určite potrebné, keď aj kontrola, nebudem slediť za nimi, ale mi povedia, že áno, vydarilo sa alebo nie, lebo aj oni jeden od druhého vedia... a pred sebou, spoločne sme, kde...“ (R1); „Áno, veď my to aj stále robíme. Bez toho by to nešlo. Niekedy príde nejaký iný problém, tak trošku to necháme v úzadí, ale opäť sa vrátíme. Tak teraz viete, čo aj po mesiaci, každý sa zhodnoťte, čo sa vám vydarilo vo vašej práci, kde vidíte, že ste sa posunuli, aj pre školu ste urobili ... a takéto sme mávali, ako to išlo, raz za mesiac alebo raz za dva mesiace.“ (R1)*

Žiaľ, výpovede predstaviteľov manažmentu škôl boli veľmi všeobecné a zo získaných prepisov sa nám nepodarilo presnejšie pomenovať prvky, resp. kritériá, ktoré boli (alebo by sa mali stať) súčasťou systematickej evalvácie práce IT.

7.3.4 Vnímanie medziľudských vzťahov

Vzťahy vo vnútri tímu

Výpovede, ktoré poukazovali na vzťahy členov tímu medzi sebou boli po obsahovej stránke najmenej konzistentné. Skúsenosť bola evidentne rozdielna od školy ku škole. Z analýzy rozhovorov vieme usudzovať o niekoľkých skutočnostiach:

Vzťahy v tíme boli v začiatkoch komplikované. Postupom času sa zlepšovali.

„No, určite si musia medzi sebou rozumieť, musí jeden druhému dôverovať. Aj my sme tu mali jeden čas taký, že jeden bol číhi, druhý hota. Ale chvalabohu, sami povedali, je to lepšie, ako čo by bolo... Pociťovalo sa medzi nimi, že a čo táto nám hovorí, a to a toto, veď ja viem to, atď. A toto sa veľmi od septembra... možno aj tá konferencia PRINEDu, kde si mali niečo spoločné pripraviť, že nám to aj celkom dobre dopadlo, však ja som bola takisto nadšená.“ (R3)

V začiatkoch spolupráce prevládal individualizmus

„Musí byť dôvera, musí tam byť nejaká súčinnosť, aby jeden k druhému mal istú úctu, a nie, že ja ti toto robím, lebo mne sa to nechce...“ (R1); „Tak, vyskytli sa tam určite aj, kto to bude robiť, prečo tam mám ísť, ja... ty robíš viacej, ja robím menej, teraz tam nejdem. Toto určite bolo, čo sa potom premietalo aj do tých medziľudských vzťahov v tom tíme a museli sme to niekoľkokrát riešiť.“ (R3)

Napätie vo vzťahoch spôsobovala neznalosť pracovnej náplne tímových kolegov

„No, toto je veľmi ťažká otázka, veľmi, veľmi ťažká. No, budem vychádzať zase z toho, prečo vznikali možno nejaké nezhody v tom tíme. Bolo to kvôli tomu, že možno nepoznali navzájom náplne tej svojej práce. A potom mala niektorá pocit, že robí viacej, alebo že sú na ňu kladené väčšie požiadavky ako na ostatných. Lebo nedá sa jednoducho porovnávať práca psychológa, ktorý robí diagnostickú prácu a potom papierovú, vyhodnocovaciu a podobne, s tými ľuďmi, ktorí denno denne prichádzajú do kontaktu s deťmi, rodičmi alebo pracujú v teréne. No a zrejme z tohto potom vznikali tie nezhody. Jeden pracuje viacej, jeden menej, a ja to robiť nebudem, a ja tam nepôjdem, a neviem, čo všetko a podobne. Takže predovšetkým je to, aby to vždy bolo vyjasnené, že toto sú moje kompetencie a toto sú tvoje kompetencie. Ty si bola prijatá na takúto prácu, tak ju vykonávaj, a ty si rob tú svoju prácu. To je jednoznačne ako tá prvá vec. No ale okrem toho tam vstupujú aj tie ľudské faktory, tie povahy a podobne.“ (R3)

Vzťahy medzi ČIT a vedením školy

Celkovo sa dá povedať, že predstavitelia vedenia školy označili vzťahy medzi nimi a ČIT ako bežné. Zdôraznili pri tom prívlastky ako bezproblémové, korektné, rešpektujúce sa. Z výpovedí sa nedali identifikovať obsahy, ktoré by presnejšie popisovali podobu týchto vzťahov. Väčšina respondentov a respondentiek mala tendenciu formulovať skôr akési odporúčania. Hovorili skôr o svojich predstavách, ako by mali vzťahy medzi riadiacimi pracovníkmi a ČIT vyzerieť, než o prežitej skúsenosti. Za najdôležitejšie atribúty dobrej komunikácie označili vzájomnú úctu a rešpekt. Dôraz kládli aj na dôveru. Tvrdili, že vzťahy medzi nimi a ČIT sa automaticky zlepšili vo chvíli, keď začali pociťovať, že sa môžu na ČIT v určitých veciach spoľahnúť. Významnú rolu v tomto smere zohrávala odbornosť ČIT. Riaditelia či zástupcovia sa s dôverou obracali najmä na tých ČIT, ktorí sa prejavovali ako skúsení a kompetentní. Častejšia spolupráca prispievala k dynamickejšiemu rozvoju vzájomných vzťahov.

Vzťahy medzi ČIT a učiteľmi

Predstavitelia manažmentu priznávali, že nie všetci učitelia boli otvorení vo vzťahu s ČIT. Na pracovisku registrovali problémy, no z ich pohľadu neboli vážne a považovali ich za prirodzené. Komunikáciu medzi ČIT a učiteľmi hodnotili ako štandardnú a fungujúcu. Tvrdili, že vzťahy sa rozvíjali na časovej osi a postupne sa zlepšovali. Opätovne však rezonovala skúsenosť, že sa učitelia cítili byť prítomnosťou ČIT v triedach ohrození. „No, samozrejme, prešlo to niekoľkými fázami, hej, ako si sám povedal, že sa to zmenilo. Najprv to bola zvedavosť, potom to bola možno nedôvera spojená s obavou, prečo je ten človek pri mne alebo dokonca, prečo sú na hodine dvaja... je tam aj asistent a je tam aj psychológ. Dokonca niekedy prišla aj špeciálna pedagógička, teda obava z ohrozenia mňa ako človeka, no a postupne to prešlo do spolupráce. Aha, až to, čo som povedala na začiatku, prenášanie kompetencií na toho človeka.“

„... začleniť ich aj do toho kolektívu pedagogického, to na jednej strane, samozrejme, aby ich aj prijali. Kedy? To je tiež taký moment, ktorý zo začiatku bol cítiteľný, že je tu veľa alebo dosť veľa cudzích ľudí, ktorý sa zrazu zjavili na hodinách, kde učitelia neboli zvyknutí, že na každej hodine mi niekto sedí, nejaký dospelý. To boli tiež také momenty, s ktorými sa potrebovali tak nejako vysporiadať.“

K riešeniu problémov v oblasti medziľudských vzťahov sa stavali riadiaci pracovníci rôzne. Najčastejšie reagovali na prípadné konflikty spontánne. Systematickú prácu na sťmeľovaní kolektívu sme neidentifikovali. Skôr bolo možné usudzovať o úniových reakciách niektorých riaditeľov a zástupcov. Tí dôvodili, že rozpitvávajú problémy vo vzťahoch nikomu nepomôže. Konflikty, ktoré si vyžadovali okamžitý zásah, riešili individuálne. Bola to výhradne záležitosť dotknutých ľudí, a nie školského kolektívu.

„...keď sa nejaké problémy vyskytli, komunikačné problémy, tak som to viedla ja alebo pán riaditeľ, kde sme ozrejmovali kompetencie jedného, druhého, a tam potom si to ľudia vydiskutovali medzi sebou.“ (R5)

Dôvody negatívnych vzťahov niektorých učiteľov k ČIT si riaditelia vysvetľovali ako narušenie ich komfortnej zóny. ČIT svojím príchodom narušili zabehnuté stereotypy práce kmeňových pracovníkov školy. Prevažne tých starších. *„Tak, každý kolektív pedagogický je...mladá časť, stredná a staršia. Asi najhoršie, teda nie, že najhoršie, ale tak dlho trvalo, kým si zvykli na nich a kým ich prijali tí najstarší kolegovia, najstarší pedagógovia. Oni majú už svoje a niekto ťažko berie už tú hospitáciu, nie ešte cudzieho človeka na hodine.“ (R12).*

Túto skúsenosť riadiaci pracovníci prehodnocovali a uvedomovali si, že pri príchode ČIT bolo potrebné uviesť ich do zabehnutých pravidiel fungovania, oboznámiť ich bližšie s praktikami, na ktoré sú zamestnanci navyknutí. *„Spätne, keď sa nato pozerám, keby som bola ešte raz v tej istej situácii, tak viac by som dbala, väčší čas by som venovala vysvetľovaniu a zoznamovaniu tých nových členov, v podstate pedagogického kolektívu v prostredí, v škole aj s celkovou kultúrou školy, čiže viac času by som tomuto... Aby viac spoznali školu ako takú, aj do tej histórie, aj vlastne činnosť školy a celkové prostredie, podmienky, a vôbec, tú kultúru školy.“ (R5);*

Príchod ČIT na školu sa dotkol celkovej organizácie výchovnej a vzdelávacej činnosti na škole. Učitelia bojovali podľa riaditeľov a zástupcov aj s tým, že sa musia na problémy pozerať novou optikou. ČIT narážali na rigiditu myslenia niektorých učiteľov. *„Lebo my sme už mali, akože určitý systém v našej škole, ako sa starať o tieto deti. Vlastne sme tu mali rómsku asistentku, ktorá nám veľmi pomáhala riešiť rôzne problémové situácie s danými žiakmi. A teraz, v podstate nevidiac do hĺbky problému, boli dve kolegyne, ktoré mali na vec iný názor a chceli to úplne inak riešiť. Ale, že vychádzajúc z dlhodobých skúseností, my sme vedeli, že touto cestou to proste nepôjde. A potom tam prirodzene nastávajú nejaké strety, aj keď tým nechcem povedať, že niečo nové nemôže byť progresívne. Ale to, čo sme si istí, že robíme dobre, proste nebudeme meniť, lebo dostaneme novú zamestnankyňu a ona má na vec iný názor, takže v takomto zmysle som to myslela. (Poznámka autora: myšlienky o potrebe spoznať kultúru školy).“ (R5)*

Problémy v oblasti medziľudských vzťahov však spôsobovali aj samotní ČIT. Respondenti upozorňovali na nedostatok úcty voči starším učiteľom, hovorili o slabom uvedomovaní si generačných rozdielov pri komunikácii.

Povahu vzťahov medzi ČIT a učiteľmi ovplyvňovala aj konštelácia žiakov v triedach. Podľa výpovedí respondentov boli viac napäté vzťahy medzi ČIT a učiteľmi, ktorí pracovali v triedach, kde bolo potrebné riešiť viac problémov. S niektorými žiakmi sa ťažko pracovalo, a to malo dopad aj na kvalitu komunikácie a vzťahov medzi ľuďmi, ktorí sa snažili hľadať riešenia náročných situácií. *„No, a keď sa vrátíme k tomu prvému stupňu,*

lebo tiež si sa pýtal, hej, že od čoho to záviselo, že prečo niekto prijal, prečo nie. Záviselo to aj od zloženia žiakov v triede. Mali sme jednu triedu, ktorí boli vtedy prváci, či druháci, myslím, že druháci, a táto trieda bola tak problémová, že bolo tam sedem rómskych žiakov a ešte okrem toho asi štyria integrovaní. Veľmi náročná práca. Takže, táto pani učiteľka s plnou náručou privítala každú pomoc, ktorá tam prišla. Takže okrem členky inkluzívneho tímu, tam bol nasadená ešte aj asistentka mimo projektu. Takže ona v tej triede mala skoro vždy dve pomocné sily.“ (R3)

Vzťahy medzi ČIT a deťmi

Komunikácia ČIT s deťmi bola podľa riadiacich pracovníkov na veľmi dobrej úrovni. Vo svojich výpovediach oceňovali, že si ČIT dokázali vytvoriť s deťmi kvalitné vzťahy. Skúsenosti, ktoré respondenti v rozhovore odkrývali, však boli rozmanité. Pozitívna skúsenosť sa týkala spolupráce s tými ČIT, ktorí boli pre prácu s deťmi vysoko motivovaní a prejavovali úprimný záujem pomôcť im. Táto skupina ČIT bola ochotná venovať svoj čas deťom a nemala problém venovať im čas aj nad rámec ich pracovných úloh. Naopak, negatívna skúsenosť odkazovala na spoluprácu s ČIT, u ktorých absentovali vnútorné motívy pre prácu v IT. Respondenti uvádzali, že najviac to bolo vidieť na ich vzťahu k dieťaťu. Podľa ich slov u týchto zamestnancov silne absentovala vlastná iniciatíva spoznať dieťa a nájsť spôsob ako mu pomôcť.

Z rozhovorov je tiež zrejmé, že aj vzťahy medzi ČIT a deťmi prechádzali určitým vývojom, smerom od prvotných obáv k dôverným kontaktom. *„...v každej triede zo začiatku bol taký rozruch, že budú nám na hodiny chodiť iní ľudia, budú teda s nami pracovať, takže v podstate intenzívne vnímali, že niečo nové... Je tak, boli aj oboznámení, že škola pracuje v takom projekte, aj čo to všetko prinesenie, no, a potom sme si veľmi, akože ja som si veľmi vážila, keď som videla, že aj ostatné deti, nielen tie deti zo SZP, ktorým boli priamo určené tieto noví zamestnanci tohto inkluzívneho tímu, ich oslovujú a pýtajú sa ich koľkokrát na radu alebo ich aj vyhľadávajú častokrát... Častokrát sa na nich obracali aj ostatní žiaci danej triedy, aby im pomohli s nejakým problémom alebo niečo vyriešiť. Takže deti, dovoľm si povedať, že ich prijali prirodzene, že boli to len, že neboli im predstavení, že sú to priamo pani učiteľky, hej, pán učiteľ, hej, ale že budú s vami na hodinách pracovať, a vlastne budú vám pomáhať a riešiť vaše problémy aj rôzne situácie. Takže tie ich skorej aj potom vyhľadávali, aj v popoludňajších hodinách doučovanie, aj práveže bežní žiaci, nielen žiaci zo SZP.“ (R5)*

Ako sme sa už zmienili vyššie, dôvernosť vzťahov vyvolávala u niektorých riaditeľov a zástupcov obavy. Upozorňovali na to, že prílišná priateľkosť vyústila v niektorých prípadoch do zneužívania ČIT a manipulácie zo strany detí.

Vzťahy medzi ČIT a rodičmi

Vzťahy medzi ČIT a rodinami detí boli z pohľadu vedenia škôl rôzne a odvíjali sa nielen od kvalít ČIT, ale aj od určitej typológie rodičov. Boli rodičia, ktorí sa z príchodu ČIT do školy veľmi tešili. V centre ich záujmu bolo ich dieťa a jeho potreby, preto sa tešili, že vďaka IT sa bude mať ich dieťa v škole lepšie. Bude mu venovaná väčšia pozornosť. Na druhej strane boli i takí rodičia, ktorých sa prítomnosť ČIT nijako nedotkla. O ich prácu neprejavovali záujem, a nedá sa povedať, že by si uvedomovali benefity, ktoré z ich prítomnosti plynú pre ich deti.

Poslednou skupinou boli rodičia, ktorých si museli ČIT získať a prekonať určité prekážky. Najčastejšie išlo o rodičov, ktorí mali strach zo psychológa, špeciálneho pedagóga príp. sociálneho pedagóga. Riadiaci pracovníci tvrdili, že vzťah týchto rodičov k ČIT sa začal meniť akonáhle videli, že sa venujú ich deťom. Obavy videli najmä u rómskych rodičov. *„No opäť to bol proces. Podobne ako pri učiteľskom kolektíve, lebo najmä tá rómska komunita, obrovská nedôvera. Takže vnímali ich tak, ako som už povedala, že najprv s nedôverou, pretože nevedeli o čo ide, a najmä tie rómske komunity si mysleli, že znovu je to práca nejakých úradov...“ (R3)*

Na základe výpovedí predstaviteľov manažmentu sa dá usudzovať, že vzťah ČIT s rodičmi sa budoval cez deti. Ak rodičia vedeli, že ich deti sa tešia na ČIT, tak aj oni sami si k nim vytvárali pozitívne postoje. *„Deti....no ešte tú bariéru dokázalo prelomiť aj to, že asistentky si brali rómske deti prvého, druhého ročníka a učili ich veci sebaobslužné a učili sa s nimi popoludní alebo v tom čase čítať, písať. Takže povinnosť, prebrali vlastne niektoré povinnosti za rodinu. ...deti veľmi rady trávili čas popoludní na tých krúžkoch. Takže prelomilo tú nedôveru vlastne to, že videli, že robíme to pre deti, že to pochopili, že nie je to spôsob šikany, ale že je to práve opak. Asi tak.“ (R3)*

Aj v prípade rodičov riadiaci pracovníci upozorňovali na tenkú hranicu medzi profesionálnym a priateľským vzťahom. Postrehli, že príliš veľká ústretovosť a priateľskosť ČIT bola zo strany niektorých rodičov zneužívaná. Prejavovalo sa to aj zbavovaním sa povinnosti pripraviť dieťa do školy a absolútnym prenesením zodpovednosti na ČIT. Tieto prejavy správania zachytili riaditelia prevažne u rómskych rodičov.

7.4 DISKUSIA

Adaptácia inkluzívnych tímov v prostredí škôl bola zložitá hneď z troch dôvodov:

1. Inkluzívny tím bol novým a dovtedy nepoznaným prvkom kultúry školy, na ktorý si museli postupne privykať nielen učitelia a ostatní zamestnanci školy, ale tiež vedenie školy, rodičia a žiaci.
2. V tíme sa stretli noví ľudia, ktorí nemali v minulosti na seba žiadne väzby.
4. Inkluzívny tím v sebe spojil ľudí rôznych profesií.

Napriek zložitosti tejto situácie sme v záverečných rozhovoroch s ČIT cítili určitú spokojnosť so zvládnutím neľahkej úlohy – stať sa akceptovanou súčasťou školy. Prirodzene, povaha nášho výskumu nám nedovoľuje zovšeobecniť skúsenosť 18 tímov a formulovať závery, s ktorými by sa stotožnilo všetkých 100 tímov, ktoré v rámci projektu PRINED pracovali v základných školách. Z kvalitatívnej analýzy výpovedí ČIT však môžeme usudzovať, že príchod nových ľudí, zástupcov rôznych profesií spôsobil napätie, s ktorým sa museli všetci vysporiadať. Najprv sme sa pozreli na to, ako zvládali túto situáciu samotní ČIT a ako sa im darilo skoordinať svoje činnosti tak, aby pôsobili navonok ako skutočný tím.

Životný cyklus inkluzívneho tímu

Ak sa vrátíme k vyššie uvedenému modelu fáz tímovej práce, ktorú publikoval už v roku 1965 Tuckman (bližšie kapitola 6.1), môžeme konštatovať, že z výpovedí účastníkov v rozhovoroch cítiť, že život tímu akoby kopíroval tento model. Podľa Tuckmana sa životný cyklus každého tímu začína fázou formovania (Forming). Je to fáza akéhosi hľadania seba samého. V tejto fáze zrejme nie je možné očakávať, že jednotliví členovia budú schopní uplatniť tzv. helikoptérový pohľad na tím, uchopiť jeho zmysel a plne vnímať účel jeho vzniku či jeho zameranie. Prirodzene, ČIT boli prijímaní do pracovného pomeru s definíciou svojej roly v škole, no v prvých mesiacoch ich pobytu v škole sa museli sústrediť na seba samých, pochopiť svoju individuálnu rolu. Fakt, že vo fáze formovania sa členovia tímu nezamýšľajú nad rolami či zodpovednosťami iných, sa prejavilo aj určitou dávkou individualizmu, o ktorom ČIT hovorili. Komunikovali, že v začiatkoch spolupráce konali skôr „na vlastnú päsť“. Dokonca, ako sme uviedli pri zdôvodňovaní hypotézy H2, konanie „sám za seba“ považovali za jedinú možnú cestu naštartovania aktivity v tíme. Prirodzene, takéto správanie vyvolávalo aj negatívne emócie. ČIT sa sťažovali na príliš veľké sebaapresadzovanie jednotlivcov na úkor iných v začiatku ich spolupráce. Stretli sme sa aj so skúsenosťou vzájomného konkurovania si. ČIT opisovali momenty, v ktorých dochádzalo k súpereniu o klienta. O tom, že išlo zrejme len o prechodný stav, svedčia výpovede, v ktorých ČIT konštatovali, že postupne napätie

povoľovalo a neskôr už nepociťovali medzi sebou žiadnu súťaživosť. Potvrdilo sa aj Tuckmanovo tvrdenie, že v prvej fáze života tímu sa pozornosť sústreďuje na lídra. ČIT komunikovali problémy v začiatkoch spolupráce a hovorili o chýbajúcej koordinácii práce vo vnútri tímu. Absencia koordinátora resp. lídra vo vnútri tímu spôsobovala podľa ich slov napätie. Svoj zrak najprv upierali smerom von – mimo rámec tímu. Očakávali, že koordinátorom aktivít IT majú byť učitelia. V oveľa väčšej intenzite však zaznieval hlas, že koordinácia tímu je záležitosťou vedenia školy. Ako sa čitateľ dočítal v kapitole 7.2.2, vo vzťahu k riaditeľom a riaditeľkám boli aj značne kritickí. Z výpovedí cítiť, že vo fáze formovania, keď potrebovali oporu v autorite, sa im tejto pomoci nedostávalo. Fakt, že líder, ktorý by usmerňoval ich prácu, im skutočne chýbal, potvrdzujú aj ich výpovede, v ktorých vyjadrili svoje predstavy o dobrom lídrovi. Členovia tímu sa však nespoliehali len na vedenie zhora. Svojho vodcu hľadali aj vo vnútri IT. V zhode s Tuckmanovým opisom, pozornosť presúvali na neformálneho vodcu. Tými sa najčastejšie stávali tí členovia tímu, ktorí mali predchádzajúce pracovné skúsenosti.

Ďalšou fázou života tímu (Tuckman, Jensen, 1977; Doležal a kol., 2016) je fáza konfliktov a polarizácie (Storming). Podľa Tuckmana je úplne prirodzené, že v momente, keď sa ľudia v tíme trochu spoznajú, nastane obdobie prvých konfliktov. Tie môžu vznikať ako dôsledok osobnostných kvalít členov tímu, zlej komunikácie, slabo rozvinutých špecifických zručností pre spoluprácu (pozri 6.1), ako i z rôznych iných dôvodov. V našom výskume sa ukázalo, že zdrojom napätia v tíme môže byť aj neznalosť profesie jednotlivých členov. Samotní ČIT vo svojich výpovediach tlmochli skúsenosť, že nepríjemnosti a nedorozumenia vznikali v tíme v dôsledku často nereálnych očakávaní a neznalostí kompetencií svojho kolegu či kolegyně (pozri kapitola 7.2.1 hypotéza H3). Táto neznalosť znižovala aj kvalitu práce tímu, pretože na nej zlyhávala aj koordinácia aktivít. Tieto problémy zachytili aj predstavitelia manažmentu škôl. Podľa nich práve neznalosť pracovnej náplne svojich kolegov spôsobovala vo vnútri tímu zbytočné konflikty. ČIT sa navzájom obviňovali z ničnerobenia, porovnávali pracovnú záťaž medzi sebou. Vzájomným vyjasnením si kompetencií sa podľa slov ČIT zlepšila celková efektivita práce, no zároveň povolil aj tlak, ktorý jednotlivci pociťovali. Zmätko v tom, čo tvorí náplň práce jednotlivcov totiž spôsoboval aj značný diskomfort. ČIT sa obávali, že zasahujú do kompetencií svojho kolegu či kolegyně.

Vyššie opísané problémy sa začali postupne vytrácať. Komunikácia medzi ČIT začala byť oveľa intenzívnejšia. Tím sa postupne vyvíjal a individualizmus vystriedalo vytváranie tzv. spriaznených dvojíc a postupné formovanie tímovej práce. ČIT si začínali stále intenzívnejšie uvedomovať zisky vzájomného učenia sa. Táto fáza životného cyklu tímu sa v Tuckmanovej teórii nazýva fázou normovania (Norming). Je zaujímavé, že práve profesijná variabilita tímu bola tým činiteľom, ktorý podporoval postupný rozvoj

spolupracujúceho správania. Ako sme konštatovali v hypotéze H1, javí sa, že práve táto rozmanitosť uľahčuje adaptáciu tímu v prostredí školy. ČIT si začali postupne uvedomovať benefity práce v tíme, v ktorom majú ľudia z titulu svojej profesie odlišné pohľady na problémy žiakov a ich riešenia. Po vyjasnení si kompetencií a náplne práce sa spustil proces tvorby pravidiel. ČIT formulovali odporúčania, že podmienkou efektívneho fungovania tímu je jeho schopnosť vytvoriť si nástroje komunikácie a zdieľania informácií vo vnútri tímu. Začali si zakladať rôzne katalógy, nástenky, zošity, prostredníctvom ktorých zdieľali informácie o žiakoch a koordinovali svoju prácu. Za základný nástroj koordinácie považovali spoločné porady, ktoré mohli mať tak formálny, ako i neformálny charakter. Zaujímavým poznatkom bolo, že porady neboli len priestorom pre zosúladenie činností. Stali sa postupne aj priestorom pre spätnú väzbu a kritiku, ktorú vnímali ako príležitosť pre skvalitnenie svojej vlastnej práce, ako i práce tímu (pozri kapitola 7.2.1, hypotéza H4). Z našich zistení môžeme tiež usudzovať, že v tejto fáze sa posilnila aj autonómia tímu. Svoj zrak prestali ČIT upierať na formálne authority (učiteľov, učiteľky, vedenie školy), ale začali si hlbšie uvedomovať význam vlastných pravidiel. IT označovali za živý organizmus, ktorý nemôže fungovať na báze pevne stanovených pravidiel či úloh. Hovorili o prirodzenej deľbe práce. Postupným vyjasňovaním si pravidiel a očakávaní sa začala medzi ČIT utvárať otvorená a nápomocná klíma. Z výsledkov analýzy rozhovorov bolo možné usudzovať o pomerne jasných predstavách o tom, aké pravidlá majú v tíme platiť, ako sa majú jednotliví členovia správať, akými hodnotami sa riadiť a akými osobnostnými kvalitami sa vyznačovať (pozri Príloha 6). Mnohé pravidlá v tíme vznikali neformálne (spontánne) a mali povahu tzv. tichých pravidiel. Neboli síce nahlas vypovedané, ale všetkými členmi vnútorne uvedomované a akceptované. V pravidlách už išiel prvok individuálneho konania do úzadia. ČIT síce zdôrazňovali individuálnu zodpovednosť za rozhodnutia a činy každého jednotlivca, no apelovali najmä na povinnosť vzájomne si pomáhať a informovať sa. Zmieňovali dokonca vlastný žargón, ktorý vnímali ako proaktívny činiteľ fungujúcej spolupráce.

Naším cieľom nebolo skúmať efektivitu práce IT v školách, a preto nevieme usúdiť, kedy tímy vstúpili do fázy výkonu (Performing) a začali dosahovať výsledky svojej práce. Z výpovedí predstaviteľov manažmentu škôl však vieme, že myšlienku zavádzania inkluzívnych tímov do škôl nezavrholi. Naopak, dokázali pomenovať, aký prínos IT znamenal pre ich školu a aké zmeny sa vďaka ČIT udiali v správaní žiakov, rodičov, ale i učiteľov (bližšie kapitola 7.3, Idea zavádzania IT na školy). Aj samotní ČIT komunikovali, že postupne začali aktívne prispievať k zmene školskej kultúry a praxe. Ich prácu podľa ich výpovedí najviac oceňovali rodičia detí. Koniec projektu PRINED ukončil životný cyklus IT v školách. Ich práca vyústila do poslednej fázy ukončenia (Adjourning). Avšak o tom, či boli ich odchodom narušené inštitucionálne procesy, nevieme usudzovať. Vieme len to, že odchádzali po relatívne krátkom pôsobení, uprostred školského roka.

Schopnosti členov inkluzívnych tímov definovať tímové roly

Ako sme uviedli na inom mieste tejto monografie (kapitola 6.1), kvalita fungovania tímu je závislá od vyváženého rozloženia tímových rolí a od schopnosti jednotlivých členov zvládať ich. Z našich dát nie je možné usudzovať to, v akej miere sa jednotlivým ČIT darilo zvládať svoje úlohy v tíme. Na základe analýzy rozhovorov však môžeme usudzovať o troch skutočnostiach:

1. Vymedzenie tímových rolí prebiehalo skôr intuitívne ako cielene.
2. V IT nedošlo k statickému vymedzeniu rolí s výnimkou lídra IT.
3. Vymedzenie rolí komplikovala neznalosť profesionálnych kompetencií jednotlivých ČIT.

Charakteristické vo výpovediach našich respondentov bolo, že v tímoch neprebli riadené procesy identifikácie, prijatia, prípadne prerozdelenia rolí. Išlo skôr o intuitívne hľadanie a nachádzanie vlastného miesta v tíme ako reflektovaný proces ich identifikácie. Najmä vo fáze normovania, keď začali byť ČIT senzitívnejší na prítomnosť druhého, dochádzalo k postupnému definovaniu povinností a zodpovedností jednotlivých členov. V súlade s Armstrongovým (2007) tvrdením išlo o akt vyjednávania, v ktorom ČIT zvažovali schopnosti svojich tímových kolegov. Na základe výpovedí ČIT sa dá usudzovať, že nemali jasnú predstavu o skladbe tímových rolí. Jasno mali len v tom, že v tíme by mal fungovať líder. Ako sme uviedli vyššie, najprv ho hľadali mimo rámec tímu. Kritika namierená voči vedeniu školy vyvierala z neistoty spôsobenej absenciou usmerňovača či koordinátora tímu. ČIT očakávali, že zasiahne niekto zvonka a určí, kto by mal tím zvnútra riadiť. Keďže nemali predstavu o možnostiach prerozdelenia tímových úloh, mali tendenciu všetky presunúť práve na lídra. Predovšetkým očakávali, že to má byť niekto, kto bude akýmsi komunikačným kanálom medzi tímom a vedením školy. Najúspešnejšie školy sú však také, v ktorých pracujú ľudia s vysokou mierou autonómie. V školách, ktoré dosiahli najlepšie výsledky v meraniach PISA v rokoch 2006 a 2010, riaditelia prenášali zodpovednosť na členov svojho tímu, pričom v ich štýle riadenia bola evidentná snaha jasne definovať tímové roly (bližšie Horňáková, 2017, s. 88). V školách, ktoré boli súčasťou nášho výskumu mali ČIT podobné očakávania. Neočakávali však len definovanie rolí, ale v lídrovi hľadali aj koordinátora či usmerňovača, ktorý bude rozdeľovať prácu medzi nimi. Pripisovali mu tiež špecifické úlohy, ktoré má v tíme vykonávať inovátor, doťahovač či vyhľadávač zdrojov (porovnaj Belbin, s.a). O svojom vodcovi mali aj určitú predstavu. Zdieľali názor, že dobrý líder má byť otvorený a má nahliadať na všetkých členov ako rovnocenných partnerov. Pri rozhodovaní o neformálnom vodcovi rozhodovali také kvality ako pracovná skúsenosť, prax v škole a pod. ČIT teda hľadali niekoho, o koho by sa mohli oprieť. Mnohí ČIT boli totiž mladí ľudia,

často čerství absolventi vysokých škôl, prípadne ľudia, ktorí pracovali mimo školského prostredia.

Na základe našich rozhovorov nebolo možné usudzovať o cielenej stratégii obsadzovania jednotlivých tímových rolí a už vôbec nie o ich statickom ponímaní. Každá ďalšia úloha, pred ktorou tím stál, odkrývala dovtedy nepoznané schopnosti a zručnosti jednotlivých členov. ČIT reagovali na nové problémy ad hoc a tímových úloh sa zhostil vždy ten člen, ktorý sa v danej situácii ukázal ako najschopnejšia, najskúsenejšia a pod. Roly ako inovátor, pracant, kritický hodnotiteľ sa zrejme dynamicky striedali. Táto skutočnosť však nemusela znižovať efektivitu práce tímu. Ako tvrdí Armstrong (2007), definovanie rolí je nikdy nekončiaci proces definovania povinností a zodpovedností. Azda najstabilnejšou rolou bola rola špecialistu, ktorá bola daná profesijnou orientáciou jednotlivých ČIT.

Zadefinovanie tímových rolí (hoci len intuitívne) komplikovala aj skutočnosť, že ČIT nepoznali špecifiká práce svojich kolegov (pozri kapitola 7.2.1 hypotéza H3). V ich pracovných činnostiach boli prieniky, ktoré ich vyrušovali. Obávali sa vzájomného zasahovania do kompetencií. Postupným vyjasňovaním kompetencií a pracovnej náplne sa začala práca v tíme koordinovať zvnútra. Začalo dochádzať k delbe práce a prerozdeľovaniu si úloh, aktivít, resp. klientov. Významnú rolu zohralo zavedenie systému koordinovania, v ktorom dominantnú úlohu plnili pravidelné porady.

Tvorba cieľov tímovej práce

Ako sme zdôraznili v kapitole 6.1, dôležitým atribútom funkčného tímu je orientácia na spoločné ciele (porovnaj Doležal, 2016, Plamínek, 2009 a i.). Spoločné ciele sú odpoveďou na otázku zmyslu existencie tímu, ktorú si majú členovia zodpovedať v prvých fázach ich fungovania (podľa Tuckman, Jensen, 1977; Doležal a kol., 2016). Rovnako dôležitá je spoločná vízia a stanovenie si priorít. Tie by mali v prípade inkluzívneho tímu vychádzať z priorít školy. Práve toto bol z nášho pohľadu problém, ktorý znižoval celkovú adaptáciu IT v školách a v konečnom dôsledku aj kvalitu práce jej členov. Z rozhovorov bolo cítiť, že školy, na ktorých tímy pôsobili, neboli celkom zžité s princípmi inkluzívneho vzdelávania. Vidieť to najmä v kritike ČIT voči učiteľom i vedeniu školy. Podľa ich výpovedí kmeňoví pracovníci škôl nemali dostatočné poznatky o inkluzívnom vzdelávaní, čo ovplyvňovalo riadiace procesy (kapitola 7.2.2 hypotézy H5 a H6), ako i vzťahy učiteľov k ČIT (kapitola 7.2.3 hypotéza H8). Názory účastníkov nášho výskumu sú v súlade aj so zisteniami, ktoré odhalili sebaevalvačné dotazníky na zisťovanie pripravenosti škôl na inkluzívne vzdelávanie. V nich slovenskí učitelia sami priznávajú značné rezervy v oblasti inkluzívnej politiky, kultúry a najmä praxe (viac kapitola 4). To odkrýva ďalší problém.

Ciele IT nepochybne úzko súvisia s identifikovanými potrebami detí. Otázkou je, či vízia škôl, kde IT pôsobili, reflektovala potreby žiakov. V školách, kde bolo vedenie senzitivnejšie na špecifiká detí, bol IT vnímaný ako nevyhnutný prvok ich kultúry. Avšak z viacerých výpovedí ČIT môžeme usudzovať, že to, čo škola (tak vedenie školy, ako aj učitelia) očakávali od IT, nebolo vždy v súlade s potrebami žiakov. Prejavovalo sa to najmä tendenciou využívať ČIT na práce, ktoré boli mimo rámca ich kompetencií, a teda nemali nič s poslaním IT či pomocou deťom so špecifickými vzdelávacími potrebami. ČIT označili tento jav ako mrhanie potenciálom IT (pozri kapitola 7.2.2 Príloha 7).

Okrem zosúladenia cieľov a priorít tímu s inštitucionálnymi cieľmi je pre efektívnu prácu tímu dôležité aj interné definovanie cieľov, ktoré pomáhajú rámcovať procesy komunikácie, koordinácie činností a stratégie riešenia krízových situácií. Z tohto pohľadu je dôležité zistenie, že ČIT v určitej fáze svojho pôsobenia na škole začali zdôrazňovať potrebu uznávania autonómnosti IT, ako aj jeho členov. V tomto kontexte vnímame ako podnetné výpovede reflektujúce špecifickú otázku miery nariaďovania cieľov práce tímu z externého prostredia, v našom prípade z úrovne vedenia školy, prípadne z úrovne učiteľského zboru. Hoci v úvodných fázach ČIT pociťovali potrebu dostať jasnú objednávku, neskôr si začali uvedomovať potrebu vyššej miery dôvery v potenciál tímu a slobody riešiť situácie podľa vlastného uváženia. Ambícia definovať svoje vlastné ciele a pravidlá je podľa teoretikov tímovej práce viac než vítaná. Závislosť na externej koordinácii totiž oslabuje schopnosť tímu autonómne konať a rozhodovať (porovnaj Horwath a Morrison, 2007). Tento fenomén má svoje špecifiká a bližšie ho opisujeme v texte ďalej vo vzťahu k spolupráci členov IT s manažmentom školy a s učiteľmi. Na tomto mieste je dôležité ešte zmieniť, že pri tvorbe spoločných stratégií práce ČIT považovali profesijnú rozmanitosť za protektívny faktor. Práve rôznorodosť pohľadov im pomáhala sformulovať svoje zámery i skoordinať svoje činnosti (kapitola 4.2.1 hypotéza H1). ČIT považovali názorovú odlišnosť za prirodzenú, avšak zdôrazňovali potrebu vzájomného rešpektu. Prikláňali sa teda ku konsenzuálnemu rozhodovaniu, ktoré je v štádiu definovania cieľov práce tímu veľmi dôležité (pozri Ferguson, Meyer, Jeanchild, Juniper, & Zingo, 1992; Morton et al., 1991 podľa Lawrence-Brown, Muschaweck, 2013).

Postoje členov tímu a špecifické tímové zručnosti

Analýza rozhovorov nám nepriniesla jednoznačné odpovede na otázku, do akej miery mali ČIT rozvinuté špecifické tímové zručnosti a postoje (pozri kapitola 6.1). Popis problémov vo vzťahoch medzi ČIT však naznačuje, že nie všetci ČIT boli pripravení na prácu v tíme. Vo výpovediach zmieňovali prílišné sebaapresadzovanie sa, súťaživosť, preberanie si klientov či neschopnosť zjednotiť sa na spoločnom postupe. Túto skúsenosť potvrdili aj niektorí riaditelia či riaditeľky škôl. Prežitá skúsenosť vyústila do odporúčaní,

ktoré ČIT formulovali vo vzťahu k efektívnej tímovej práci. Na konci svojho pôsobenia v škole odkazovali na dôležité vlastnosti či hodnoty, bez ktorých sa v tíme pracovať nedá (kapitola 4.2.1 Príloha 6). Mohli by sme usudzovať, že prežitá skúsenosť naučila ČIT mnoho o tom, aké zručnosti a postoje majú mať rozvinuté ľudia, ktorí chcú v tíme pracovať. Svedčí o tom relatívne veľké množstvo odporúčaní, ktoré sa vcelku zhodujú s teoretickými názormi (pozri Ferguson, Meyer, Jeanchild, Juniper, & Zingo, 1992; Morton et al., 1991 in Lawrence-Brown, Muschaweck, 2013; Mastropieri, Scruggs, 2007; Horňáková 2017).

Keďže sa v tejto časti zaoberáme prácou odborných a pedagogických zamestnancov v prostredí inkluzívnej školy, je dôležité upriamiť pozornosť na špecifické zručnosti, resp. schopnosti, ktoré súvisia so samotným poslaním IT. Týkajú sa priamej práce s dieťaťom v rámci poradenskej činnosti. Všetci respondenti (ČIT, predstavitelia manažmentu, ako aj učitelia) nejakým spôsobom reflektovali schopnosť ČIT prijímať, rešpektovať a podporovať dieťa v jeho životnej situácii a vytvárať si s ním korektný vzťah. Z ich výpovedí sa dali extrahovať odkazy, v ktorých zdôrazňovali (chválili i kritizovali) schopnosť ČIT vytvárať si, udržiavať a ukončovať bezpečné vzťahy s klientmi (porovnaj Horňáková, 2017). Respondentky a respondenti si uvedomovali riziká, ktorým čelia všetci aktéri (deti, rodičia, učitelia i vedenie školy), ak ČIT nedisponujú touto kompetenciou. Je zjavné, že utváranie kvalitných bezpečných vzťahov je prejavom odbornosti pomáhajúceho profesionála. Matějček v tejto súvislosti hovorí o „odbornej pomoci aplikovanej ľudsou formou“ (1991, s. 16), ktorá podľa autora odzrkadľuje životné skúsenosti, inteligenciu a dôveryhodnosť a prejavuje sa osobným, angažovaným, sympatizujúcim vzťahom (tamtiež). Analýza rozhovorov odhalila, že nie všetkým ČIT sa darilo nadviazať takýto vzťah so žiakmi. Z pohľadu ČIT boli síce vzťahy s deťmi nadštandardné, avšak nie všetci učitelia a radiaci pracovníci zdieľali tento názor. Niektorí upozorňovali na prekročenie hraníc profesionálneho vzťahu. Priateľské väzby medzi ČIT a deťmi (i rodičmi) síce oceňovali, no vyjadrovali obavu, napríklad, nad stratou autority ČIT alebo obavu z vytvorenia príliš silnej väzby, ktorej pretrhnutie budú deti i rodičia v čase odchodu ČIT zo školy ťažko niesť. Na druhej strane sme zaznamenali aj výpovede, ktoré odkazovali na negatívne skúsenosti s ČIT. V tímoch sa podľa slov manažmentu a učiteľov nachádzali aj ľudia, ktorí neprejavovali skutočný záujem o potreby detí a nezaujímali sa o riešenie životnej situácie dieťaťa a pod.

Ďalšou identifikovanou špecifickou zručnosťou, ktorá s tvorbou bezpečných vzťahov bezprostredne súvisí, je kompetentnosť ČIT zdieľať informácie o dieťati so svojimi tímovými kolegami, ako aj s ostatnými pracovníkmi školy, ktorí sa podieľajú na vzdelávaní žiaka. Poradenská prax jasne odkazuje na systémový prístup v práci s klientom. Pomoc a podpora je závislá od komplexného vnímania dieťaťa v systéme vzťahov, a preto komunikácia s inými je nevyhnutná. Od každého člena inkluzívneho tímu (v jeho širšom

poňatí) sa očakáva, že bude schopný a ochotný primeraným spôsobom o svojich zisteniach, o životnej situácii dieťaťa komunikovať. Samozrejme, vždy v najlepšom záujme dieťaťa. V našom výskume sa však ukázalo, že nie všetci ČIT vedeli nájsť „tenkú“ hranicu medzi ochranou dieťaťa a pomocou. Napätie v niektorých tímoch vznikalo aj vďaka neochote niektorého člena podeliť sa o výsledky svojho diagnostikovania s odkazom na ochranu súkromia dieťaťa.

Rola manažmentu v riadení a koordinácii inkluzívnych tímov

Nielen úspešnosť adaptácie inkluzívnych tímov na školské prostredie, ale úspešnosť celej školy úzko súvisí s kvalitou a efektivitou školského manažmentu. Zaznamenané skúsenosti ČIT vypovedali aj o tom, ako školskí manažéri zvládli svoje roly v procese adaptácie IT. Naše výskumné zistenia (predovšetkým tie, ktoré sa viazali k hypotézam č. 5, 6, 7) ukázali, že školských manažérov inkluzívne tímy v školách zastihli málo pripravených.

Personálne a pedagogické riadenie pokladáme za najdôležitejšie v školskom manažmente. Pred uvedením projektu PRINED mali riaditelia škôl zväčša skúsenosť len s riadením pedagogických a nepedagogických zamestnancov, no riadenie a podpora spolupráce viacerých odborných zamestnancov jedného tímu a učiteľov bola pre slovenskú školu nová a neznáma. Problematické preto bolo nielen vymedzenie kompetencií ČIT v prostredí školy, no predovšetkým určenie podmienok vzájomnej tímovej spolupráce. Na myslí máme rovnako spoluprácu vo vnútri IT, ako aj spoluprácu medzi ČIT a učiteľmi (resp. pedagogickým tímom). Požiadavka ČIT na manažment škôl, aby mohli vstúpiť do tried, aby im bolo umožnené pozorovať žiaka pri práci či asistovať mu pri učebných úlohách, narážala na dlhoročný zvyk slovenských učiteľov pracovať a riadiť všetko vo svojej triede samostatne. Na druhej strane, ani členovia IT neboli úplne pripravení na širšiu spoluprácu a často pracovali individuálne. Zachovávali si pomerne vysokú autonómiu v rozhodovaní. Hľadanie spoločných riešení nebolo časté. Nastavenie vzájomnej a systematickej spolupráce IT, učiteľov, ale aj rodičov, je podľa našich zistení veľkou výzvou pre predstaviteľov manažmentu našich škôl. Ak sa vrátíme k modelu IMTPG, ktorý sme prezentovali v kapitole 6.2, tak naše výsledky jednoznačne odkazujú na nutnosť posilnenia ich manažérskych a líderských schopností. Bez nich nie je možné očakávať dobrú koordináciu tímu ani ich príspevok do prostredia zmeny (bližšie kap. 6.2). Dôslednejšia príprava na zvládnutie riadiacej funkcie môže totiž prispieť aj k budovaniu hodnotového systému školy. Kultivovanie systému hodnôt je nesporne dôležitou úlohou každého školského lídra (porovnaj Novák, Lehotský, Sihelský, 2014), pretože on je ten, kto určuje smer, ktorým sa má vzdelávanie uberať. Nakoniec, ako sme diskutovali vyššie, ČIT to od neho aj očakávajú. V prípade, že je líder stotožnený s ideami

inkluzívneho vzdelávania, je veľká šanca, že škola týmito myšlienkami aj začne žiť. Možno aj preto v krajinách, kde má inkluzívne vzdelávanie dlhšiu tradíciu, chápu aktéri vzdelávania inkluzívnu školu ako školu so silným lídrom (pozri Vaníková, 2018).

Kvalita riadenia IT v školách

Vychádzajúc z hypotézy H5, ktorá hovorí o kvalite vzťahu medzi riadením IT a poznaním konceptu inkluzívneho vzdelávania, môžeme konštatovať, že riaditelia škôl a ich zástupcovia koncept inkluzívneho vzdelávania nepoznali dostatočne. Reagovali na výzvu projektu PRINED, no nie všetci boli stotožnení s hodnotami inkluzívneho vzdelávania a nie všetci boli pripravení na príchod nových ľudí na pôdu školy. Najmä vo výpovediach ČIT rezonovala výčitka, že prišli do nepripraveného prostredia, kde kmeňoví zamestnanci školy nevedeli, čo od nich čakať. Vedenie podľa nich nedostatočne odôvodnilo ich prítomnosť v školách, či už v komunikácii s učiteľmi alebo aj rodičmi. Hoci ich formálne predstavili, nedokázali sa kompetentne vyjadriť k ich náplni práce a kompetenciám. Viacerí ČIT mali pochybnosť o tom, či vôbec chápali ich poslanie na škole.

Nemôžeme tvrdiť, že by sa riaditelia škôl a ich zástupcovia nikdy nestretli s profesiami ako napr. psychológ či špeciálny pedagóg. Aj v minulosti bolo v školách zvykom obrátiť sa pri rôznych výchovno-vzdelávacích problémoch žiakov najmä na odborníkov v pedagogicko-psychologických poradniach. Avšak teraz intervencie odborníkov neprebíhali za dverami poradne, ale boli bližšie k žiactvu, priamo v škole. Táto situácia si od školských manažérov vyžadovala, aby ČIT vytvorili podmienky pre ich prácu. Ak však riaditelia nepoznali detailnejšie profil a potreby odborných zamestnancov, nevedeli posúdiť, aké formy práce budú využívať v školskom prostredí. Nedokázali preto dostatočne zabezpečiť ani podmienky pre ich prácu. Nie všetci ČIT boli s pracovnými podmienkami spokojní. Podľa výsledkov analýzy boli niektorí riaditelia zaskočení touto úlohou. Museli ad hoc riešiť nielen to, v ktorých triedach a kedy budú pracovať asistenti učiteľa, ale museli hľadať voľné priestory pre spoločné sedenie ČIT. Treba povedať, že mnohí si aj uvedomovali, že zdieľanie tej istej miestnosti je podmienka úspešnej tímovej práce. ČIT ďalej požadovali priestory pre individuálne a skupinové intervencie so žiakmi. Splnenie tejto požiadavky bolo ešte náročnejšie a nepodarilo sa ju vždy splniť. Otázka zabezpečenia adekvátnych podmienok pre prácu nie je však len otázkou vôle či znalostí manažérov škôl. Ak chceme na Slovensku uvažovať o celoplošnom zavádzaní odborných zamestnancov a pedagogických asistentov do prostredia škôl, musíme mať na zreteli ich priestorové kapacity a riešenia. Niekedy k zmene fyzického prostredia stačí málo, niekedy sú potrebné radikálnejšie zásahy a rekonštrukcie. Budovy slovenských škôl sú zväčša prispôbené pre hromadné formy učenia sa (bežné triedy). Otvorenie priestoru

a vytvorenie podmienok pre skupinové a individuálne formy učenia sa, ale aj pre intervencie pod vedením ČIT už také bežné nie sú.

Ďalší problém, ktorý bol počas rozhovorov odkrytý, je slabá komunikácia medzi vedením škôl a IT. ČIT síce na jednej strane chápali, že zástupcovia manažmentu škôl nikdy predtým nekoordinovali prácu IT, ale mnohí kritizovali nezáujem a slabú komunikáciu z ich strany. Systematickejšia komunikácia zo strany vedenia by zrejme uľahčila ich adaptáciu. Ak by sa intenzívnejšie zaujímali o individuálne potreby jednotlivých členov IT, zrejme by ČIT nemali pocit, že sa o ich prácu nezaujíma. Tam, kde boli školskí manažéri ochotní počúvať a hľadali vhodné riešenia, sa ČIT cítili viac akceptovanou súčasťou školy a prístup nadriadených skôr oceňovali.

Z uvedeného vyplýva, že zlyhania školských manažérov, ktoré identifikovali ČIT a ktoré priznávali aj oni samotní, majú tak subjektívnu, ako i objektívnu povahu. Adaptácia IT na školách však rozhodne závisí od kvality ich líderských zručností. A táto kvalita určuje aj to, či sa IT stane funkčnou súčasťou kultúry školy, a či sa následne zlepší jej inkluzívna prax.

Pripravenosť učiteľov na spoluprácu s inkluzívnym tímom

Učitelia sú významnými aktérmi inkluzívneho vzdelávania, a preto adaptácia IT, ako aj efektivita jeho práce závisí vo veľkej miere od ich postojov a názorov na inklúziu (pozri kapitola 7.2.3, hypotéza H9). V súlade s výsledkami viacerých výskumov, aj v našom sa ukázalo, že miera proaktívneho nastavenia sa učiteľa voči vzdelávaným je tou premennou, ktorá určuje kvalitu funkčnej spolupráce s IT. Proaktívny postoj učiteľov ku vzdelávaným sa podľa ČIT prejavoval v ich snahe nachádzať riešenia problémov detí a to aj za pomoci IT. Učitelia, ktorí sa podľa slov našich respondentov zaujímajú o potreby detí, sa zaujímali aj o prácu IT a boli ochotní im pomôcť. Voči členom IT boli viac otvorení a aj nápomocní. Vykazovali väčšiu mieru iniciatívy pri kontakte s ČIT. Títo učitelia nestážovali kontakt ČIT so žiakmi, umožnili im efektívne pracovať a nečakali len na výsledky ich práce. Do druhej kategórie učiteľov patrili takí, ktorí mali tendenciu vnímať deti ako beznádejné prípady. Podľa výpovedí ČIT nerozumeli skutočným potrebám detí a ani ich špecifikám, a preto nedokázali ani porozumieť významu IT v škole. Táto skupina učiteľov si hľadala cestu k ČIT oveľa dlhšie. Nedá sa však povedať, že by nakoniec neocenili ich pomoc. Oveľa skôr a vo väčšej intenzite však potrebovali dôkazy efektívnej práce tímu – hmatateľné zmeny v správaní či vo vzdelávacích výsledkoch detí.

Ďalšie zistenie, ktoré vyplynulo z analýzy rozhovorov ČIT, odkazovalo na odmietanie princípov inklúzie zo strany učiteľov. Aj v tomto prípade sa preukázalo, že tí jednotlivci, ktorí mali negativistické postoje k inkluzívnemu modelu vzdelávania, si na IT ťažko zvykali

a ich postoj k ČIT sa veľmi ťažko menil. Vzťahy sa zlepšovali až ku koncu pôsobenia IT na škole, kedy učitelia mohli pozorovať výsledky práce ČIT v podobe pozitívnej zmeny u žiakov.

Či už došlo k akceptácii ČIT skôr alebo neskôr, naše zistenia potvrdzujú záver Lambeovej (2007) o pozitívnom vplyve inkluzívnej praxe na formovanie postojov k inkluzívnemu vzdelávaniu. Zdá sa, že pôsobenie ČIT na školách spôsobuje zmeny nielen v myslení, ale aj v postojoch učiteľov k inkluzívnemu vzdelávaniu. Hmatateľné zmeny v správaní žiakov a ich výsledkoch sú pre učiteľov silným argumentom. Priznávajú to aj oni sami (bližšie v kapitole 8).

Problémy v oblasti spolupráce ČIT s učiteľmi

Problémy, ktoré ČIT identifikovali v oblasti ich spolupráce s učiteľmi súviseli vo veľkej miere s ich neznalosťou problematiky inkluzívneho vzdelávania (pozri kapitola 7.2.3, hypotéza H8). Zistenie má veľkú váhu, pretože ako sme argumentovali v kapitole 6.3, teoretické poznanie tvorí základný predpoklad pre vytváranie pozitívnych postojov k inkluzívnemu vzdelávaniu. Nedostatok poznania sa prejavoval najmä v neznalosti špecifik práce jednotlivých profesií v IT. Učitelia často nemali konkrétnu predstavu o náplni práce ČIT, čo vyúsťovalo aj do nerešpektovania ich kompetencií. Práve z týchto dôvodov spolupráca ČIT s učiteľmi na začiatku ich pôsobenia v bežných školách nefungovala. Učitelia sa totiž obávali, že im ČIT budú zasahovať do práce, resp. kontrolovať kvalitu ich práce. Tu sa potvrdzujú slová autora M. Pola (2006), ktorý upozorňuje na príliš nízku mieru spolupráce na českých školách. Ako píše, učitelia si neuvedomujú závislosť na práci iných kolegov. Naše zistenia dávajú tomuto autorovi za pravdu a odhaľujú, že podobná situácia je zrejme aj na pôde slovenských škôl.

Tímové učenie (co-teaching), o ktorom sme písali v kapitole 6.2 sa v sledovaných školách rodilo ťažko. Učitelia umožnili niektorým ČIT vstup do tried, išlo však najmä o pozorovanie činností žiakov počas výučby. Skutočnú spoluprácu v zmysle stratégie tímového učenia zmieňovali ČIT ojedinele. Častejšie bolo počuť, že si žiakov „brali“ mimo tried do iných priestorov a tam s nimi individuálne pracovali. Najviac zapájaným členom tímu do spolupráce na vyučovaní bol pedagogický asistent (asistent učiteľa). Ostatní členovia ČIT pravdepodobne takúto skúsenosť nekomunikovali.

Na základe našich analýz sme dospeli k záveru, že v sledovaných školách sa nenaplnil model tímového učenia, resp. uplatňoval sa len minimálne. Môžeme len polemizovať o príčinách. V prvom rade sme identifikovali prvok vzájomnej nedôvery, ktorý je prekážkou efektívnej komunikácie a spolupráce. Predpokladáme, že mnohí učitelia a ani odborníci z IT tímové učenie nepoznajú a nemali doteraz možnosť takto v

bežnej škole pracovať. V našich podmienkach je aj práca špeciálnych pedagógov chápaná viac ako individuálna práca s klientom, resp. malou skupinou žiakov a nie ako spolupodieľanie sa na efektívnej výučbe celej triedy.

Spolupráca členov inkluzívnych tímov s rodičmi

Ako sme uviedli v kapitole 7. 2. 4 (hypotéza H10), rodičia sa otvárajú komunikácii s ČIT, keď vidia progres u svojho dieťaťa ako dôsledok práce ČIT. Najviac zhovorčiví boli účastníci rozhovorov vo vzťahu k posúdeniu kvality spolupráce s rómskymi rodičmi. Túto skupinu rodičov považovali za veľmi špecifickú (porovnaj hypotéza H11). Práve vo vzťahu k nim bola komunikovaná skúsenosť, že spolupráca s nimi nebola konštantná, pretože rodičia postupne strácali záujem zúčastňovať sa stretnutí a postupne rezignovali aj na domácu prípravu ich detí na vyučovanie. Podľa vyjadrení ČIT sa úplne spoliehali na pomoc ČIT, ktorí sa ich deťom venovali v rámci CVS. K spoločnej zodpovednosti rodičov, učiteľov a ČIT za plnenie úloh na báze dobrovoľnosti a spoločného plánovania tak, ako to popisuje Friend a Cook (2007), pravdepodobne nedošlo. Toto zistenie nás vedie k otázke, či CVS bez aktívnej účasti rodičov je efektívnym kompenzačným nástrojom.

Sociokultúrna priepasť medzi chudobnými Rómami a inštitúciou školy sa ukazuje ako problém. Rómski rodičia sa len ťažko zbavovali obáv z kontaktu s ČIT. Ak nedôverovali učiteľovi, nedôverovali ani ČIT. Pomyselným mediátorom narušeného vzťahu rodiny a školy bol člen tímu, ktorý bol etnickým Rómom. Hoci bola spolupráca s rómskymi rodičmi náročná, tak ČIT, ako aj manažéri škôl priznali, že vďaka IT došlo k zlepšeniu vzťahov a k budovaniu vzájomnej dôvery a rešpektu. Potvrdili to aj niektorí učitelia (bližšie kapitola 8).

7.5 ZÁVERY

Výskum, ktorého výsledky prezentujeme, má kvalitatívny charakter a jeho zmyslom nebolo zovšeobecniť skúsenosť, o ktorú sa v rozhovoroch s nami podelili členovia IT a predstavitelia školského manažmentu. Naším zámerom bolo dostať sa čo najhlbšie do ich spomienok a na základe ich reflexie identifikovať problémy, ktoré sprevádzali proces adaptácie tzv. inkluzívnych tímov v prostredí základných škôl. Hlbšia analýza vypovedaného obsahu nám umožnila načrtnúť cestu, ktorou by sme sa mali vydať, ak chceme, aby v našich školách pracovali podporné tímy špecialistov a pedagogických asistentov. Doposiaľ sme s ich pomocou nemohli veľmi počítať a ich účinkovanie v školskej praxi sa spájalo prevažne s existenciou národných projektov, ktoré mali svoj začiatok a svoj koniec. Koncepcné zavádzanie modelu inkluzívneho vzdelávania sa však

nezaobíde bez systematického vytvárania pracovných pozícií pomáhajúcich profesíí priamo v teréne škôl. Najprv však musia byť všetci dotknutí na túto zmenu pripravení. Na základe našej kvalitatívnej analýzy sme identifikovali päť okruhov problémov, ktorým je z nášho pohľadu potrebné venovať najväčšiu pozornosť:

- neznalosť princípov tímovej práce,
- odmietanie myšlienky inkluzívneho vzdelávania, resp. neznalosť základných princípov tohto vzdelávacieho modelu,
- neznalosť profesijných kompetencií odborných a pedagogických zamestnancov,
- nedostatočné manažérske a líderské zručnosti predstaviteľov školského manažmentu,
- slabá participácia rodičov na vzdelávaní ich detí – rodič ako nečlen tímu.

Neznalosť princípov tímovej práce

Silným zistením nášho výskumu je skutočnosť, že adaptáciu a efektívne fungovanie IT v školách komplikovala slabá znalosť princípov tímovej práce, ako i slabo rozvinuté kooperatívne zručnosti mnohých aktérov vzdelávania. Problémy sme identifikovali tak na strane ČIT, ako aj na strane učiteľov a manažérov škôl.

- *ČIT*: Hlbší vhľad do vnútra IT odhalil, že tento hendikep v mnohom komplikoval samotnú koordináciu činností a zhoršoval i pracovnú klímu v tíme. Napätie, ktoré ČIT pociťovali v začiatkoch ich pôsobenia, súviselo aj s nedostatkom ich skúseností s tímovou prácou. S obavami a neistotou objavovali, čo všetko obnáša fáza formovania tímu. Mnohé javy, ktoré sú typické pre začiatky každého pracovného tímu vnímali ako problém (individualizmus jednotlivých členov a pod.). Hoci sa život IT postupne preklopil do fázy normovania a ČIT nakoniec našli spôsob ako koordinovať svoje činnosti, začiatok spolupráce bol pre nich mimoriadne náročný a odčerpával ich psychickú energiu. Náročný štart súvisel aj s neznalosťou tímových rolí. ČIT zjavne nemali vedomosť o tom, že efektívna práca v tíme je závislá od dôsledného prerozdelenia kompetencií. Upínali sa na vonkajšie authority – vedenie školy či učiteľov a očakávali, že ich práca bude niekým plne koordinovaná. Mali tendenciu pripisovať formálnemu vodcovi aj úlohy, ktorých by sa mali zhostiť členovia tímu. Hoci postupne objavovali vlastnú autonómiu a silu, pnutia ako dôsledok nenaplnených očakávaním ovplyvňovali kvalitu vzťahov medzi nimi a vedením školy resp. učiteľmi či učiteľkami.
- *Učítelia a učiteľky*: Málo skúseností s tímovou prácou mali aj pedagogickí zamestnanci škôl. Len veľmi opatrne sa otvárali spolupráci s ČIT a privykali na

model vzájomného riešenia problémov. Najvýraznejšie sa tento hendikep prejavil obavou vpustiť „cudzích“ ľudí do svojej triedy. Naša analýza odhalila, že k tzv. tímovému učeniu dochádzalo len zriedkavo. Zdá sa, že učitelia nedokázali celkom využiť potenciál IT na zlepšenie individualizácie výučby. Najviac akceptovaným členom tímu na hodinách bol asistent učiteľa, avšak z výpovedí usudzujeme, že ani oni neboli vždy partnermi v rámci tímového učenia. Učitelia sa podľa slov niektorých ČIT sťažovali na príliš veľký hluk, ktorý spôsobovala individuálna práca asistenta so žiakom. Práca špeciálnych pedagógov bola založená skôr na individuálnej práci s klientom mimo triedy. Výrazne bola tematizovaná najmä otázka zabezpečenia vhodných priestorov pre individuálnu prácu s dieťaťom.

- *Predstavitelia manažmentu škôl*: Rezervy v rámci chápania princípov tímovej práce sme identifikovali aj u riaditeľov a riaditeľiek škôl. Prejavili sa v spôsobe tvorby pracovných podmienok pre IT, ale i v systéme nastavenia spolupráce medzi ČIT a učiteľským zborom. Viaceré tímy komunikovali, že nemali priestor pre spoločné stretávanie sa. Nízke povedomie o tímovej spolupráci sa prejavovalo aj v tendencii niektorých riadiacich pracovníkov vynechávať ČIT z aktivít školy. Niekde išlo len o neformálne a mimoškolské akcie, inde o pracovné porady, kde sa riešila stratégia školy či konkrétne prípady detí.

Odporúčania:

- Úspešnosť inkluzívneho tímu závisí od miery, v akej majú všetci aktéri vzdelávania rozvinuté kooperatívne zručnosti. Nielen v príprave učiteľov, ale aj v príprave pedagogických asistentov a odborníkov v pomáhajúcich profesiách, musí byť položený akcent na tímovú prácu. Vysokoškolské štúdium má pripraviť všetkých profesionálov na prácu v tímoch. Vysoká škola ich má vyzbrojiť potrebnými poznatkami a vytvoriť priestor pre rozvoj ich kooperatívnych zručností.
- Rozvoj kooperatívnych zručností je výzvou aj pre programy kontinuálneho vzdelávania. Podpora inklúzie, ktorá akceptuje rozdielne potreby jednotlivých žiakov, je podľa Watkinsovej (2007) najlepšie dosiahnuteľná prostredníctvom spolupráce a spoločným získavaním skúseností s učením. Preto sa prihovárme za to, aby ponúkané kurzy spájali v dialógu všetkých, ktorí sa na inkluzívnej edukácii podieľajú.

Odmietanie myšlienky inkluzívneho vzdelávania resp. neznalosť jeho základných princípov

Inkluzívny tím v neinkluzívnej škole nedokáže plniť svoje poslanie. V našom výskume sa jasne ukázalo, že pokiaľ nie sú zamestnanci školy stotožnení s princípmi inkluzívneho vzdelávania alebo nie sú v nich dostatočne zorientovaní, inkluzívny tím sa nemôže stať platným prvkom kultúry a praxe školy.

- *ČIT*: Na základe našej analýzy nedokážeme usudzovať o miere stotožnenia ČIT s princípmi inkluzívneho vzdelávania. Výpovede predstaviteľov manažmentu škôl však obsahujú indíciu, že nie všetci ČIT cítili svoju prácu ako poslanie. Podľa nich boli niektorí ČIT málo motivovaní k pomáhaniu žiakom, čo naznačuje ich indferentný postoj voči ideám inkluzívneho vzdelávania. Tento postoj sa prejavoval najmä vo vzťahu k rómskym deťom.
- *Učítelia a učiteľky*: ČIT vo svojich výpovediach prezradili, že sa stretávali s dvoma skupinami učiteľov. Na jednej strane boli tzv. proaktívni, ktorí boli senzitivní na vzdelávacie potreby detí a snažili sa riešiť ich ťažkosti. Tí pomoc IT vyhľadávali a oceňovali. Druhú skupinu tvorili učítelia, ktorí neboli podľa slov ČIT, ako i zástupcov vedenia škôl, úplne stotožnení s myšlienkou inklúzie. Na deti sa pozerali ako na beznádejné prípady a nepremýšľali hlbšie nad ich špecifickými potrebami. Práve títo učítelia pôsobili v procesoch adaptácie IT retardačne. ČIT investovali čas a psychickú energiu do obhajoby svojho miesta v škole. V ich výpovediach bolo cítiť prejavy frustrácie.
- *Predstavitelia manažmentu škôl*: Začiatky účinkovania IT boli zložité aj vďaka tomu, že ich manažéri niektorých škôl nedokázali obhájiť význam IT pred učiteľmi či rodičmi. ČIT uvádzali, že boli síce formálne uvedení do života inštitúcie, avšak nie dostačujúco na to, aby sa stali jej akceptovanou súčasťou. V dôsledku tejto skutočnosti sa ťažko rodila najmä spolupráca s učiteľmi a ČIT museli každodennými výsledkami bojovať o uznanie. Zaznamenali sme aj problémy medzi ČIT a niektorými rodičmi detí, ktorí im vyčítali, že sa venujú len vybraným deťom. V niektorých školách bola ich pomoc aj takto vnímaná. Mala sa dotýkať len konkrétnych detí zo SZP. Prirodzene, táto tendencia môže súvisieť aj so samotným charakterom projektu PRINED, avšak môže ísť aj o indíciu, že vedenie škôl nemalo úplne jasnú predstavu o základných ideách inkluzívneho vzdelávania. Skôr formálne uvedenie IT v škole mohlo tiež odkazovať na odmietavý postoj manažmentu k týmto myšlienkam. Motívy riaditeľov vstúpiť do projektu PRINED mohli byť totiž rôzne. Postoj k inklúzii žiakov do hlavného vzdelávacieho prúdu sa prejavoval aj v samotnejkoordinácii činností IT. Hlas o zneužívaní ČIT na

neodborné a pomocné práce bol v rozhovoroch pomerne silný. Dotknutí členovia tímov vyjadrovali svoju frustráciu z toho, že im nezostával čas na pomoc žiakom a žiačkam, ktoré potrebovali ich podporu. Ak IT vstupuje do prostredia školy, kde inklúzia nie je vnímaná ako najlepšia cesta vzdelávania, len ťažko si definuje tímové ciele a priority. Vízia tímu a inštitúcie musí byť totiž jednotná a tím by mal byť oboznámený s hodnotami, na ktorých si inštitúcia zakladá. V tomto smere nie všetci manažéri boli aj lídrami. Hodnoty inklúzie neboli zreteľne komunikované.

Odporúčania:

- Ak sa má Slovensko vybrať cestou inkluzívneho vzdelávania, musí sa týmto smerom uberať aj príprava budúcich učiteľov na vysokých školách. Obsah pregraduálnej prípravy učiteľov by mal byť inovovaný a vytváraný tak, aby študenti získali dobrú teoretickú bázu, ktorá im pomôže prijať myšlienky inkluzívneho vzdelávania a porozumieť jeho princípom.
- Inkluzívne vzdelávanie musí byť aj témou programov v rámci postgraduálneho štúdia učiteľov, ako aj súčasťou funkčného vzdelávania vedúcich pracovníkov. Aj tu má byť vytvorený priestor pre rozširovanie vedomostí, ako aj pre prácu s postojmi účastníkov.
- Zavádzanie opatrení inkluzívneho vzdelávania do prostredia škôl musí byť dostatočne komunikované a to tak smerom k učiteľskej, ako i rodičovskej verejnosti. Inkluzívne vzdelávanie je totiž opradené mýtmi, ktoré spôsobujú rezistenciu voči jeho základným ideám.

Neznalosť profesijných kompetencií odborných a pedagogických zamestnancov

Dôležitým, i keď do istej miery očakávaným zistením je, že činnosť IT bola brzdená a miestami až paralyzovaná slabými poznatkami všetkých aktérov a aktérok o kompetenciách zastúpených profesií.

- ČIT: Profesijná variabilita bola vnímaná ako protektívny faktor tímovej práce. Napriek tomu prinášala aj isté riziká. Najmä v úvode spôsobovala napätie vo vnútri IT. Keďže ČIT nevedeli presne určiť náplň práce svojich tímových kolegov, mali aj neprimerané očakávania. V niektorých tímoch dochádzalo dokonca k vzájomnému obviňovaniu sa z neplnenia si svojich povinností. Táto neznalosť nielenže zhoršovala vzťahy v tíme, ale sťažovala aj koordináciu činností. I keď fáza konfliktov a polarizácie je prirodzenou súčasťou života každého tímu, v prípade sledovaných IT spomaľovala ich postup do fázy výkonu. Predmetom vyjednávania

totiž neboli len stratégie komunikácie a zavádzanie pravidiel (k čomu vo fáze konfliktov a polarizácie dochádza), ale aj vyjasňovanie si pracovných náplní. Tieto problémy vnímali aj predstavitelia vedenia škôl.

- Učitelia a učiteľky: Slabé vedomosti učiteľov o náplni práce zastúpených profesií IT spôsobovali napätie medzi nimi a ČIT. Na každej strane boli negatívne emócie, ktoré boli prekážkou zdravej spolupráce. Učitelia sa obávali prítomnosti ČIT na hodinách. Nevedeli, čo od nich očakávať, vnímali ich skôr ako ťarchu než pomoc. ČIT cítili istú mieru odmietania ich pomoci, ktorú si vysvetľovali ako nedostatok rešpektu či akceptácie zo strany pedagogického zboru. V dôsledku neznalosti profesijných kompetencií ČIT nedochádzalo ani k tímovému učeniu, ktoré je považované za dôležitú stratégiu učenia v inkluzívnych triedach.
- Predstavitelia manažmentu škôl: Neznalosť kompetencií nových zamestnancov je prirodzene vážnou prekážkou ich plnohodnotného zapojenia sa do procesov inštitúcie. V našom prípade aj samotní riaditelia priznávali vážne problémy vo vymedzovaní pracovných náplní ČIT. Keďže si nevedeli dať rady, očakávali, že im niekto (v tomto prípade manažment projektu PRINED) dá presné inštrukcie, akými úlohami týchto ľudí poveriť. Na druhej strane sa tento problém prejavoval aj tendenciou riaditeľov plne sa spoľahnúť na členov tímu. Očakávali, že si poradia sami a ich samostatnosť aj oceňovali. Menej ju však oceňovali ČIT. Príliš veľká autonómia im v čase, keď sa sami cítili byť bezradní, nevyhovovala. Tento rozpor zbrzdžoval činnosť tímu a vyvolával aj napätie. Slabé poznatky o jednotlivých pomáhajúcich profesiách viedli riaditeľov aj k nekompetentným rozhodnutiam. Odborných zamestnancov poverovali úlohami pedagogických asistentov, pretože ich náplni rozumeli najlepšie. Takto si zároveň kompenzovali ich nedostatok. Potenciál IT nebol vďaka tomu plne využitý.

Odporúčania:

- Efektívna práca inkluzívneho tímu v jeho širšom poňatí predpokladá využitie potenciálu každého jedného člena. Preto je dôležité, aby sa príslušníci všetkých zastúpených profesií oboznámili s kompetenčným profilom potenciálnych členov IT a to tak v predgraduálnom, ako i postgraduálnom štúdiu.
- Znovu odkazujeme na potrebu posilnenia funkčného vzdelávania vedúcich pracovníkov aj o aspekt riadenia inkluzívnej školy.
- Zároveň opätovne apelujeme na tvorbu ponuky vzdelávacích kurzov, ktoré sú zamerané na tímovú prácu a určené nie jednej cieľovej profesijnej skupine, ale viacerým. Práve takéto vzdelávacie aktivity môžu byť priestorom na hlbšie porozumenie úloh a kompetencií zástupcov jednotlivých profesií.

- Za mimoriadne dôležité považujeme jasné zadefinovanie kompetenčného profilu jednotlivých kategórií odborných a pedagogických zamestnancov. Skúmaný terén odhalil napríklad nedostatočnú špecifikáciu pracovnej náplne školských psychológov či sociálnych pedagógov (bližšie Sabo, Vančíková, 2016).

Nedostatočné manažérske a líderské zručnosti predstaviteľov školského manažmentu

Naše výskumné zistenia naznačujú, že príchod IT do škôl zastihol riaditeľov nepripravených. Koordinovanie tímu, ako i udržiavanie dobrej pracovnej klímy v škole bolo pre mnohých skutočnou výzvou. Nastavenie funkčného systému spolupráce ČIT s učiteľmi a rodičmi vo viacerých ohľadoch zlyhávalo. Okrem už naznačených problémov sme zachytili niektoré ďalšie slabé stránky manažérov škôl:

- Slabá komunikácia, na ktorú upozorňovali ČIT a priznali ju aj niektorí predstavitelia vedenia škôl. ČIT si slabý kontakt vysvetľovali aj ako nezáujem zo strany nadriadených. Vo výpovediach druhej strany bola často prítomná bezmocnosť. V členoch tímu hľadali skúsených a kompetentných zamestnancov, ktorí budú pracovať samostatne.
- Problémy s koordináciou činnosti IT súviseli najmä so spomínanou neznalosťou náplne práce ČIT. Avšak koordinácia nebola len o prerozdeľovaní úloh. Najväčšou výzvou bolo zladíť činnosti ČIT a učiteľov. Na pozadí vzťahových problémov, ktoré manažéri škôl senzitívne vnímali, však nebolo jednoduché túto úlohu zvládnuť. Mali tendenciu zveriť ju inej osobe – poverenému či určenému koordinátorovi inkluzívneho tímu.
- Manažéri si uvedomovali potrebu evalvácie činnosti IT, no nedokázali konkretizovať efektívne metódy a stratégie hodnotenia práce ČIT či poskytovania spätnej väzby.

Odporúčania:

- Manažérmi škôl sa v našich školách stávajú prevažne členovia pedagogického zboru – teda učители a učiteľky. Je preto logické, že už v čase prípravy na povolanie by si mali osvojiť vedomosti a stratégie riadenia pracovných tímov a inštitúcií. Ak majú zvládať riadenie inkluzívnych škôl, ktorá v sebe spája príslušníkov rôznych profesií, musia byť schopní nastaviť funkčný systém spolupráce medzi všetkými aktérmi vzdelávania – učiteľmi, pedagogickými asistentami, špecialistami, rodičmi, ako aj samotnými žiakmi. Táto požiadavka sa vzťahuje aj na funkčné vzdelávania pre vedúcich pedagogických zamestnancov.

- Zmena školskej praxe nie je realizovateľná nariadením. K zmene paradigmy vzdelávania môže dôjsť len v prípade, že v školách budú pracovať skutoční lídri, nositelia hlavných ideí a iniciátori zmeny. Preto akýmkoľvek snahám o zavádzanie pro-inkluzívnych opatrení do školskej praxe musí predchádzať cielené posilňovanie autonómie škôl a ich vodcov z tej najvyššej úrovne.

Slabá participácia rodičov na vzdelávaní ich detí – rodič ako nečlen tímu

V úvode monografie sme zdôraznili, že inkluzívny tím v širšom poňatí je skupina všetkých ľudí, ktorí participujú na vzdelávaní žiakov. V centre pozornosti všetkých zúčastnených je najlepší záujem dieťaťa. Preto je prirodzené, že jeho rodičia by nemali v tíme chýbať. Náš výskum poodhalil slabiny CVS, ktorý nepočítal s účasťou rodičov. Hoci vzťahy medzi ČIT a rodičmi detí boli hodnotené pozitívne, dlhším pôsobením tímu na škole dochádzalo k oslabovaniu ich vzájomnej komunikácie. Tak ČIT, ako aj manažéri škôl upozorňovali na postupnú stratu záujmu rodičov (najmä rómskych) spolupodieľať sa na vzdelávaní svojich detí. Vo všetkom sa spoliehali na školu, v ktorej našli príchodom ČIT spriaznených ľudí.

Odporúčania:

- Kompenzačné či vyrovnávacie opatrenia, ktorými reagujeme na socio-kultúrne znevýhodnenie žiakov by mali počítať s účasťou rodičov na výchove a vzdelávaní ich detí. Inkluzívne tímy vo svojej profesijnej variabilite, obohatené o účasť sociálnych pedagógov, či dokonca sociálnych pracovníkov, môžu významne prispieť k aktivizácii rodičov, ako aj zmene ich postojov. Inkluzívna škola je totiž predovšetkým školou komunitnou.

Náš výskum odhalil viaceré slabiny školskej praxe. Výsledky viac-menej korešpondujú so zisteniami, ktoré priniesol sebaevalvačný dotazník pripravenosti škôl na inkluzívne vzdelávanie (pozri kapitola 4.1). V ňom učitelia sami identifikovali mnohé nedostatky inkluzívnej politiky, kultúry a najmä praxe ich školy. Poznanie prezentované v tejto kapitole je reflexiou prežitej skúseností ľudí, ktorí sa snažili čo najlepšie zvládnuť novú situáciu. Príchod nových ľudí – nových profesií do školy narušil zabehnuté stereotypy a vyzval všetkých k zmene myslenia i správania. Nepochybujeme o tom, že ich táto skúsenosť posilnila, ba posunula vpred. A vďaka ich ochote podeliť sa o spomienky môžeme sa posunúť i my o krok bližšie k inkluzívnemu vzdelávaniu.

8. AKCEPTÁCIA INKLUZÍVNYCH TÍMOV NA ŠKOLÁCH – POHĽAD UČITEĽOV

Téme spolupráce učiteľov a odborníkov v školskom prostredí sa venuje náležitá pozornosť aj v medzinárodnom diskurze. O spolupráci medzi učiteľmi a špeciálnymi pedagógmi píše napríklad autori Gebhardt, Schaw, Krammer, Gegenfurtner (2015), ktorí zisťovali, aká je miera vzájomného oceňovania práce medzi týmito profesijnými skupinami či jednotlivcami. O význame prítomnosti špecialistov priamo v škole píše Venianaki, Zervakis (2015), podľa ktorých pravidelná každodenná spolupráca umožňuje všetkým spoločne efektívne plánovať činnosti, no je najmä priestorom pre vzájomné obohacovanie sa, zdieľanie poznania, skúseností, prístupov a pod. Zástancami zriaďovania inkluzívnych tímov na školách sú aj Šuc, Bukovec, Žeglič a Karpljuk (2016), ktorí zistili, že bežní učitelia v Slovinsku všeobecne uznávajú potrebu spolupráce s inými odborníkmi, avšak spoluprácu s externými odborníkmi nepovažujú za dostatočnú. Spoločné pôsobenie príslušníkov rôznych profesií na jednom mieste však nie je jednoduché. Aj zistenia prezentované v predchádzajúcich častiach tejto monografie ukazujú, že prítomnosť odborníkov na škole si vyžaduje profesionálne koordinovanie práce medzi nimi a učiteľmi. V prípade, že vzájomným vzťahom a koordináciou aktivít nie je venovaná dostatočná pozornosť, môže na pracovisku vzniknúť napätie a konflikty, ktoré znížia efektivitu tímovej práce.

Na viacerých miestach publikácie sme akcentovali význam odborníkov pri pomoci žiakom a dôvodili sme, že ich postupné zavádzanie do bežných škôl je nutnou podmienkou tvorby inkluzívnej praxe. Skúsenosť opísaná v predchádzajúcich kapitolách tiež poukazuje na potrebu diskusie o príprave učiteľov, ako i manažérov škôl na zvládnutie novej situácie. Čitateľov sme už previedli postrehmi a pohľadmi ČIT. Sonda do ich spomienok nám pomohla sformulovať niekoľko téz, ktorými sme pomenovali najviac pociťované problémy. V kapitole 7 sa tak čitatelia mohli dozvedieť viac o tom, čo uľahčovalo, a čo naopak komplikovalo adaptáciu ČIT na škole, ktorá bola pre nich novým a neobjaveným terénom. Čitateľom sme zároveň priblížili pohľad z úrovne manažmentu škôl. Zaujímala nás optika ľudí, ktorí koordinovali spoluprácu medzi učiteľmi a ČIT. Tak ako v rozhovoroch s ČIT, rovnako aj v rozhovoroch s vedením školy rezonovala otázka vzťahov a kvality spolupráce medzi učiteľmi a ČIT. Táto otázka si zasluhuje naozaj špeciálny priestor, pretože inkluzívny tím v jeho širšom poňatí tvorí bohatá sieť väzieb medzi všetkými aktérmi vzdelávania, ktorí reagujú na potreby detí. Kooperácia učiteľov a ostatných pedagogických a odborných zamestnancov je pritom absolútne kľúčová (bližšie kapitola 6.4). Preto sme v rámci výskumnej úlohy venovali priestor aj názorom

učiteľov. Zaujímalo nás, ako oni hodnotili situáciu, ktorá bola daná prítomnosťou nových ľudí v škole. Položili sme si niekoľko otázok: Ako vnímali prítomnosť ČIT? Vnímali ich ako funkčnú súčasť školskej kultúry? V čom videli ich prínos? Aké problémy identifikovali pri hľadaní dialógu?

8.1 METODOLÓGIA

Naším cieľom bol popis prežitej skúsenosti, preto aj v prípade tejto čiastkovej úlohy sme zvolili cestu kvalitatívneho výskumu. Skúsenosti učiteľov sme zachytávali prostredníctvom metódy nedokončených viet. Táto metóda sa často používa v psychológii na diagnostikovanie sociálnych vzťahov, ako i na poznávanie osobnosti klientov. V portfóliu psychológov je zaujímavou projektívnou technikou, na základe ktorej dokáže skúsený psychológ či psychologička preniknúť hlbšie do prežívania či zmýšľania klienta. Pri využití metódy nedokončených viet ako projektívnej metódy sú skúmané osoby vyzvané k tomu, aby dokončili vetu slovami, ktoré najviac vystihujú ich vlastné pocity či myšlienky. V našom prípade sme však túto metódu nevyužívali na popis hypotetických situácií či obrazov. Naši respondenti mali opísať prežitú skúsenosť. Nešlo teda o projekciu, ale verbalizovanie spomienok.

Prístup k nedokončeným vetám získali respondenti prostredníctvom on-line dotazníka, v ktorom mali príležitosť vyplniť 20 nedokončených viet v rovnakom znení: *Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola....., lebo.....*. Dotazník bol zaslaný do škôl, ktoré boli zapojené do projektu PRINED. Distribuovaný bol v mesiacoch marec, apríl 2017, teda s odstupom troch mesiacov od definitívneho ukončenia projektu PRINED. Tento časový odstup bol pre nás veľmi dôležitý. Skúsenosť s inkluzívnym tímom mali učители vyjadriť v období, keď ČIT zo školy odišli⁴². Vychádzali sme z presvedčenia, že práve v tejto situácii mohli objektívnejšie posúdiť význam ich účinkovania v škole. Mohli prežiť tak pocit akéhosi deficitu, ako i úľavy.

Napriek garantovanej anonymite, v rámci ktorej sme ošetrili aj osobnú aj inštitucionálnu anonymitu, nám dotazník vyplnilo 67 učiteľov a učiteľiek. Vzhľadom na kvalitatívnu povahu výskumu, považujeme tento počet za uspokojivý. Z vyplnených

⁴² V niektorých školách si riaditeľky a riaditelia udržali niektorých členov z inkluzívneho tímu. Avšak žiadna škola nedokázala získať prostriedky na finančné pokrytie personálnych výdavkov na všetkých členov a ponechať si tak kompletný inkluzívny tím v škole.

dotazníkov sme získali celkovo 509 výrokov. Jeden učiteľ dokončil priemerne 7,4 viet pri krajných hodnotách 1 a 20 viet (medián 5, modus 4).

Zozbierané výpovede učiteľov sme spracovali prostredníctvom otvoreného kódovania. Pri sumarizácii obsahu jednotlivých výpovedí sme uskutočnili kategoriálne triedenie. Výpovede analyzovali traja nezávislí výskumníci, ktorí svoje zistenia niekoľkokrát porovnávali, diskutovali a korigovali. Triedenie sa uskutočnilo v postupnosti niekoľkých krokov:

V prvej etape sme triedili výroky podľa ich povahy. Vytvorili sme 3 základné kategórie:

- Výroky, ktoré odkazovali na pozitívnu skúsenosť s inkluzívnym tímom. Boli rozložené v dotazníkoch 65 respondentov a respondentiek. V týchto prípadoch bola pozitívna skúsenosť komunikovaná cez atribúty: *dobrá, výnimočná, príjemná, pozitívna, výborná, vítaná, zaujímavá, prínosná, podnetná, prospešná, poučná, všestranná, rôznorodá, uspokojivá, obohacujúca, hodnotná, cenná, skvelá, vzácna, efektívna, priaznivá, potrebná, kvalitná*. V niektorých prípadoch bola intenzita vlastnosti zdôraznená príslovkou *veľmi* alebo *maximálne*. Niektoré prívlastky ešte konkrétnejšie opisovali skúsenosť s IT. Išlo o prídavné mená: *motivujúca, zážitková, radostná, ústretová, inšpirujúca, inovatívna, tvorivá, posúvajúca, prekvapujúca, oslobodzujúca, energetická, zážitková, nadrámcová*. Najsilnejšie výroky obsahovali slová ako *nezaplatiteľná* či *nenahraditeľná*.
- Výroky, ktoré odkazovali na negatívnu skúsenosť s inkluzívnym tímom. Z nich 40 percent sformulovali 2 respondentky. Ostatné boli rozložené u zvyšných participantov. Odpovede obsahovali najčastejšie prídavné mená: *zlá, negatívna, nie dobrá a nepríjemná*. Nespokojnosť však bola vyjadrená aj cez slová ako: *minimálna, rozpačitá, ťažká, unavujúca, vyčerpávajúca, nulová, smutná, zťažujúca, váhavá, nedostačujúca, skľučujúca*. Objavilo sa aj tvrdenie, že *bola sklamaním*.
- Ambivalentné výroky. Do tejto kategórie sme zaradili výroky, ktoré odkazovali na nejasnú a nečitateľnú skúsenosť a boli z pohľadu interpretácie problematické. Ďalšiu podskupinu tejto kategórie tvorili výroky, v ktorých respondenti nekomunikovali skúsenosť s inkluzívnym tímom, ale skúsenosť s projektom PRINED. Učitelia využili priestor, aby vyjadrili svoju nevôľu z prílišnej byrokracie, ktorá sprevádza každý projekt financovaný z eurofondov, tlmočili svoje sťažnosti ohľadne neustále sa meniacich sa podmienok a pod. Tieto výroky sme ďalej neanalyzovali, pretože nemali relevanciu vo vzťahu k našim výskumným otázkam.

Rozloženie výrokov v rámci sledovaných kategórii ilustruje tabuľka 13.

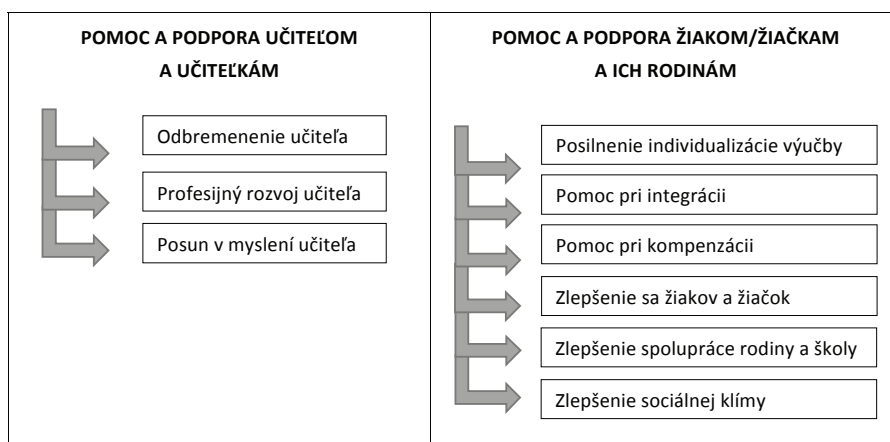
Tabuľka 13 Podiel výrokov v jednotlivých kategóriách podľa charakteru skúsenosti

	N	%
Pozitívna skúsenosť s inkluzívnym tímom	400	78,6
Negatívna skúsenosť s inkluzívnym tímom	97	19
Ambivalentná výpoveď	12	2,4

V druhom kroku triedenia sme vytvorili celkovo 9 významových kategórií, ktoré sme rozdelili do dvoch tematických oblastí: 1. pomoc a podpora učiteľom, 2. pomoc a podpora žiakom a ich rodinám.

Zaradenie jednotlivých kategórií do tematických oblastí ilustruje schéma 3.

Schéma 3 Identifikované kategórie v tematických oblastiach



Stručný opis identifikovaných kategórií

- *Odbremenenie učiteľa.* V tejto kategórii sú zachytené výroky, ktoré svojou povahou vypovedali o tom, či prítomnosť ČIT v škole bola pre učiteľov pomocou alebo ich vnímali skôr ako príťaž. Učitelia komunikovali, že ich ČIT vo viacerých oblastiach dokázali zastúpiť, čím sa im uvoľnil priestor pre slobodnú a tvorivú prácu, získali vzácny čas, ktorý mohli venovať žiakom a žiačkam. Zachytili sme i tvrdenia, ktoré naznačujú, že dobrý inkluzívny tím v škole môže znižovať riziko syndrómu vyhorenia, ktoré súvisí so subjektívne prežívanou záťažou. Analýza ukázala, že skúsenosť v tomto smere nie je konzistentná. Niektorí respondenti pocit odbremenenia nekomunikovali. Odkazovali na negatívne osobnostné charakteristiky ČIT ako je nechota, neobornosť, lenivosť, vďaka ktorým nemohli či nechceli prevziať časť úloh na seba.

- *Profesijný rozvoj učiteľa.* Táto kategória vznikla syntézou výpovedí, prostredníctvom ktorých učitelia komunikovali skutočnosť, že ČIT boli pre nich inšpiráciou či impulzom pre ďalší rozvoj. Na základe analýzy týchto odpovedí by sa dalo usudzovať o prínose IT, ktorý spočíva v rozvoji profesionality učiteľov, a to vo všetkých jej dimenziách – odbornej, personálnej a etickej.
- *Posun v myslení učiteľa.* Výpovede, ktoré utvorili túto kategóriu naznačujú zaujímavý jav. Intenzívna skúsenosť s profesijnou variabilitou môže meniť pohľad učiteľov na rôzne aspekty vzdelávacieho procesu. Niektorí totiž komunikovali, že vďaka ČIT získali nový pohľad na žiakov, učenie, modifikovali si svoju subjektívnu koncepciu výučby či predstavu o škole a vzdelávacom systéme.
- *Posilnenie individualizácie výučby.* Táto kategória je pomerne bohato nasýtená výrokmi, ktoré akcentujú význam IT pre každého žiaka. Učitelia odkazujú na rôzne aspekty individualizácie. Prínos ČIT vidia v skvalitnení diagnostických i didaktických procesov. Komunikujú, že vďaka IT mohla škola efektívnejšie reagovať na individuálne vzdelávacie potreby žiakov, reflektovať ich osobnostné, ale i socio-kultúrne špecifiká.
- *Pomoc pri integrácii.* Táto kategória vznikla na základe identifikovania výpovedí, ktoré explicitne odkazovali na pomoc žiakom so ŠVVP. Učitelia vnímali najmä prínos odborných zamestnancov, ktorí z ich pohľadu dokázali efektívnejšie reagovať na špecifické potreby detí so znevýhodnením, nevynímajúc sociálne znevýhodnenie.
- *Pomoc pri kompenzácii.* Zvlášť sme vyčlenili kategóriu, ktorá obsahla tie tvrdenia, v ktorých učitelia komunikovali pomoc žiačkam zo SZP. Prínos ČIT videli v tom, že pomáhali pri kompenzácii rôznych nedostatočností, ktoré vyplývajú z charakteru ich rodinného prostredia. Mnohé odkazovali ku kompenzačnému nástroju, ktorým je celodenný výchovný systém (CVS). Ten bol integrálnou súčasťou projektu PRINED. Preto učitelia prirodzene videli prínos ČIT v rozvoji resp. implementácii tohto systému v škole. Pozitívne hodnotili činnosť ČIT pri doučovaní žiakov v popoludňajších hodinách. Kvitovali ich pomoc pri domácej príprave žiakov či ich prácu v rámci voľnočasových aktivít.
- *Zlepšenie sa žiakov.* Výroky, ktoré sa sme zaradili do tejto kategórie indikujú, že vďaka IT si žiaci zlepšili prospech, dochádzku, začali podávať lepšie výkony. Táto zmena súvisí aj s celkovo lepším vzťahom detí ku škole a učeniu.
- *Zlepšenie spolupráce rodiny a školy.* Táto kategória je syntézou výpovedí, ktoré odkazujú na zlepšenie komunikácie a následne vzťahov medzi školou a rodinou

žiacov. Učiteľia oceňovali najmä návštevy ČIT v rómskych rodinách, vďaka ktorým sa tvoril pomyslený most medzi dvomi kultúrami.

- *Zlepšenie sociálnej klímy.* Za touto silne sýtenou kategóriou sa skrývajú tvrdenia, ktoré odkazujú na celkové zlepšenie vzťahov v škole. Učiteľia vnímali zlepšenie vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi, žiakmi navzájom či zlepšenie kolegiálnych vzťahov. Zaznamenali sme aj názory, v ktorých je odkaz na zlepšenie vzťahov medzi majoritou a Rómami.

8.2 PRÍNOS INKLUZÍVNEHO TÍMU V OBLASTI POMOCI A PODPORY UČITEĽOM

Odbremenenie učiteľa

„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola veľmi dobrá, lebo ma odbremenili od práce.“

„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola zlá, lebo robili len to, čo sa im chcelo.“

V kapitole 7.2.3 sme priniesli zaujímavé pohľady ČIT, ktoré odhaľovali ich pocity z toho, v akej miere sa cítili byť akceptovaní zo strany učiteľov, ako i to, ako funkčne ich učiteľia dokázali zapojiť do spolupráce. Čitateľ sa okrem iného dozvedel, že mnohí ČIT sa cítili byť zneužívaní na nekvalifikované práce a že práve tento pocit ovplyvňoval kvalitu spolupráce medzi učiteľmi a ČIT. Výskum zameraný na zachytenie autentickej skúsenosti učiteľov prináša pohľad z druhej strany. Úvodné dve citované tvrdenia dokumentujú fakt, že učiteľia vnímali prínos IT nejednotne. Pre niektorých boli noví kolegovia priam záchranou, pre iných skôr prekážkou. Niektorí komunikovali, že ich ČIT odbremenili od mnohých povinností, iní to možno i očakávali, no boli sklamaní.

- **Únava, vyčerpanosť**

„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola veľmi pozitívna, lebo som sa nemusela na vyučovacej hodine matematiky "roztrhať" a po skončení vyučovacej hodiny som sa necítila taká "vyšťavená".“

Učiteľia základných a stredných škôl sú profesijnou skupinou, ktorá čelí zvýšenému riziku syndrómu vyhorenia (Křivohlavý, 1998). Podľa českého zdroja trpí vysokým stupňom vyhorenia až 20 percent učiteľov, pričom ohrozenou skupinou sú najmä služobne a vekovo starší učiteľia (Švingalová, 2006). Podľa najnovších zistení B. Žitniakovej Gurgovej a L. Behúňovej (2017) patrí práca so žiakom so ŠVVP medzi najextrémnejšie stresory, ktoré uvádzajú učiteľia základných škôl. Preto niet divu, že učiteľia žiadajú pomoc, a to nielen do tried, kde chodia žiaci so ŠVVP (tamtiež). Nedostatok personálnej

podpory a odbornej pomoci nielen pre žiakov, ale i učiteľov je vážnou prekážkou zavádzania inkluzívnej vzdelávacej politiky. Preto neprekvapuje, že medzi participantmi boli aj takí učitelia, ktorí prínos IT vnímali cez túto optiku. Najvýstižnejšie to ilustruje vyznanie, podľa ktorého bola skúsenosť s inkluzívnym tímom *„spojená s úľavou, lebo si človek zrazu uvedomí, že tu nie je na všetko sám a kolegovia a kolegyne majú obrovský potenciál odborne pomôcť.“* Skúsenosť však nebola jednotná. Niektorí učitelia odhalili, že práve prítomnosť ČIT na hodinách im spôsobovala diskomfort. Sťažovali sa na príliš veľký hluk, vyrušovanie, ktoré malo vplyv na ich prácu, ako i prácu žiakov.

• **Delegovanie úloh**

Odkaz na efektívne rozloženie síl medzi viacerých ľudí bol prítomný vo viacerých odpovediach. Z dokončených viet je tiež zrejmé, že pomoc neprichádzala len zo strany pedagogických asistentov. Niektorí učitelia ocenili, že ich ČIT odbremenili od komunikácie s úradmi či rodinou, čo v mnohých prípadoch spadalo do kompetencie sociálnych pedagógov či sociálnych pracovníkov. Iní zas cítili najmä možnosť delegovať úlohy špeciálnemu pedagógovi či školskému psychológovi a vyjadrili potešenie, že ČIT pomáhali *„riešiť mnohé problémy so žiakmi na škole, na ktoré učiteľ pri svojich povinnostiach mnohokrát nemá čas.“* Nie všetci sa však zrejme takejto pomoci dočkali. Dôvody pripisovali alebo vlastnostiam ČIT, alebo zle nastavenému systému pomoci. Pri svojich výpovediach upriamili pozornosť na ľudské kvality, ktoré sú v ich vnímaní dôležité pre tímovú prácu:

- neochota – *„robili len to, čo sa im chcelo“; „šomrali, keď mali ísť zastúpiť dozorkonajúceho učiteľa na chodbu“, „zastupovali len v tých triedach, kde chceli“;*
- lenivosť – *„snažili sa práci vyhnúť“, „niektoré pracovníčky robili len to, čo chceli“;*
- konfliktnosť – *„háďali sa, kde ktorá vyučujúca pôjde“;*
- nesamostatnosť – *„špeciálny pedagóg nedokázal samostatne pracovať“, „nesamostatní ľudia nemajú čo v pomáhajúcich profesiách pracovať“;*
- nezodpovednosť – *„neschopní prijať zodpovednosť za svoje rozhodnutia nemajú čo v pomáhajúcich profesiách pracovať“;*
- predsudky – *„keď mohli, tak sa robote s rómskymi žiakmi vyhli“, „Rómovia im asi tiež smrdeli.“*

Zároveň odkazovali na neodbornosť, nekvalifikovanosť či neskúsenosť, ktorá spôsobila, že im ČIT neľahčili prácu, ale naopak sťažili. Tento názor reprezentujú výroky, ktoré končili konštatovaním: *„inkluzívny tím nemal praktické skúsenosti“, „neodborne zasahovali do mojej práce“, „väčšinou boli nekvalifikovaní pracovníci.“*

Participantí upozornili tiež na fakt, že odbremenenie učiteľov je závislé aj od dobre nastaveného systému pomoci. Niektorí mali pocit, že práve to v škole nefungovalo.

Dokumentujú to tieto tvrdenia: „...členov na škole bolo málo a viackrát som potrebovala ich pomoc, ale museli asistovať niekde inde“, „...často chodili učiť za nás a my učiteľia sme sedeli v zborovni a pritom sme tie hodiny potrebovali odučiť.“ V druhom citovanom výroku dokonca cítiť, že prítomnosť ČIT v škole bola hrozbou pre učiteľa. Je však zrejmé, že v tomto prípade sa prejavila nekompetentnosť vedenia školy.

- **Nové nároky**

Jedným z cieľov projektu PRINED bolo vytvoriť funkčný systém celodenného výchovného systému (CVS). Mnohí ČIT pracovali so žiakmi v neskorších popoludňajších hodinách, kedy pomáhali deťom s prípravou na vyučovanie, doučovali ich, ale najmä podieľali sa na tvorbe záujmových mimoškolských aktivít. Funkčná pomoc žiakom sa nezaobíde bez úzkej spolupráce IT a učiteľov, a to nielen priamo na vyučovaní. Je zrejmé, že niektorí učiteľia boli zaangažovaní aj do popoludňajšej činnosti, čo subjektívne vnímali ako záťaž. V určitom ohľade bola teda prítomnosť ČIT v škole vnímaná aj ako ohrozenie, i keď v týchto prípadoch učiteľia zrejme vinili skôr systém. Dokumentujú to výroky: „Skúsenosť s inkluzívnym tímom bola unavujúca, lebo sme pracovali aj popoludní.“; „Skúsenosť s inkluzívnym tímom bola zaťažujúca, strávila som v škole svoj voľný čas.“; „Skúsenosť s inkluzívnym tímom bola zaťažujúca, musela som sa pripravovať na popoludnie.“

Profesijný rozvoj učiteľa

„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola pre mňa prínosom, lebo pri práci s inkluzívnym tímom som sa zdokonalila vo svojom odbore.“

Pri kvalitatívnej analýze výrokov, ktoré sme zahrnuli pod kategóriu „profesijný rozvoj učiteľa“ sme sa opreli o koncept troch dimenzií učiteľskej profesionality podľa B. Kasáčovej (2002, 2004), ktorá hovorí o dimenzii personálnej, etickej a odbornej.

- **Personálna dimenzia učiteľskej profesionality**

„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola posúvajúca ma dopredu, lebo ma inšpiroval k novým myšlienkam.“

Pri kvalitatívnej analýze sme zaznamenali výpovede, na základe ktorých môžeme usudzovať, že spolupráca s IT ovplyvnila učiteľov aj v oblasti ich osobnostných kvalít. Podľa Kasáčovej (2004) by mal učiteľ spĺňať vôľové, osobnostné predpoklady, ako i kognitívne predpoklady interpersonálnej povahy, ktoré odkazujú na rozvinutú osobnostnú sebareflexiu. Na základe získaných dát môžeme konštatovať, že dlhšia spolupráca s IT posilnila vôľové vlastnosti niektorých učiteľov a ich motiváciu pre ďalšiu prácu. Vo vetách sa objavovali prívlastky ako inšpirujúca, motivačná, podnetná,

povzbudzujúca, tvorivá, prostredníctvom ktorých respondenti opisovali skúsenosť, vďaka ktorej získali nový impulz pre ďalšiu prácu, ako i motiváciu pracovať na sebe. V niektorých výrokov bolo implicitne, ale i explicitne vyjadrené, že práve ČIT prebudili u učiteľov chuť učiť, a práve vďaka nim akoby chytili nový dych. Najvýstižnejšie to dokumentuje vyjadrenie učiteľky, podľa ktorej bola skúsenosť s inkluzívnym tímom *„povzbudením, lebo v tímoch sa objavili mladí ľudia, „čerství“ absolventi rôznych odborov, ktorí svojím odhodlaním, zanietením, iniciatívnosťou ukázali, ako to môže na škole fungovať.“* Skúsenosť však nebola jednotná. Jedna respondentka naopak otvorene vyjadrila, že práve ČIT spôsobovali u nej frustráciu. Podľa jej slov išlo o skľučujúcu skúsenosť, *„lebo pracovať s neschopnými ľuďmi, rezignovanými, odmietavými je proste absolútne demotivujúce.“* Pozitívne alebo negatívne zážitky odkazovali na rôzne osobnostné vlastnosti ČIT. Chválili zanietenosť či kritizovali lenivosť. Povaha výskumu nám však nedovoľuje zovšeobecniť túto skúsenosť.

• **Odborná dimenzia učiteľskej profesionality**

K tomu, aby mohol učiteľ plánovať a realizovať edukačný proces, potrebuje mať osvojený určitý súbor vedomostí. Podľa výpovedí respondentov môžeme usudzovať, že samotná prítomnosť IT motivovala učiteľov k ich rozširovaniu. Prezrádzajú nám to tvrdenia, v ktorých respondenti napísali, že ich *skúsenosť bola veľmi dobrá, pretože ich práca s ČIT obohatila o nové vedomosti*, či vety, v ktorých učitelia tvrdili, že *sa popri nich veľa nového priučili*. V niektorých vetách bolo cítiť, že IT ich motivoval k štúdiu a čítaniu literatúry, vďaka čomu sa rozšírilo ich poznanie. Jeden respondent dokonca prezradil, že vďaka IT sa rozhodol rozšíriť si svoje vzdelanie. Samozrejme nejde o univerzálnu skúsenosť. V súbore dát sme identifikovali aj opačné tvrdenie, v ktorom učiteľka komunikovala, že sa od ČIT *„nič nové nedozvedela, ničím novým ju neohúrili.“* Okrem všeobecných tvrdení sme však pri analýze identifikovali aj také, ktoré odkazujú na špecifické poznatky. Učitelia si napríklad pochvaľovali príležitosť oboznámiť sa s pracovnou náplňou jednotlivých odborných zamestnancov.

„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola nadrámcová, lebo som sa zamyslela nad rómskou komunitou nad bežný rámec.“

Podľa Ch. Kyriacoua (1996) sú dôležitou súčasťou vedomostnej výbavy učiteľa aj poznatky o žiakoch, žiackom kolektíve a širšej komunite, v ktorej škola pôsobí. Ak sa stotožníme s tvrdením, že slovenská škola je multikultúrnym priestorom, ktorý spája deti rôznych národností, etnických a náboženských skupín, musíme akcentovať, že odbornosť učiteľa je daná aj jeho vedomosťami o osobitostiach jednotlivých kultúrnych spoločenských (bližšie Mistrík, 2000, Vančíková 2013). Práve vďaka nim si učiteľ zlepšuje svoje spôsobilosti v dimenzii orientovanej na žiaka, ako i v dimenzii orientovanej na

edukačný proces (ku kategóriám pedagogických spôsobilostí bližšie Kasáčová, Kosová, Pavlov, Valica, 2006). Inak povedané, ak učiteľ má dostatok poznatkov o prostredí, v ktorom dieťa vyrastá, zlepši sa jeho schopnosť identifikovať sociokultúrny kontext vývoja žiaka, zlepši sa aj jeho spôsobilosť definovať jeho individuálne vzdelávacie potreby a následne realizovať individualizovanú výučbu. V tejto súvislosti je dôležité zdôrazniť skutočnosť, že vo viacerých školách boli členmi IT Rómovia a Rómky, ktoré sa otvorene hlásili ku svojej etnickej príslušnosti a tvorili pomyslený most medzi školou a lokálnou rómskou komunitou. Aj v rozhovoroch s členmi IT sme zachytili, že rómski pedagogickí asistenti či sociálni pedagógovia cítili byť sa nositeľmi cenných poznatkov o špecifikách rómskych detí, ktoré vyplývajú z ich etnicity i chudoby. Vyššie uvedený citát napovedá, že i učitelia tieto slová potvrdzujú. Zároveň reprezentuje tie výroky, v ktorých učitelia vyjadrovali, že prítomnosť ČIT im pomohla zlepšiť práve ich schopnosť spoľahlivejšie identifikovať sociokultúrny kontext žiakov. Objavili sa tvrdenia, že sa vďaka IT dozvedeli viac o rómskej komunite, čím sa zlepšila aj ich schopnosť motivovať deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Za zaujímavý považujeme implicitný obsah výroku, v ktorom respondentka hodnotí skúsenosť s inkluzívnym tímom ako dobrú, lebo vďaka nej *„zistila, že rómski žiaci radi pracujú s PC, chcú sa naučiť PC ovládať, a tak som orientovala výučbu týmto smerom.“* Zdá sa, že užšia spolupráca s IT a postupné odkrývanie dovtedy nepoznaného prostredia často uzavretých rómskych komunit môže pomôcť odstraňovať predsudky, a to tak negatívne ako pozitívne. V našich predstavách sa rómske deti spájajú takmer výhradne so záujmom o tanec, hudbu, spev či výtvarné umenie. Tento stereotyp znižuje senzitivitu učiteľov k potrebám a záujmom týchto detí. Všeobecne rozšírené dichotómne nazeranie na rómsky a nerómsky svet ako na svet „my“ a „oni“ nám kriví optiku, cez ktorú vnímame rómsku kultúru nielen ako odlišnú, ale aj ako zvláštnu. Žiaľ, samotní učitelia sa v snahe o dôsledný opis kultúrnych čŕt dopúšťajú nevedome (ale i vedome) nechcenej karikaturizácie (porov. Moková, Reinsch, s. a.). Tak sa im môže vytratiť zo zreteľa fakt, že napriek rozdielnosti majú deti veľa spoločného a bez ohľadu na ich socio-kultúrnu príslušnosť túžia po podobných veciach. Ukázalo sa, že ČIT môžu v tomto smere prispieť k odbúraniu stereotypov či predsudkov u učiteľov a pomôcť im tak sústrediť pozornosť nielen na rozdielnosti, ale i podobnosti detí. Tým si učitelia zvyšujú svoju profesionalitu aj v dimenzii etickej.

„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola dobrá, lebo mi pomohli ako pristupovať k rôznym typom žiakov.“

V kontexte inkluzívneho vzdelávania je mimoriadne dôležité, aby mal učiteľ dobre rozvinutú schopnosť identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiakov. Mal by vedieť diagnostikovať individuálne špecifiká detí (nadanie, vzdelávacie ťažkosti....) a v súlade so svojimi zisteniami projektovať individualizovanú výučbu. Analýzou

zozbieraných výrokov sme zistili, že aj v tejto oblasti môžu byť ČIT vnímaní zo strany učiteľov ako určitý prínos. Často odkazovali najmä na pomoc školského psychológa, ktorá im pomohla preniknúť hlbšie do problémov dieťaťa a naznačila im cestu, ako postupovať pri ich riešení. Ocenenie prítomnosti školského psychológa dokumentuje aj výrok, ktorý odhaľuje, že sa učitelia dozvedeli viac o psychohygienických zásadách výučby. Svoju skúsenosť s IT hodnotia ako dobrú, *lebo im poradil, kedy je žiak unavený a potrebuje oddych*. Oporu videli aj v školskom špeciálnom pedagógovi. Vo všeobecnosti však ocenili prínos všetkých ČIT. Podľa slov respondentky sa pod vplyvom ČIT všetci v škole *„snažili pochopiť osobitosti jednotlivých žiakov a na základe svojich zistení im pomôcť k jednoduchšej adaptácii na školské prostredie.“* Oceňovali aj rady, ako rozpoznávať jednotlivé poruchy u žiakov, či ako efektívnejšie pracovať so „zaostávajúcim žiakom“.

„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola motivačná, lebo som si začala inak plánovať vlastné vyučovanie.“

Spôsobilosti učiteľa, ktoré sa viažu k dimenzii orientovanej na edukačný proces odkazujú na jeho schopnosti plánovať a projektovať výučbu, stanoviť si ciele orientované na žiaka a voliť metódy a formy práce tak, aby bolo možné uplatniť v učení individuálny prístup. Pri analýze odpovedí učiteľov sme zistili, že prítomnosť IT v škole bola pre viacerých dopytovaných impulzom pre zmenu svojho uvažovania o vlastnom učení. Vo výpovediach rezonovalo slovné spojenie „podnetná spolupráca“. Odkazovali sa na nové skúsenosti a inšpiratívne nápady, ktoré ČIT do tried doniesli. Nový pohľad na vyučovanie získavali aj vďaka možnosti spoločného plánovania s ČIT.

„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola často aj o prekvapení, lebo niektorí členovia tímu neboli schopní porozumieť základným princípom práce v tíme.“

Dôležitým zistením je, že niektorí učitelia reflektovali samotnú skúsenosť s tímovou prácou. V slovenských školách stále chýba duch spolupráce. Podľa M. Pola pracujú českí učitelia „relatívne nezávisle jeden na druhom a na ostatných dospelých v školách. I keď sa s kolegami stretávajú a práca druhých je pre nich dôležitá, miera ich vzájomnej spolupráce býva typicky relatívne nízka. Skôr sa v školách zdá, že ľudia sa chovajú skôr akoby na ostatných neboli vôbec (vzájomne) závislí“ (Pol, 2006, s. 147). Tento opis môžeme vziať aj na slovenské školy, kde vidíme podobné problémy. Zdá sa však, že kontakt učiteľov s ČIT viedol k úvahám o tom, ako by spolupráca mala či nemala fungovať. Niektoré učiteľky senzitívne vnímali problémy, ktoré nutnosť spolupracovať a komunikovať priniesla. Ako cítiť v úvodnom citáte, vnímali, že nie všetci chápali princípy práce v tíme. Ďalšia dokončená veta odhaľuje, že boli aj takí učitelia, ktorí sa nad týmito princípmi hlbšie zamysleli. Vo výpovediach sa zrkadlí sklamanie, že spolupráca

nefungovala, lebo „*neboli jasne definované roly, zvlášť rola lídra, čo spôsobovalo nemalé komplikácie.*“

„*Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola inovatívna, lebo som musela prehodnotiť organizačné formy a metódy.*“

Profesionalita učiteľa je daná aj mierou jeho sebareflexie. Kvalifikovaný učiteľ by mal priebežne reflektovať, diagnostikovať, hodnotiť vlastnú pedagogickú činnosť, plánovať si vlastný rast a vzdelávanie (Kasáčová, Kosová, Pavlov, Valica, 2006). Zdá sa, že konfrontácia s názormi a prístupmi ČIT viedla niektorých učiteľov k zamysleniu sa nad vlastnou prácou a naštartovala u nich *ex post facto reflexiu* (bližšie Mezirow, 1990). Vo vzťahu k inklúzii je podľa P. M. Taubmana (2007, s. 2 – 3) mimoriadne dôležité, aby si učitelia kládli otázky, ktoré sa týkajú socio-kultúrneho kontextu triedy. Ide o otázky ako napríklad: *Bolo moje učenie dostatočne kultúrne citlivé? Bolo moje pôsobenie učenie inkluzívne? Neprejavil som výberom kurikula alebo spôsobom učenia nejaké predsudky? Ako moja sociálna identita, ako je napr. rasa, trieda, pohlavie ovplyvnila moje učenie?* Hoci zvolená metóda nám neumožnila preniknúť tak hlboko do prežitej reality, z niektorých výpovedí môžeme usudzovať, že spolupráca s IT pomohla učiteľom pochopiť jednotlivé udalosti natoľko, že začali prehodnocovať svoje navyknuté stereotypné postupy. Svedčí o tom odpoveď učiteľky, ktorá hodnotí skúsenosť s IT ako inšpiratívnu, pretože podľa jej slov na základe nej *začala hľadať nové spôsoby plánovania výučby.*

Za veľmi dôležité považujeme tie odpovede, ktoré naznačujú, že táto skúsenosť viedla učiteľov k úvahám o tom, či vôbec majú dostatočne rozvinuté *špecifické zručnosti pre intenzívnu prácu v tíme.* Jedna respondentka vo svojej odpovedi aj sformulovala smerné ciele svojho ďalšieho odborného rastu, keď komunikovala, že „*musí ďalej hľadať najefektívnejšie spôsoby kooperácie a komunikácie.*“ Zhodnotená bola aj skúsenosť s riadením IT. Bola označená ako užitočná, no je zrejmé, že vyzývala aj k ďalšej práci na sebe. Respondenti reflektovali svoje vodcovské zručnosti a hlbšie si uvedomili, že manažovanie tímu si tiež vyžaduje dávku profesionality. Hovorí o tom odpoveď učiteľky, ktorá skúsenosť s IT zhodnotila ako vzácnu, lebo si uvedomila, *aké zložité je dobre viesť tím.*

Posun v myslení učiteľa

V predchádzajúcej časti sme zdieľali náš predpoklad, že prítomnosť IT na školách zrejme môže prispieť k rozvoju profesionality učiteľov v jednotlivých jej dimenziách. Kvalitatívna analýza odpovedí učiteľov nás priviedla k ďalšiemu zaujímavému poznaniu. Zdá sa, že skúsenosť súžitia učiteľov a ČIT počas dlhšieho časového obdobia spôsobila určité posuny v myslení učiteľov a učiteľiek. V ich vyjadreniach je cítiť, že vďaka tejto skúsenosti

prehodnotili svoje pohľady na rôzne aspekty vzdelávania a utvárali si nové názory, ktoré boli ovplyvnené aj kontaktom s profesijnou rozmanitosťou.

- **Viera v zmenu**

„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola dobrá, lebo ma zbavil skepsy, že na Slovensku sa v školstve nič nedá zmeniť.“

Ako dokladuje výskum tímu Š. Porubského (2016), slovenskí učitelia sú unavení z množstva zmien a kozmetických úprav v školstve, ktoré sa udiali za posledných desať rokov. Čo je však horšie, prestávajú veriť, že by sa situácia mohla zmeniť k lepšiemu. Preto za veľmi pozitívne považujeme zistenie, že skúsenosť s inkluzívnym tímom vyvolala u viacerých učiteľov optimizmus a vieru v zmenu. V ich vyjadreniach bolo cítiť nádej, že prítomnosť rôznych odborníkov na školách môže pomôcť vyriešiť problémy mnohých detí. Jedna z respondentiek vnímala prítomnosť ČIT v škole ako prívav novovej energie, keďže *„riešenie dlhodoboprehliadaných, či neuchopených problémov konkrétnych detí a rodín zrazu prináša riešenia, ktoré boli predtým nepredstaviteľné.“* Zaznamenali sme nadšenie z toho, že projekt PRINED priniesol školám príležitosť zamestnať rôznych odborníkov, no s ním aj vieru v udržateľnosť tohto stavu. Dokumentuje to výrok, v ktorom je skúsenosť s IT opísaná ako *„spojená s nádejou.“* Respondent nielenže konštatuje, že išlo o výnimočnú situáciu, keďže *„takýto počet odborných zamestnancov a asistentov na školách v takejto masívnej podobe ešte nikdy nemali“*, ale formuluje odkaz, že *„táto skúsenosť je určite dôležitou pre budúcu transformáciu školstva.“* Keďže sme výskum realizovali až po odznení projektu, zaznamenali sme aj reakciu, v ktorej je prítomná nechúť zo všeobecnej skepsy z toho, že školstvo na Slovensku je nezvratne *„nevyliciteľné“*. Respondent svoju skúsenosť s IT zhodnotil ako *„maximálne pozitívnu“* a jeho optimizmus vyvieral práve z faktu, že *„napriek rečiam o tom, ako sa to nedá, sa po skončení projektu na mnohých školách podarilo udržať a zdôvodniť pracovné miesto psychológa, špeciálneho pedagóga či iného odborného zamestnanca“*.

- **Kritickejší pohľad na školu**

„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola pre mňa dôležitá, lebo mi odhalila a pomohla pomenovať slabiny našej školy.“

Inkluzívne tímy boli včlenené do zabehnutej praxe škôl a v mnohých ohľadoch narušili ich „pokojné“ fungovanie. Aj samotní ČIT otvorene komunikovali, že ich vstup na pôdu školy nebol bezproblémový a trvalo istý čas, kým si okolie zvyklo na ich pôsobenie a začalo ich akceptovať. Ku koncu však cítili, že začali byť prijímaní a že sa pod ich vplyvom začalo prostredie meniť (pozri kapitola 7.2). Zdá sa, že podobný pocit zdieľali aj niektorí učitelia. Tento pocit je obsiahnutý najmä vo výroku, podľa ktorého bola skúsenosť s IT *„spojená s pocitom napredovania a rozvoja školy, lebo sa ukázali mnohé javy, procesy, hodnoty,*

ktoré bolo potrebné intenzívnejšie komunikovať ako doposiaľ, čo samo osebe môže veľmi pomôcť.“ Vo viacerých vyjadreniach sme zaznamenali aj kritický pohľad na prácu manažmentu školy. Respondenti komunikovali, že úspech akéhokoľvek projektu závisí od schopnosti riadiaceho pracovníka. Ilustruje to výrok, podľa ktorého je skúsenosť s IT „potvrdením toho, že niektorým školám nepomôže ani tisíc tímov, pokiaľ sa nezmení vedenie.“ Iný respondent píše o precitnutí. V jeho slovách je možné cítiť sklamanie z toho, že práve vďaka vedeniu školy sa nevyužil potenciál inkluzívneho tímu a nedošlo k očakávanej zmene. Vyjadruje to slovami: „ak riaditeľ školy je skeptický, až odmietavý k prítomnosti tímu na škole, tak sa neudeje nič a môžu sa všetci snažiť, koľko chcú.“ V ďalšom tvrdení je prítomné nielen sklamanie, ale aj hnev a beznádej. Práve prítomnosť IT podľa tohto učiteľka poukázala na to, že „neschopný riaditeľ, odmietavý, egoistický, presvedčený o svojich nadpriemerných schopnostiach školu zabíja.“

- **Postoj k inklúzii**

„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola poznatkom, že v škole môžeme vytvoriť prostredie a podmienky pre vzdelávanie sa všetkých žiakov.“

Spoločenská mentalita obyvateľov Slovenska je viac orientovaná na exklúziu odlišností v tom najširšom slova zmysle, než na ich inklúziu do hlavného spoločenského prúdu (Porubský, Vančíková, Vaníková, 2017). Hoci zatiaľ nemáme spoľahlivé zistenia o postojoch učiteľov k inkluzívnemu vzdelávaniu, na základe diskusií na internete môžeme pracovať s hypotézou, že tento ideový koncept skôr odmietajú ako prijímajú. Tento predpoklad môžeme logicky zdôvodniť historickou tradíciou vzdelávania na Slovensku, ktoré dlhodobo funguje na princípe dvoch paralelných prúdov bežných a špeciálnych škôl. Učiteľom teda chýba reálna skúsenosť s inkluzívnym vzdelávaním a ich predstavy sú zatiaľ značne abstraktné. Tiež je dôležité podotknúť, že viacerí z nich majú skúsenosť s integráciou žiakov, ktorá je vďaka zlému legislatívnemu nastaveniu problematická a spôsobuje skôr rezistenciu voči inklúzii ako jej prijatie. Naše výskumné zistenia však naznačujú, že odmietanie myšlienok inkluzívneho vzdelávania nemusí byť definitívou. Identifikovali sme viacero tvrdení, v ktorých je cítiť zmenu postoja. Azda najviac ich reprezentuje tvrdenie, v ktorom učiteľka hodnotí *skúsenosť s inkluzívnym tímom ako dobrú, lebo* „zistila, že inkluzívne vzdelávanie má šancu“. V ostatných tvrdeniach označovali respondenti skúsenosť za cennú či dôležitú, pretože mali možnosť vidieť v praxi „ako sa môže meniť kultúra školy smerom k otvorenosti“, no hovorili aj o príležitosti, „prijatť rozmanitosť“, čo zdôvodňovali práve prítomnosťou odborníkov na škole, ktorí boli schopní zastať si svoj názor, „zrozumiteľne zdôvodňovať, argumentovať svoje postupy“ a formovať tak aj ich postoje k inklúzii.

- **Uvedenie si potreby a podmienok funkčnej spolupráce**

„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola obrovským prínosom a obohatením, lebo takto som mal možnosť naplno intenzívne prežiť a v reálnom prostredí školy zažiť, a tým i porozumieť zmyslu a opodstatnenosti niektorých odporúčaní, zásad, princípov tímovej spolupráce.“

V kapitole 6 tejto monografie sme priblížili koncept spolupráce, ktorý tvorí bázu fungovania inkluzívnej školy. Základným princípom inkluzívneho vzdelávania je komplexná pomoc každému žiakovi, ktorá je výsledkom komunikácie všetkých aktérov vzdelávania, vrátane rodičov. Začlenenie odborníkov a ďalších pedagógov do prostredia školy sa uskutočňuje so zámerom posilniť interakciu medzi všetkými aktérmi v záujme čo najefektívnejšieho nastavenia podporných opatrení, ktoré sú v najlepšom záujme dieťaťa. Inkluzívna škola teda vychádza z predpokladu, že učitelia sa cítia byť súčasťou inkluzívneho tímu a chápu, že bez intenzívneho dialógu nie je možné nájsť optimálne riešenia. Slovenská škola je však charakteristická nízkou mierou vzájomnej komunikácie a spolupráce a ako dokumentujú aj naše zistenia, je charakteristická skôr „kultúrou zatvorených dverí“. ČIT často komunikovali, že sa učitelia cítili ohrození ich prítomnosťou a najmä v začiatkoch ich pôsobenia v škole sa cítili byť nevítanými hosťami v triede (pozri kapitola 7.2.3). V súlade s názormi ČIT aj učitelia komunikovali postupné a nesmelé „otváranie dverí“. Z ich výpovedí cítiť, že si postupom času stále intenzívnejšie uvedomovali benefity, ktoré prináša IT nielen pre žiakov, ale aj pre nich samotných. Jedna z respondentiek dokonca označila skúsenosť s IT za *vizionársku*, lebo podľa jej slov „*takáto spolupráca je v dnešnom školstve veľmi potrebná*“. Spoluprácu s tímom odborníkov oceňovali viacerí respondenti. Tešili sa z toho, že mali príležitosť medzi sebou komunikovať, vymieňať si názory a získať tak iný pohľad na situáciu. V každodennom kontakte s ČIT si učitelia uvedomili aj to, aké nároky kladie spolupráca na profesionalitu ľudí, ktorých spája. Niektorí považovali skúsenosť s IT za vzácnu, lebo si uvedomil „*akú rolu zohrávajú osobnostné vlastnosti ľudí v tímovej spolupráci*“. Z nejednej výpovede bolo zrejmé, že učitelia intenzívne prežili i to, že „*manažérske zručnosti riaditelia sú absolútne kľúčové pre úspech takéhoto tímu na škole*“.

8.3 PRÍNOS INKLUZÍVNEHO TÍMU V OBLASTI POMOCI A PODPORY ŽIAKOM A ICH RODINÁM

Posilnenie individualizácie výučby

„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola len prínosom, pretože sa nám spoločnými silami podarilo venovať jednotlivým žiakom individuálne.“

Učiteľia vo svojich výrokoch zdôrazňovali význam prítomnosti ČIT na škole, zvlášť v súvislosti so zabezpečovaním individuálnej starostlivosti o jednotlivých žiakov. Pozitívnym zistením je fakt, že sa vo svojich výrokoch neobmedzovali len na podporu a pomoc žiakom s diagnostikovanými ŠVVP. Nešlo teda len o ocenenie pomoci IT pri tvorbe individuálneho vzdelávacieho programu, ktorý má triedny učiteľ „povinnosť“ tvoriť. Výroky, ktoré odkazovali na pomoc IT pri individuálnej pomoci žiakom, sme v procese triedenia rozdelili na dve skupiny. V prvej sú tie vyjadrenia, v ktorých nie je jednoznačne uvedené, že išlo o pomoc integrovanému žiakovi. Použitá metóda nám nedovolila ísť hlbšie do významov dokončených viet. Domnievame sa však, že práve v týchto výpovediach učiteľia prezentovali svoj pohľad na inklúziu ako cestu pomoci a podpory každému žiakovi, ktorá ju v danej chvíli či období potrebuje. Reflektovali tak svoje chápanie významu IT v škole a jeho možnosti flexibilnejšie, efektívnejšie reagovať na individuálne potreby všetkých žiakov bez rozdielu. V druhej skupine sa zoskupili vety výrokov, v ktorých rezonovali pojmy „integrácia“ alebo „individuálny vzdelávacie program“. Tu je viac akcentovaný význam IT pri podpore žiakov so ŠVVP. Uvádzame ich v samostatnej časti Pomoc pri integrácii.

- **Bezprostredná odborná intervencia**

„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola pre mňa priaznivá, lebo vďaka spolupráci s odborníkmi a špecialistami sme deťom, rodičom a učiteľom pomohli spoločne nájsť najvhodnejší spôsob ako vyriešiť daný problém a promptne naň reagovať, keďže tím odborníkov sa nachádzal v jednej budove.“

Učiteľia oceňovali fakt, že odborníci boli prítomní priamo na škole a mohli tak v prípade aktuálnej potreby okamžite využívať ich odborný potenciál. Už len fakt, že „sme boli na deti viacerí“, hodnotili ako „výbornú skúsenosť“. Prítomnosť odborníkov priamo v škole vytváralo podľa nich priestor na rýchle reagovanie hneď, ako sa problém objavil. Problém sa „hneď mohol riešiť“. Profesionálna rôznorodosť tímov prinášala skúsenosti, vďaka ktorým sa dostalo deťom takej pomoci, akú by samotní učiteľia neboli schopní zabezpečiť v požadovanej intenzite a kvalite "tu a teraz". Zároveň vzájomnú spoluprácu vnímali ako možnosť „neustálej otvorenej výmeny skúseností a informácií o jednotlivých žiakoch

školy“, čo poukazuje na jeden z kľúčových atribútov efektívneho fungovania tímov, resp. špecifickú zručnosť členov takýchto tímov. Pozitívne hodnotený priebeh komunikácie a spolupráce medzi učiteľmi a členmi IT môžeme vnímať ako zárodok širšie vnímaného inkluzívneho tímu v prostredí školy. Učitelia oceňovali najmä špecifické odborné činnosti, ktorými jednotliví ČIT disponovali a mohli tak reagovať na konkrétne špecifické potreby detí. Pochvaľovali si napríklad pomoc ČIT pri upevňovaní nového učiva u žiakov so špecifickými poruchami učenia prostredníctvom špeciálnych postupov, metód. Podobne oceňovali pomoc pri príprave na vyučovanie. Najmä v práci so žiakmi z menej podnetného prostredia dokázali, podľa ich slov, ČIT výrazne pomôcť. Zvlášť ak sa k sociálnemu znevýhodneniu pridružili aj ďalšie špecifické zdravotné znevýhodnenia. Účastníci výskumu vyzdvihli aj depistáž v prostredí materských škôl, ktorú ČIT realizovali. Vyjadrili spokojnosť s tým, vďaka týmto aktivitám mali možnosť spoločne s ČIT pripraviť sa na nových žiakov a efektívne im pomôcť pri adaptácii pri nástupe do školy. Prevažne pozitívne reflektovali prácu pedagogických asistentov, či už priamo na hodinách, alebo pri individuálnej práci s konkrétnym dieťaťom.

- **Väčší priestor pre individualizáciu**

„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola veľmi dobrá pretože som sa mohla deťom venovať aj individuálne a využiť aj iné formy a metódy vyučovania“.

Z niektorých výrokov môžeme dedukovať, že učitelia si dostatočne uvedomujú svoju rolu v procese individualizácie výchovno-vzdelávacieho procesu. V tomto smere považujú seba za platných a aktívnych členov tímu. Komunikovali, že vďaka prítomnosti ČIT mohli túto rolu aj skutočne plniť. Ilustrujú to napríklad výroky: *„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola prospešná, lebo sa vytvoril väčší priestor pre individuálny prístup“*, alebo *„...zážitková, lebo som pracovala s deťmi individuálne“*. Učitelia vo viacerých výrokoch reflektovali prítomnosť ČIT na škole ako šancu venovať svoj čas vo väčšej miere *„ostatným“* žiakom. Podľa povahy výrokov a niekedy aj explicitne uvedených výrazov usudzujeme, že väčšinou mali na mysli tzv. intaktnú populáciu. *„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola nezaplateľná, lebo mi uľahčili prácu pri individuálnej pomoci deťom a rodičom a získala som tým viac času pomôcť iným“*, alebo *„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola dobrá, lebo som sa mohla viac venovať zdravým, intaktným žiakom.“* Viacerí zdôrazňovali práve *„dostatok času na tzv. bežných žiakov a viac času aj na šikovných žiakov“*, lebo *„každý z nich potrebuje aspoň občas individuálny prístup, ale učiteľ je len jeden“*. Výroky tohto typu vnímame ako významné, pretože súladia s dvomi dôležitými predpokladmi a procesmi inkluzívneho vzdelávania: 1. všetci žiaci a zamestnanci školy sú rovnako dôležití, 2. odstraňovanie prekážok a bariér v zapojení učení sa týka sa všetkých žiakov, nielen tých, ktorí boli označení ako žiaci so ŠVVP (Booth, Ainscow, 2007, s. 6). Najsilnejšie je táto myšlienka pretavená do výroku: *„Moja skúsenosť*

s inkluzívnym tímom bola pozitívna, lebo žiaci nadobúdali dobrý pocit z toho, že ich problémami sa niekto denne vážne zaoberá a ponúka im pomoc.“ Aj na základe ďalších výpovedí našich respondentov a respondentiek môžeme predpokladať, že prítomnosť IT v školách posilňuje chápanie inkluzívnej školy ako inštitúcie, ktorá poskytuje podporu a odbornú starostlivosť každému žiakovi, ktorý ju potrebuje. Niekomu treba adresovať pomoc viac, intenzívnejšie, dlhšie, iným menej a kratšie. Podstatné však je, že všetkým bez rozdielu a nevyhnutnosti „mať na to papieri“.

- **Osobnejší vzťah**

„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola dobrá, lebo sme individuálne a citlivo riešili problémy.“

Ako sme uviedli vyššie, prítomnosť IT v škole bola viacerými učiteľkami a učiteľmi vítaná, pretože sa cítili byť odbremenení. Ich pomoc prispela k tomu, aby sa cítili lepšie a uvoľnenejšie. Učiteľky a učitelia si uvedomovali aj fakt, že tieto pocity sa pozitívne zrkadlili aj v ich práci s deťmi. Hoci nejde o explicitné vyjadrenia, z niektorých viet môžeme usudzovať, že vďaka pomoci ČIT sa aj učiteľom viac darilo pracovať s deťmi v klude, vytvárať si s nimi osobnejšie väzby. Jedna respondentka zhodnotila skúsenosť s inkluzívnym tímom ako dobrú, *lebo sa „venovala problémovým deťom v klude“*. Iná poukázala na fakt, že vďaka tejto spolupráci sa vytvoril priestor na *“osobný rozhovor s deťmi”*. Potreba viesť so žiakmi takéto rozhovory bola komunikovaná vo viacerých vyjadreniach. V ďalšej výpovedi učiteľka hovorí o dobrej skúsenosti, lebo *“pri práci sa niektorí žiaci dokázali viac otvoriť a dovolili nám viac nahliadnuť do ich prostredia a sveta”*. Zdôrazňovaný bol najmä prienik do problémov a sveta detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Na viacerých miestach bolo explicitne vypovedané, že prítomnosť ČIT pomáhal učiteľom priblížiť sa rómskym deťom.

Pomoc pri integrácii

„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola veľmi pozitívna, lebo ak si niekto myslí, že učiteľ na hodine s takým rôznorodým zložením, ako máme my, naučí žiakov s IVVP všetko, čo sa dokážu naučiť, veľmi sa mýli a je na míle vzdialený realite. A nech mi nikto nehovorí o pedagogickom majstrovstve učiteľov, ukážte mi ho, prosím, niekto!”

Vzdelávanie formou individuálnej integrácie predstavuje oficiálne systémové opatrenie umožňujúce v edukačnom procese uplatňovať v plnej miere tzv. individuálny prístup. V tomto smere sme sa v 90. rokoch zaradili ku krajinám, kde má integrácia a s ňou spojená tvorba, realizácia a hodnotenie individuálnych výchovno-vzdelávacích programov pre konkrétne deti, žiakov, študentov dlhšiu tradíciu. V našich podmienkach sa problematickým javí základné nastavenie kľúčových záväzných noriem, keďže právo

na prispôsobovanie foriem a metód výchovy a vzdelávania potrebám detí sa v príslušnom ustanovení (pozri § 144 Zákona 245/2008 o výchove a vzdelávaní) priznáva len deťom s identifikovanými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Zároveň platí, že aj u detí s identifikovanými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami nemusí byť vždy nevyhnutne potrebné pristúpiť k vzdelávaniu formou individuálnej integrácie, záleží na vyjadrení v správe z odborných vyšetrení (bližšie Kaščák a Pupala, 2013). Keďže je aspekt integrácie v diskurze o inkluzívnom vzdelávaní na Slovensku tak zdôrazňovaný, je logické, že i mnohí učitelia vidia prínos IT v škole najmä v pomoci deťom, ktoré majú status integrovaného žiaka. Prácu ČIT oceňovali zrejme učitelia, ktorí majú v triede takéhoto žiaka a dovedy sa cítili byť v mnohých ohľadoch bezradní. Niektorí vyzdvihovali pomoc asistentov priamo na vyučovaní. Najvýstižnejšie je tento rozmer pomoci zachytený vo výroku: *„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola veľmi pozitívna, lebo ja by som žiakov s IVVP nenaučila ani 10% z toho, čo ich naučili asistentky. Nie preto, že sa mi nechcelo, ale fyzicky to jednoducho nie je možné. Ak si niekto myslí, že všetci žiaci sú schopní (alebo ochotní) pracovať 10 alebo 15 minút samostatne, nikdy neučil v obyčajnej triede, kde okrem vysokého počtu žiakov rôznej vedomostnej úrovne, je aj niekoľko žiakov s IVVP.“* V iných výrokoch nebolo explicitne vyjadrené, či išlo o pomoc asistenta alebo odborného zamestnanca. Avšak rovnako bola vyzdvihnutá prítomnosť väčšieho počtu dospelých na výučbe: *„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola dobrá, lebo žiakom so ŠVVP sa posilnila sebaistota, tým, že bolo na hodinách prítomných viac vyučujúcich, a teda všetky deti si lepšie osvojili učivo.“* Príchod ČIT do tried však nebol bezproblémový. Poukázali na to samotní ČIT v našich rozhovoroch (pozri kapitola 7.2.3) a naznačili to aj niektorí učitelia zapojení do výskumu. Jedna respondentka opisuje problémy slovami: *„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola pre mňa zo začiatku ťažšia na organizáciu, nakoľko som mala v triede až päť integrovaných žiakov. Museli sme urobiť opatrenia, aby sme nenarúšali chod vyučovania. Podarilo sa nám to.“* Podľa slov iných učiteľov sa to, naopak, nepodarilo. Niektorí hodnotili skúsenosť s IT ako negatívnu, *„lebo niekedy bolo na hodine príliš veľa dospelých naraz. Špeciálny pedagóg pre individuálne začleneného žiaka, asistentka pre žiaka zo SZP, čo negatívne vnímali ostatní žiaci, rozptyľovalo ich to.“* Viacero výrokov odkazovalo na skutočnosť, že ČIT boli rušivým prvkom a rozptyľovali pozornosť učiteľov, ako i samotných žiakov.

- **Pomoc pri tvorbe individuálneho vzdelávacieho programu**

Podľa poslednej správy školskej inšpekcie učitelia nezohľadňujú v dostatočnej miere špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby žiakov a závery poradenských zariadení. Okrem toho majú ťažkosti s vypracovaním individuálneho vzdelávacieho programu, ako aj s jeho dodržiavaním (Správa ŠŠI 2017, s. 154). A práve v tejto súvislosti účastníci

výskumu najčastejšie používali slová pomoc či podpora. Oceňovali, že ČIT „pomohli pri vypracovaní IVVP pre integrovaných žiakov.“

Pomoc deťom zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia

„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola dobrá, lebo máme veľa detí so zdravotným znevýhodnením, ktoré sú zároveň aj zo sociálne znevýhodneného prostredia.“

Podľa ostatnej úpravy „školského zákona“ (konkrétne § 107, odsek 1) nemá žiak zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia status integrovaného žiaka. Napriek tomu však zákon hovorí, že sa má vzdelávať podľa individuálnych podmienok, ktorými sú: a) úprava organizácie výchovy a vzdelávania, b) úprava prostredia, v ktorom sa výchova a vzdelávanie uskutočňuje, alebo c) uplatnenie špecifických metód a foriem výchovy a vzdelávania. Znenie zákona tak stavia učiteľov do zvláštnej situácie. Hoci nemajú povinnosť vytvárať IVVP pre žiakov zo SZP, majú byť spôsobilí vytvárať pre nich také isté podmienky ako pre integrovaných žiakov.⁴³ Pomyselná hranica, kedy ide „len“ o uskutočňovanie výchovy a vzdelávania podľa individuálnych podmienok a kedy „už“ o výchovu a vzdelávanie formou integrácie, je nejasná a tento fakt spôsobuje v edukačnej praxi nemalé problémy. Zvlášť v prípade detí a žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ktoré v mnohých prípadoch objektívne potrebujú individuálnu starostlivosť. Túto skutočnosť si učitelia dostatočne uvedomujú. Aj v nami zozbieraných výrokoch sa našli také, z ktorých je zrejmé, že učitelia vítali pomoc ČIT pri práci s deťmi zo SZP. Výstižne tento postoj vyjadruje respondent v tvrdení: *„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola veľmi dobrá, pretože jeho súčasťou bol i školský špeciálny pedagóg, ktorý pracoval so začlenenými žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia, a tak napomáhal pri práci učiteľov a pomáhal týmto žiakom zvládať učivo, ktoré je potrebné zvládnuť v rámci učebných osnov.“*

Pomoc pri kompenzácii

„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola dobrá, lebo pomáhali deťom, čo to najviac potrebujú, s domácimi úlohami a prípravou na vyučovanie na ďalší deň (tieto deti to bežne doma nerobia).“

Dôležitým indikátorom spravodlivosti vzdelávacieho systému je aj jeho schopnosť kompenzovať nedostatčnosti, ktoré vyplývajú zo socio-ekonomických alebo kultúrnych charakteristík rodinného prostredia žiakov. Slovenský vzdelávací systém je podľa výsledkov medzinárodného testovania PISA označovaný za jeden z najmenej

⁴³ Tieto isté podmienky sú formulované ako položky, ktoré má obsahovať individuálny výchovno-vzdelávací program (porovnaj Záborská, Žaškovská 2016, s. 30).

spravodlivých. Podľa nich sa na výsledkoch našich žiakov významne podpisuje socioekonomický status ich rodinného prostredia. A hoci nie je celkom korektné posudzovať spravodlivosť systému len na základe jedného typu merania (pozri Greger, 2007), tieto výsledky naznačujú, že slovenská škola sa nedokáže s touto úlohou celkom vysporiadať. Stojí preto pred náročnou úlohou – nájsť odpoveď na otázku, ako zabezpečiť žiakom zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia primerané edukačné prostredie pre plnohodnotnú a kvalitnú socializáciu. Touto odpoveďou je koncept kompenzačnej edukácie, pod ktorou rozumieme „aplikáciu špecifických edukačných postupov, zameraných na vyrovnávanie takej kultúrnej, sociálnej a jazykovej inkompatibility medzi inštitútom edukácie a takto znevýhodnenými sociálnymi skupinami, ktorú nedokážu jednotliví príslušníci týchto skupín svojim individuálnym úsilím prekonať“ (Porubský, 2006, s. 13). V rámci projektu PRINED mali pri aplikácii týchto postupov pomôcť práve členovia IT. Ako sme uviedli v predchádzajúcej časti, podieľali sa aj na individualizácii výučbového procesu a prispievali tak k zvýšeniu ich šance na úspech. Práca inkluzívnych tímov však obedom nekončila. Rola členov IT bola veľmi dôležitá aj v popoludňajších hodinách. Jedným z cieľov projektu PRINED totiž bolo zaviesť do života škôl celodenný výchovný systém (ďalej CVS) ako efektívny prostriedok kompenzačnej edukácie. Náš výskum odhalil, že učitelia tento rozmer pomoci žiakom intenzívne vnímali. Za cenné považujeme aj tie výpovede, v ktorých učitelia upozornili na riziká zavádzania kompenzačných opatrení či na negatívne postoje ČIT voči tým skupinám detí, ktoré pomoc a podporu najviac potrebujú.

- **Pomoc pri zlepšovaní hygienických návykov žiakov zo SZP**

„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola dobrá, lebo mi pomohli s dodržiavaním hygienických návykov u žiakov.“

Veľká časť detí zo SZP vyrastá v prostredí s nízkou úrovňou bývania, bez akejkoľvek alebo bez bezpečnej dodávky vody a hygienického štandardu. V dôsledku toho prichádzajú do školy so zlými hygienickými návykmi. Žiaľ, zlá hygiena rómskych detí je i často uvádzaným argumentom, prečo nerómski rodičia odhlasujú svoje deti zo škôl. Boja sa, že ich deti budú sedieť v laviciach s rómskymi spolužiakmi a tí ich deti ohrozia na zdraví. Zlé hygienické návyky rómskych detí so SZP tak prispievajú k ich segregácii vo vzdelávaní. Avšak aj tí, ktorí navštevujú etnicky heterogénnu školu, čelia riziku sociálneho vylúčenia, minimálne na úrovni triedy. Ako dokumentujú výpovede rodičov z iného kvalitatívneho výskumu, nerómske deti ich odmietajú aj vďaka ich zlej hygiene. Rodičia ich vedú k tomu, aby sa ich stránili zo strachu z infekčných chorôb či iného zdravotného ohrozenia (Huttová et al, 2012).

Kompenzácia sa v týchto extrémnych prípadoch týka aj zlepšenia samotnej hygieny žiakov, ale i zlepšenia ich hygienických návykov. V našom súbore výpovedí sme našli niekoľko takých, prostredníctvom ktorých učitelia ďakovali členom IT za pomoc pri zvládaní tejto chúlостivej úlohy. Skúsenosť s inkluzívnym tímom kvôli tomu označili za dobrú, prínosnú či dokonca nezaplátiteľnú. Avšak nešlo o jednotný pohľad. Medzi odpoveďami sme našli aj také, ktoré naznačujú negatívne postoje ČIT voči rómskemu etniku. Jedna učiteľka označila skúsenosť s IT za minimálnu, pretože „*nestihla zaregistrovať ani najmenejšie zlepšenie starostlivosti o rómske deti.*“ Našiel sa aj ostrejší výrok, podľa ktorého „*členom IT Rómovia asi smrdeli*“ alebo tvrdenie, podľa ktorého sa starali „*len o rómske deti z lepších rodín.*“

- ***Pomoc pri osvojení si očakávaných pravidiel správania***

Adaptáciu detí zo SZP sťažuje ich odlišný kultúrny kapitál. V zmysle definície P. Bourdieu (podľa Prokop, 2005) ide o odlišné kultúrne postoje, preferencie a správanie, ktoré ovplyvňujú ich schopnosť pohybovať sa v sociálnom priestore. Každé dieťa žitím vo svojom rodinnom prostredí získava tzv. primárny habitus, ktorý môžeme chápať ako akýsi zautomatizovaný algoritmus správania, ktorý sa vyznačuje pomerne vysokou stálosťou (Kaščák, 2006). Habitus je „výrazom dispozícií, ktoré vznikli v procese navykania sociálnym podmienkam“ (tamtiež, s. 89). Ak teda dieťa prichádza z kultúrneho prostredia, ktoré sa odlišuje od kultúry školy, môže byť jeho primárny habitus v konflikte s očakávaným habitusom. V prípade, že pochádza z prostredia s nízkym životným štandardom, môže byť jeho správanie ovplyvnené samotnou skúsenosťou života v chudobe a často i v sociálnej izolácii. Je preto prirodzené, že deti z chudobných rodín prichádzajú do školy aj s návykmi správania, ktoré nie sú v súlade s tým, čo sa od nich očakáva. I v tomto smere by mala škola plniť svoju kompenzačnú funkciu a pôsobiť na dieťa tak, aby bola podporená jeho sociálna inklúzia. Môžeme predpokladať, že prítomnosť sociálnych pedagógov, sociálnych pracovníkov, ale i školských psychologov a pedagogických asistentov môže prispieť k plneniu tejto úlohy. Hoci z výpovedí nevieme identifikovať, koho učitelia považovali v tomto smere za najväčší prínos, zaznamenali sme výpovede, ktoré odkazovali na pomoc IT pri „*odstraňovaní nesprávnych návykov z rodín žiakov*“. Chválili si tiež ich pomoc pri učení detí zo SZP disciplíny a poriadku.

CVS

„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola pozitívna, lebo žiaci, ktorí navštevovali krúžky popoludní, boli dostupnejší vzdelávaniu aj dopoludnia.“

V základnom opise projektu PRINED stojí, že jeho cieľom je „zaujímavou a informatívnou formou udržať deti čo najdlhšie v škole a umožniť im popoludňajšiu prípravu na nasledujúci deň, nevyhnutnú pre zlepšenie ich prospechu a taktiež sa venovať aktivitám, ktoré sú pre nich zaujímavé, a ktorým sa môžu venovať aj z dlhodobého časového hľadiska“ (Podrobný opis projektu, 2015). Tento cieľ bol realizovaný cez zavádzanie celodenného výchovného systému. Žiaci zo SZP (a nielen oni) si mohli voliť medzi pestrou paletou voľnočasových aktivít, ktoré viedli učitelia, externí pedagógovia, ale i členovia IT. Súčasťou CVS bola takisto príprava na vyučovanie, prípadne doučovanie žiakov, ktoré potrebovali viac času nad rámec dopoludňajšieho vyučovania. Z nášho kvalitatívneho šetrenia môžeme usudzovať, že CVS na mnohých školách fungoval práve vďaka IT. Ako však ďalej uvádzame, participanti poukázali aj na možné riziká tohto kompenzačného nástroja. I keď ich vyjadrenia nie sú priamou odpoveďou na otázku akceptácie či neakceptácie IT v škole, uvádzame ich. Z nášho pohľadu majú hodnotu vo vzťahu k odbornej diskusii o účinnosti CVS v otázke sociálnej inklúzie žiakov zo SZP.

- **CVS – zmysluplné trávenie voľného času**

„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola pozitívna, lebo žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia zmysluplne využívali voľný čas.“

Podľa L. Horňáka, J. Kancíra a J. Libu (2011) prináša CVS pre žiakov zo SZP mnoho výhod. Podľa nich sa vďaka nemu učia, ako efektívne tráviť svoj voľný čas a získavajú aj priestor pre rozvoj nadania či talentu. V rozmanitých činnostiach sa pritom učia samostatnosti a zodpovednosti. Podľa autorov je CVS príležitosťou k lepšej socializácii a vzájomnej kooperácii, keďže žiaci získavajú priestor pre rozvíjanie vzťahov a priateľstiev (tamtiež). Zdá sa, že viacerí učitelia si uvedomovali benefity CVS. Skúsenosť s IT hodnotili kladne práve vďaka tomu, že pripravovali pre deti zaujímavé aktivity, rozvíjali kreativitu žiakov či prispievali k budovaniu nových vzťahov. Jedna respondentka zhodnotila skúsenosť ako negatívnu, pretože podľa jej slov aktivít a krúžkov bol až príliš veľa a uberali priestor pre prípravu na vyučovanie, ktorá by mala byť podľa nej intenzívnejšia. Vo výpovediach sme zachytili aj úvahy o rizikách CVS. Azda najvýstižnejšie ich charakterizuje tvrdenie, v ktorom učiteľ označil skúsenosť s IT ako „čistočne váhavú“ a dodatkom: „občas premýšľam, či je správne celkom odbremeňovať rómskych rodičov od ich povinností dohliadať na svoje deti tým, že ich potomkov držíme v školách celý deň a tvoríme im celodenný program.“

- **CVS – príprava na vyučovanie**

„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola pozitívna - zlepšil sa prospech slaboprospievajúcich žiakov, pretože mali systematickú pomoc pri popoludňajšej (domácej) príprave na vyučovanie, ktorá sa realizovala v školských priestoroch.“

Príprava na vyučovanie v popoludňajších hodinách tvorí dôležitú zložku CVS. V zásade ide o vytvorenie príležitosti pre deti zo SZP urobiť si domáce úlohy a osvojiť si zadané učivo v podnetnom prostredí a najmä v sprievode osoby, ktorá mu môže poskytnúť pomoc a podporu. Okrem toho, že sa týmto spôsobom znižuje riziko školského neúspechu či zlyhania, žiaci dostávajú príležitosť osvojiť si stratégie učenia sa, vytvorí si návyk učiť sa aj mimo štandardného vyučovania. Tieto stretnutia by mali prebiehať v atmosfére dôvery a pohody, skôr zábavnou formou. Pri nedodržaní zásad psychohygieny môže dôjsť aj k neželanému preťaženiu a následne k demotivácii. Na základe našej analýzy môžeme usudzovať, že ČIT plnili aj túto úlohu, čo ocenili aj viacerí dopytovaní učitelia. Vo svojich odpovediach zdôrazňovali, že deti zo SZP nemajú doma potrebné podmienky na domácu prípravu. V tejto kategórii sa umiestnilo takmer 20 výrokov. Z ich obsahu je zrejmé, že učiteľky a učitelia pozitívne hodnotia najmä prínos CVS pre rómske deti zo SZP. Zároveň si však uvedomujú, že bez IT v škole by realizácia takéhoto programu nebola možná. V zozbieraných výpovediach je možné pozorovať isté obsahové rozdiely. Niektorí učitelia komunikovali, že intenzívna práca ČIT so žiakmi v popoludňajších hodinách pomohla vytvoriť u detí návyk písať si domáce úlohy, iní dodali, že žiaci začali byť v písaní úloh dôslednejší. Ďalší respondenti videli zmysel tejto činnosti v tom, že *„rómski žiaci zistili, že pravidelná príprava po vyučovaní im veľmi pomáha pri zvládaní úloh a postupne si viac veria.“* Zvýšenie sebadôvery bolo komunikované vo viacerých výpovediach. Objavila sa aj taká, ktorá odkazovala na význam CVS a popoludňajšej prípravy na vyučovanie pre *„osvojenie si správnych návykov učenia sa u rómskych detí“*.

Hoci sme zaznamenali viac pozitívnych vyjadrení, objavili sa aj také, ktoré korešpondujú so skúsenosťou, ktorú komunikovali ČIT v rámci fokusových skupín. Niektorí ČIT otvorene v rámci našich rozhovorov priznali obavu, že intenzívna pomoc môže byť v prípade rómskych rodičov kontraproduktívna. Všimli si, že niektorí rodičia postupne prestávali robiť aj to, čo dovtedy s deťmi robili a spoľahli sa na činnosť ČIT. To, čo ČIT komunikovali v čase, keď na školách pôsobili, potvrdila učiteľka v rámci výpovede, ktorú sformulovala po odchode IT zo školy. V našom dotazníku sformulovala toto tvrdenie: *„Naši rómski rodičia sa spoľahli, a tak rýchlo si zvykli na to, že za nich niekto odvádza robotu s dieťaťom pri domácej príprave, že po skončení projektu PRINED nerobili doma so žiakmi absolútne nič. Od kontroly zastrúhanej farbičky, cez kontrolu hygieny, až po kontrolu zvládnutia učiva absentovala akákoľvek ochota pomôcť“*. Zníženie

zodpovednosti za prípravu detí do školy sme zachytili ešte v dvoch ďalších výpovediach našich respondentov.

Zlepšenie sa žiakov

Výrazným paradoxom súčasnej doby je tzv. „inštitucionalizácia detstva“ (bližšie, Mišíková, Uhrová 2001). V dôsledku tohto javu trávajú dnešné deti v prostredí školy väčšiu časť dňa a tiež pomerne veľkú časť svojho života. To, čo za jej bránami prežívajú, je preto mimoriadne dôležité. Povahu pocitov vo veľkej miere ovplyvňuje miera ich školskej úspešnosti či neúspešnosti. Časté pocity zlyhania ovplyvňujú obraz, ktorý si dieťa postupne o sebe vytvára. „Žiak pri neúspechu musí čeliť tlaku, nepochopeniu a nedorozumeniam“ (Valihorová, 2004, s. 144). Negatívny vplyv neúspechu znižuje jeho výkonnosť, formuje jeho negatívny vzťah ku školskej práci, k predmetom, ale aj k učiteľom a spolužiakom. V kontexte úvah o sociálnej inklúzii je tiež dôležité zdôrazniť, že školská neúspešnosť má dopad na ďalšiu vzdelávaciu dráhu žiakov. Hoci v súčasnosti podlieha hodnota vzdelávania inflácii, formálne vzdelanie ešte stále určuje kvalitu budúceho života (bližšie Vančíková, Porubský, Kosová, 2017). Preto je viac než zaujímavé sledovať, ako môže prítomnosť inkluzívneho tímu v škole prispieť k zvýšeniu šancí žiakov na úspech. Cieľom nášho výskumu nebolo zisťovať či a ako sa žiaci pod vplyvom ČIT zlepšili či zhoršili. Z výpovedí našich respondentov však vyplynulo, že dlhšie pôsobenie IT v škole prinieslo aj „ovocie“ v podobe zlepšenia vzdelávacích výsledkov najmä tých detí, ktoré potrebujú individuálny prístup. Výpovede dopytovaných učiteľov naznačujú, že v dôsledku toho sa zvýšila aj ich sebadôvera a zlepšil sa aj vzťah k učeniu a škole. Zdá sa, že zvýšená motivácia mohla viesť aj k zlepšeniu školskej dochádzky. Tieto zistenia sú v súlade s výsledkami záverečnej evalvácie projektu PRINED (*Evalvačná správa z projektu PRINED*, 2015). Z dotazníkového prieskumu, ktorý sa v rámci evalvácie realizoval, sa dá usudzovať, že riadiaci manažment základných škôl videl úspech práce odborných zamestnancov najmä v tom, že zlepšili dochádzku žiakov a prispeli k zlepšeniu ich školských výsledkov (Liba, 2015).

- **Zlepšenie vzdelávacích výsledkov**

„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola dobrá, lebo žiakom prítomnosť inkluzívneho tímu pomohla dosahovať lepšie výsledky vo vzdelávaní.“

Obsahom zozbieraných výpovedí boli aj tvrdenia, v ktorých dopytovaní učitelia oceňovali pomoc ČIT v príprave na vyučovanie. Tento rozmer zistení sme opísali v predchádzajúcej časti textu. Na tomto mieste chceme poukázať na to, že učitelia cítili, že čas venovaný deťom v popoludňajších hodinách sa úročil v podobe lepších vzdelávacích výsledkov.

Niekde úspech pripisovali väčšej kontrole žiakov či „*donúteniu žiakov k učeniu*“, inde bolo cítiť, že zlepšenie výsledkov pripisujú inému spôsobu učenia v rámci CVS, ktoré bolo podľa nich viac hravé a pútavé. Vďaka tomu žiaci viac porozumeli učivu a zlepšili si tak prospech. Zmysel práce ČIT videli najmä v pomoci žiakom, ktorí potrebujú časový priestor nad rámec bežnej výučby. Týchto žiakov označovali ako slaboprosievajúcich, slabších alebo hovorili o žiakoch zo SZP. Stretli sme sa aj témou opakovania ročníka. Respondentka označila skúsenosť s inkluzívnym tímom za pozitívnu, „*lebo v dôsledku starostlivosti inkluzívneho tímu o slaboprosievajúcich žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia ani jeden žiak neprepadol.*“ Ďalšie významové posuny boli dané mierou konkrétnosti odpovede. Niektorí účastníci výskumu pomenovali, v čom presne sa žiaci zlepšili – niekde chválili, že vďaka ČIT sa zlepšili deti v čítaní, inde učiteľka vyjadrila zlepšenie v oblasti vyhľadávania informácií či v práci s učebnicou. Zdôraznená bola aj rola pedagogického asistenta.

- **Zvýšenie sebadôvery**

„*Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola dobrá, lebo žiakom so ŠVVP sa posilnila sebaistota tým, že bolo na hodinách prítomných viac vyučujúcich a teda všetky deti si lepšie osvojili učivo.*“

Sebadôvera je dôležitou súčasťou celkového sebaopätania žiaka. Každodenná skúsenosť, ktorú dieťa v škole zažíva, ovplyvňuje povahu jeho vzťahov k sebe samému. Dlhodobým ziskom zo vzdelania nie je to, čomu sa deti v škole naučia. Je ním miera sebaúcty, ktorú získajú (porovnaj Kosovú, 1998). Staršie výskumy pritom potvrdzujú, že medzi sebaopätaním a prospechom je preukázateľný vzťah (bližšie Brookover, Thomas, 1964; Combs, 1964 a i.). Je preto prirodzené, že učitelia ocenili (niekedy aj v tej istej výpovedi) prácu ČIT nielen v oblasti zlepšenia vzdelávacích výsledkov žiakov, ale aj v oblasti zvýšenia sebadôvery detí. I v tomto prípade bolo cítiť súvislosť medzi prípravou na vyučovanie (v rámci CVS) a nadobúdaním pocitu istoty a bezpečia. Ilustruje to vyjadrenie učiteľa, ktorý označil skúsenosť s inkluzívnym tímom za prínosnú, lebo „*žiaci boli na druhý deň v psychickej pohode, že sú pripravení.*“ V inej odpovedi respondent komunikoval úľavu z toho, že deti vďaka ČIT nemuseli čeliť strachu zo zlyhania a neúspechu. Podľa ďalšieho respondenta bolo udržiavanie psychickej stability žiakov záležitosťou osobnejších a dôvernejších rozhovorov, ktoré viedol ČIT s deťmi. Dôležitým faktorom bola i zvýšená individualizácia výučby. Viac ľudí v triede bolo akosi garanciou toho, že všetky deti si učivo osvoja a následne nezlyhajú. Psychická pohoda a zvýšené sebavedomie sa zrejme podpisovalo na vyššej aktivite detí na hodinách. Aj v tejto významovej kategórii sa objavili výroky, ktoré jasne odkazovali na pomoc rómskym deťom. Nasledujúca autentická výpoveď ukazuje, že niektorí učitelia si intenzívnejšie

uvedomili význam autoregulácie v procesoch učenia sa. Autor v nej označil skúsenosť s IT ako dobrú, „lebo rómski žiaci, ktorí v krúžkoch chceli pracovať a pracovali, zistili, že pravidelná príprava po vyučovaní im veľmi pomáha pri zvládaní úloh a postupne si žiaci začnú viac veriť a naučia sa ako sa učiť“.

- **Zvýšenie motivácie k učniu**

„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola dobrá, lebo získali pozitívnejší vzťah k predmetu a vyučujúcemu.“

Inkluzívne vzdelávanie je založené na myšlienke vytvárania takých vzdelávacích podmienok, vďaka ktorým každé dieťa dosiahne svoje osobné maximum. Maximum je dané predovšetkým vrozenými schopnosťami žiaka. Tie by mal učiteľ objavovať a následne rozvíjať. Ak však dieťa vyrastá v málo podnetnom prostredí, vrozený potenciál sa stáva veľmi málo čitateľný. Nízke očakávania zo strany rodičov môžu viesť k jeho slabším výkonom. Rodina je veľmi silným determinantom motivácie k učniu, pričom dôležitú rolu nezohrávajú nielen samotní rodičia a súrodenci, ale aj rôzne neformálne skupiny (priatelia, širšie príbuzenstvo), ktoré na dieťa pôsobia v jeho najbližšom okolí (bližšie Rosinský, 2006). Niektoré skupiny žiakov sú z tohto pohľadu ohrozené. Podľa R. Rosinského (2006) patria do tejto skupiny rómske deti z osád. Podľa autora sa na celkovo nízkych vzdelávacích výsledkoch podieľa ich nízka motivácia k učniu. V prípade, že tieto deti čelia opakujúcemu sa školskému neúspechu, už aj tak nízka motivácia môže klesať a hrozí dokonca riziko rezignácie na školské povinnosti. Oslabiť sa môže aj ich vzťah k predmetom, učiteľom či spolužiakom.

Podľa našich výskumných zistení môže práca ČIT prispieť k zvýšeniu motivácie detí. I keď z výpovedí učiteľov nedokážeme jednoznačne usudzovať o pozitívnom vplyve ČIT na motiváciu žiakov, môžeme aspoň konštatovať, že dopytovaní učitelia naznačili kauzálnu súvislosť medzi zlepšením výsledkov žiakov a ich chuťou učiť sa. O zvýšenej motivácii k učniu sme usudzovali na základe vyjadrení, že práca deti viac bavila, viac sa tešili do školy, prejavovali väčší záujem o školu a na hodinách sa aktívnejšie zapájali do činností. Jedna respondentka konštatovala, že „deti si zmenili pohľad na školu a zo školy odchádzali spokojné“.

- **Zlepšenie školskej dochádzky**

„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola dobrá, lebo žiaci nevynechávali vyučovacie hodiny, zlepšila sa dochádzka.“

Zlepšenie vzťahu ku škole a zvýšený záujem o učenie logicky vyúsťuje do zlepšenia školskej dochádzky žiakov. Viaceré správy školskej inšpekcie, ako i niektoré prieskumy

(*Správa o výsledkoch prieskumu o postavení žiaka*, 2011) informujú o celkovo zlej školskej dochádzke detí zo SZP. Jedným z efektov projektu PRINED malo byť aj zlepšenie tohto stavu. Inkluzívne tímy mali zohrať v tejto sledovanej oblasti dôležitú rolu. Podľa záverečnej evalvačnej správy sa sledovaný efekt aj skutočne dostavil. Vďaka projektu sa znížil priemerný počet vymeškaných hodín na školu z 592 na 278 (*Evalvačná správa projektu PRINED*, 2015). V akej miere sa na tomto priaznivom výsledku podieľali aj ČIT, nebolo predmetom evalvácie. Z našich výsledkov môžeme konštatovať, že skúsenosť s inkluzívnym tímom hodnotili niekoľkí učitelia ako pozitívnu aj preto, lebo vnímali, že vďaka ich prítomnosti sa znížil počet neospravedlnených či vymeškaných hodín. V jednej výpovedi rezonovalo, že ide o zásluhu práce sociálneho pedagóga, ktorý bol v pozícii kontrolóra a dozeral na dochádzku detí do školy.

Napriek tomu, že väčšina výpovedí v tejto kategórii odkazovala na pozitívnu skúsenosť učiteľov s IT, našli sa aj také vyjadrenia, ktoré túto skúsenosť označili za nepríjemnú, smutnú, negatívnu. Vo všetkých prípadoch však dopytovaní učitelia kritizovali skôr systém ako prácu ČIT. Veľmi intenzívne si uvedomovali, ako žiaci trpeli po odchode týchto ľudí zo školy. A nielen chod školy, ale aj ich vzdelávacie výsledky sa vrátili do starých koľají. Spolu s tým dochádzalo postupne k efektu straty motivácie, sebadôvery. A hoci sa o zhoršení školskej dochádzky nevyjadrili, predpokladáme, že časom sa dostaví aj tento dôsledok nedostatku personálnej pomoci a podpory na školách.

Zlepšenie spolupráce rodiny a školy

„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola pozitívna, lebo pomáhali riešiť aj problémy s komunikáciou s rodičmi.“

Medzi kvalitou spolupráce rodiny a školy a kvalitou výchovno-vzdelávacieho procesu je preukázateľný vzťah. Rodinu a školu nie je množné vnímať ako dve oddelené entity, pretože ich spoločným záujmom je dieťa – jeho spokojnosť, ale aj školská úspešnosť.

Kvalita komunikácie medzi rodinou a školou môže ovplyvniť vzťah dieťaťa ku škole, jeho motiváciu učiť sa, ako i samotné vzdelávacie výsledky. Podľa Turzáka a Turzákovej (2013) je práve úroveň komunikácie školy a rodiny a angažovanosť rodičov v školskom prostredí významným determinantom úspechu dieťaťa v škole. Ak má žiak diagnostikované špeciálne vzdelávacie potreby, mala by byť podľa autorov kooperácia medzi rodinou a školou ešte intenzívnejšia. K spolupráci však nemožno nútiť ani školu, ani rodičov detí. Ako sme uviedli v kapitole 6. 3, dôležitým kritériom úspešnej spolupráce je totiž dobrovoľnosť (Friend, Cook, 2007). Napriek všetkým týmto tvrdeniam nie je partnerský dialóg rodiny a školy pri výchove detí jednoduchý a podľa viacerých výskumov skôr slabne než zosilňuje (bližšie Štech, 2004). Pre mnohých rodičov je prirodzené skôr

nekomunikovať (tamtiež). Na tomto stave sa môže podieľať určitá rezervovanosť a odstup, ktorý si tieto dve sociálne inštitúcie stále udržiavajú. Podľa M. Rabušinovej a M. Pola (1996) ide o akési dedičstvo socialistického režimu. Bariéry spolupráce rodiny a školy však môžeme analyzovať aj na pozadí znakov súčasnej doby. Tú charakterizuje unáhlenosť, nedostatok času, ale i sociálne neistoty. Otázna je aj miera otvorenosti školy voči partnerskému dialógu (bližšie Vančíková, 2011).

Zvyšovanie kvality spolupráce rodiny a školy je stále aktuálna téma a výzva pre slovenské školy. Ešte väčšiu pozornosť si zasluhuje v prípade, že sa vo vzájomnom dialógu majú stretnúť dva rozdielne kultúrne svety. Takáto situácia nastáva, ak sa partnerom stáva napríklad rodina, ktorá dlhodobo žije v podmienkach chudoby a nedostatku. Už staršie výskumy upozorňovali na to, že rodiny s internými problémami, medzi ktoré patrí aj chudoba, bieda či nezamestnanosť, sú z pohľadu spolupráce rodiny a školy problémové (Gajdošová, 2002). Príčinou môže byť nedostatok času v dôsledku získavania prostriedkov na obživu, ako i rezignácia na školu a vzdelávanie detí na strane rodičov (bližšie Vančíková, 2011). V poslednom období sa však zdôrazňuje, že pre efektivitu rodičovskej angažovanosti vo veci školy a vzdelávania dieťaťa majú väčší význam tzv. procesuálne premenné než premenné rodinného typu. Inými slovami „dôležitejšie je to, čo rodičia doma (s deťmi) robia, než ich (socioekonomický) status.“ (Kellaghan a kol. 1993 citovaný podľa Štech, 2004, s. 375). Toto zistenie odkazuje na možnosti pozitívneho ovplyvňovania rodičov zo strany školy. Dôležitá však je partnerská úroveň komunikácie, empatia a odbornosť ľudí, ktorí do dialógu vstupujú. Tieto odporúčania formulovali aj ČIT v nami zachytených rozhovoroch (bližšie kapitola 7.2.4). Analýza výpovedí v rámci dokončených viet priniesla zistenie, že účastníci výskumu videli prínos inkluzívnych tímov na školách aj v zlepšení vzťahov medzi rodinou a školou. Niektoré výroky, zaradené do tejto kategórie, hovorili o skvalitnení komunikácie s rodinami všeobecne, no najsilnejšie rezonovala otázka zlepšenia vzťahov s rómskymi rodičmi či rodičmi detí zo SZP. Kvalitatívnou analýzou sme identifikovali tieto obsahy: 1. zvýšenie dôvery rodičov voči škole vďaka návštevám v ich domácom prostredí, 2. adresná pomoc rodičom pri riešení problémov.

- **Zvýšenie dôvery rodičov voči škole vďaka návštevám v ich domácom prostredí**

„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola podnetná aj pre rodičov žiakov z málo podnetného rodinného prostredia, s ktorými sme ako škola mohli bližšie spolupracovať a častými návštevami v rodinách nám začali viac dôverovať.“

Pri analýze rozhovorov v rámci fokusových skupín sme zachytili silnú výpoveď členky IT, v ktorej vypovedala, že prijatie inkluzívneho tímu rodičmi bolo ovplyvňované aj povestou celej základnej školy u rodičov. Podľa nej museli ČIT na začiatku spolupráce naprávať túto

povešť a získať si dôveru rodičov. Zdá sa, že počiatočnú nedôveru pociťovali aj učiteľky a učitelia. V mnohých výpovediach totiž oceňovali terénnu prácu IT, vďaka ktorej sa podľa nich začali rodičia otvárať spolupráci. Úspech pripisovali najmä návštevám v rodinách, kde sa rodičia cítili byť viac v bezpečí. Azda najviac reprezentuje toto zistenie výrok, v ktorom učiteľka označila skúsenosť s IT za pozitívnu, „*pretože sa zintenzívnila spolupráca s rodinami žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a slaboprosievajúcich žiakov, pretože členovia inkluzívneho tímu mali čas navštevovať ich aj doma a komunikovať s nimi v domácom prostredí, kde boli otvorenejší a istejší*“. Tento kontakt vytvoril priestor pre intenzívnejšiu komunikáciu, ktorá pre niektorého respondenta znamenala riešenie problémov (problémy so slabou dochádzkou detí, s nedostatočnou prípravou na vyučovanie), pre iného príležitosť spoznať bližšie prostredie, v ktorom deti žijú. Viaceré výpovede odkazovali na postupne silnejúcu požiadavku zo strany rodičov byť v kontakte so školou (najmä s inkluzívnym tímom), pretože „*rodičia po počiatočnej nedôvere zistili, že žiakom spolupráca s inkluzívnym tímom prospieva*“. Možno práve preto niektorí pripisovali zlepšenie výsledkov žiakov práve lepšej komunikácii medzi rodinami a školou.

- **Adresná pomoc rodičom pri riešení problémov**

„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola dobrá, lebo ich prítomnosť pomáhala riešiť aj mnohé otázky a problémy v rodinách žiakov.“

Zaujímavým zistením je, že v niektorých výpovediach bol koncept spolupráce rodiny a školy rozšírený o spoluprácu s inými úradmi a inštitúciami. V týchto výrokoch učitelia komunikovali, že návšteva rodín pomáhala rodičom riešiť rôzne problémy, pretože ČIT kontaktovali „príslušné úrady“, lekára a pomáhali tak najmä rómskym rodičom zvládnuť životné situácie. Niekde bola táto pomoc vnímaná ako adresná pomoc rodinám, inde ako pomoc škole (najmä v otázke zlepšenia školskej dochádzky). Vo viacerých výpovediach bola ocenená najmä práca sociálnych pedagógov.

Zlepšenie sociálnej klímy

„Moja skúsenosť s inkluzívnym tímom bola výborná, lebo som videla, ako môže pestrosť odborníkov prispieť k zlepšeniu sociálnej klímy.“

Podporujúca sociálna klíma je dôležitou podmienkou inklúzie žiakov. Budovanie pozitívnej sociálnej klímy pomáha nielen žiakom navzájom, ale aj učiteľom. Vytváranie pozitívnych a podporujúcich medziľudských vzťahov, aktívne počúvanie, spolupráca, empatia, akceptácia a riešenie problémov sú podľa Gogolovej (2014) predpokladom správneho osobnostného rozvoja detí a mladých ľudí. Aby mohol byť žiak v škole úspešný, potrebuje sa so školou stotožniť, prijať ju, mať pocit bezpečia, pocit osobnej pohody. Dobrá klíma v škole významne ovplyvňuje efektívne učenie, motiváciu i samotnú

školskú úspešnosť žiakov. Na jej tvorbe sa spolupodieľajú učitelia, žiaci a rodičia vo vzájomnej súčinnosti.

- **Vzťahy medzi deťmi a dospelými**

Jednou z dôležitých premenných, ktoré napomáhajú k tvorbe dobrej klímy je práve vzťah učiteľa a žiakov. V niektorých výpovediach učiteľov bolo cítiť spokojnosť s tým, že sa medzi nimi a deťmi vytvárali osobnejšie väzby. Nepripisovali to však prítomnosti IT v škole, ale skôr svojej účasti na popoludňajších záujmových aktivitách. Na mnohých školách sa učitelia v rámci projektu PRINED zapájali aj do CVS a trávili tak so žiakmi viac času. Za túto skúsenosť boli niektorí vďační. Jeden z nich ju komentoval slovami, „...bola dobrá, lebo učiteľ strávi so žiakmi na krúžku viac času a dokážu si navzájom vytvoriť lepší vzťah.“ Zlepšenie vzťahov považoval za veľmi dôležité, pretože „nový vzťah k učiteľovi im umožnil, že sa nebáli opýtať na to, čomu nerozumeli aj počas vyučovacej hodiny.“ Tieto odpovede zrkadlili radosť učiteľov z toho, že sa prostredníctvom záujmových činností zblížili s deťmi, no poskytli málo informácií o skúsenosti s IT. Ďalšiu kategóriu tvorili naopak tie výroky, v ktorých učitelia naznačovali, že za zlepšením vzťahov medzi žiakmi a dospelými v škole stáli práve ČIT. Oceňovali prístup ČIT k deťom, ich citlivosť pri riešení ich problémov, vďaka čomu boli žiaci „otvorenejší, zdieľnejší, viac naklonení diskusii, zdôverovali sa so svojimi problémami viacerým ľuďom a nachádzali tak aj pochopenie u viacerých ľudí“.

- **Vzťahy medzi žiakmi navzájom**

Inkluzívna škola je často definovaná aj cez optiku vzťahov medzi deťmi. Inklúzia predpokladá nielen klímu prijatia, ale aj podporovania tých, ktorí ju najviac potrebujú. Podľa amerických učiteľov dosahujú žiaci najväčšie zlepšenia svojich výkonov vďaka tzv. peer learningu – rovesníckemu učeniu sa (Scruggs – Mastropieri, 1994; Leopold – Hange, 1996; Trump – Hange, 1996). Mimoriadne dôležité je, aby žiaci so ŠVVP, ale aj všetci ostatní, ktorí potrebujú v učení pomôcť, našli vo svojich spolužiakoch oporu. V tomto smere sú výpovede účastníkov nášho výskumu priaznivé. Našli sme totiž výroky, ktoré je možné spojiť v konštatovaní, že „skúsenosť s inkluzívnym tímom bola prínosom, pretože sa utužil žiacky kolektív.“ Pozitívnym zistením je, že sa našli učitelia, ktorí odkazovali na celkové zlepšenie vzťahov medzi majoritou a minoritou. V tomto prípade však treba zdôrazniť, že z obsahu výpovedí sa nedá jednoznačne usudzovať o pozitívnom vplyve IT. Skôr sa javí, že aj v tomto prípade išlo skôr o ocenenie CVVP, vďaka ktorému sa podľa učiteľov mohli rómske deti „zapojiť sa do krúžkovej činnosti a spriateliť sa s majoritou“. Okrem toho, že si podľa slov jedného respondenta našli rómske deti nových nerómskych kamarátov, ostatné deti „sa naučili lepšie vnímať odlišnosti“. Jedna odpoveď v tejto kategórii naznačovala aj možný dosah na vyššie spomínaný peer learning. V nej respondent zhodnotil skúsenosť ako dobrú, pretože sa rómske deti začali „viac priateliť

so spolužiakmi aj počas vyučovania.“ Konkrétny odkaz na účinkovanie IT v škole sa nachádzal vo výroku, v ktorom respondent ocenil prácu školskej psychologičky, ktorá realizovala prieskum klímy triedy vo viacerých ročníkoch.

- **Pomoc pri riešení výchovných problémov**

Klímu triedy či školy prirodzene narušajú konflikty, a to tak medzi žiakmi, ako aj medzi žiakmi a učiteľmi. Obsahová analýza dokončených viet odhalila, že učitelia mali aj takú skúsenosť, že IT v škole pomáhal zmiernovať konflikty v triedach. Nieкто odkazoval na priamu intervenciu, iný videl v IT oporu, pretože mu „poradili ako riešiť roztržky žiakov.“ Objavilo sa aj niekoľko výrokov, v ktorých učitelia vyjadrili úľavu z toho, že v škole boli ľudia, ktorí im pomáhali zvládať deti s „problémovým správaním.“ Aj tu zmieňovali poradenskú činnosť ČIT. Chválili, že pomáhali učiteľom nájsť vhodný spôsob, ako si poradiť „pri riešení výchovných problémov“ či „zlepšení disciplíny žiakov“. Našla sa aj veľmi konkrétna výpoveď, v ktorej respondent označil skúsenosť s inkluzívnym tímom za veľmi dobrú, „pretože hlavne rómski žiaci často z triedy utekali, plakali, zlostili sa, kopali do dverí, navzájom si ubližovali.“

- **Zlepšenie sociálnej klímy na pracovisku**

Nielen vzťahy medzi žiakmi navzájom či vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi určujú charakter sociálnej klímy v škole. Dôležité sú i kolegiálne vzťahy. Tie by mali v ideálnom prípade vytvárať priestor pre úzku spoluprácu medzi učiteľmi, ostatnými pedagogickými a odbornými zamestnancami, ako i rodičmi. Škola by mala fungovať ako komunita. Dôležité sú pritom spoločné stretnutia, v rámci ktorých všetci aktéri hľadajú cestu pomoci konkrétnym deťom (porovnaj Mortier, 2010). Mali by sa niesť v pokojnej atmosfére, v klíme porozumenia a vzájomnosti. Z tohto pohľadu náš výskum priniesol niekoľko pozitívnych informácií. Predovšetkým sa na niektorých školách zrejme naozaj začali formovať inkluzívne tímy v ich širšom poňatí. V niektorých vyjadreniach bolo cítiť, že učitelia ČIT dokázali prijať za partnerov a uvažovali o nich ako o „MY“. Azda najvýstižnejšie tento postoj ilustruje tvrdenie, že *vdaka ČIT „sa náš (ne)pedagogický kolektív stal veselším aj cielavedomejším vo vzťahu k deťom s rôznym hendikepom. Videli sme v našej práci väčší význam“*. V ostatných výrokoch, ktoré odkazovali na kolegiálne vzťahy, rezonovali príjemné spomienky na stretnutie „nových zaujímavých ľudí“ či stretnutie „spriaznených duší“. Z jednej výpovede je cítiť emóciu radosti, ktorá zrejme sprevádzala stretnutia učiteľa s ČIT a hovorila mnoho o príjemnej pracovnej atmosfére. Skúsenosť označil respondent za veselú, „lebo sme si rozprávali zážitky s deťmi a ich „skomoleniny“. Pohoda na pracovisku vyplývala aj z výsledkov spolupráce IT a učiteľov. Istú úľavu môžeme vidieť v konštatovaní, že skúsenosť s IT bola „nabitá energiou, lebo riešenie dlhodobu prehladaných, či neuchopených problémov konkrétnych detí a rodín, zrazu prináša riešenia, ktoré boli predtým nepredstaviteľné.“

8.4 ZÁVERY

Výskum, ktorého výsledky sme prezentovali v tejto kapitole mal exploratívny charakter. Jeho účelom bolo reflektovať skúsenosť učiteľov s prítomnosťou inkluzívneho tímu, ktorý sa stal súčasťou školy na obmedzený čas trvania projektu. Výskumníci sa na základe analýzy výpovedí respondentov pokúsili opísať, v čom videli učitelia prínos inkluzívneho tímu, resp. prečo ho nedokázali akceptovať ako pomoc pre nich samotných, ako i pre žiakov a rodičov. Dizajn výskumu nebol vytvorený s ambíciou formulovať všeobecne platné skutočnosti a výsledky výskumu nie je možné chápať ako platnú odpoveď na otázku, aký je reálny prínos inkluzívneho tímu v základných školách. Naším cieľom bolo zachytiť skúseností učiteľov v ich rozmanitosti a na základe nich sformulovať hypotézy ako podnety pre ďalšie bádanie v tejto oblasti. Prežitú a analyzovanú skúsenosť učiteľov môžeme zhrnúť do niekoľkých záverov, ktoré uvádzame v štruktúre definovaných významových kategórií.

Odbremenenie učiteľa

- Zdá sa, že prítomnosť inkluzívneho tímu v škole môže prispieť k zníženiu stresu učiteľov, ktorý vyplýva nielen z množstva práce, ale aj jej charakteru. Individualizovaná edukácia predstavuje v situácii súčasnej rozmanitosti vzdelávacích potrieb žiakov veľkú záťaž. Odborná pomoc, ktorú prináša profesijná variabilita tímu, môže pôsobiť až terapeuticky. Samozrejme pocit odbremenenia a pomoci je závislý od osobnostných i odborných kvalít ČIT.
- Ukazuje sa, že učitelia dokážu oceniť prínos inkluzívneho tímu na škole a vítajú možnosť delegovať niektoré úlohy ČIT. Majú však svoje očakávania vo vzťahu k profesionalite ČIT, a to tak v odbornej, ako i personálnej a etickej rovine.

Profesijný rozvoj učiteľa

- Existuje predpoklad, že každodenná spolupráca s inkluzívnym tímom ovplyvňuje profesijný rozvoj učiteľov. Ukazuje sa ako pravdepodobné, že práca ČIT dokáže motivovať či demotivovať učiteľov k vyšším výkonom. Rozhodujúcim faktorom sú opätovne osobnostné kvality ČIT, pričom sa javí logický vzťah medzi motiváciou učiteľov a angažovanosťou a iniciatívnosťou ČIT.
- Na základe našich zistení sa domnievame, že prítomnosť IT v základných školách môže zlepšiť diagnostické kompetencie učiteľov. Najmä ich schopnosť identifikovať vzdelávacie potreby žiakov, ktoré vyplývajú z ich sociokultúrnych špecifík. Tiež je pravdepodobné, že skúsenosť s IT ovplyvňuje aj etickú stránku ich profesionality, nakoľko učitelia senzitívnejšie vnímajú potreby detí z menšinových

skupín. Ukazuje sa tiež, že skúsenosť s IT môže potenciálne prispieť k odstraňovaniu či zmierňovaniu predsudkov a stereotypných predstáv o žiakoch z odlišného kultúrneho prostredia.

- Ukazuje sa, že spolupráca s rôznymi odborníkmi pri riešení problémov žiakov rozširuje poznanie učiteľov o vývinových a individuálnych charakteristikách žiakov a ich špecifických potrebách.
- Na základe našich zistení formulujeme tiež hypotézu, že spolupráca s IT je impulzom pre hlbšiu sebareflexiu učiteľov, ktorá vedie k prehodnoteniu zaužívaných postupov.

Posun v myslení učiteľa

- Veľmi optimistickým záverom výskumu je predpoklad, že skúsenosť s IT prebúda u učiteľov a učiteľiek vieru v pozitívnu zmenu, nádej na zlepšenie situácie v školstve.
- Ukazuje sa, že vďaka prítomnosti IT v škole sa učitelia stali senzitívnejšími na procesy kvality. Domnievame sa, že sledovanie náročnej adaptácie IT na zabehnuté podmienky inštitucionálnej praxe spôsobuje, že sa učitelia stávajú kritickejšími a začínajú mať aj vyššie nároky na vedenie školy.
- Silným zistením je, že prítomnosť IT mení postoj učiteľov k inklúzii. Existuje predpoklad vzťahu medzi skúsenosťou s IT a postojom učiteľov k inkluzívnemu vzdelávaniu.
- Zaujímavým poznáním je, že učitelia pod vplyvom skúsenosti s IT viac reflektujú potrebu a podmienky efektívnej spolupráce na škole.

Posilnenie individualizácie výučby

- Z našich zistení vyplýva logický predpoklad, že IT v školách významne prispievajú k individualizácii výučby. Prítomnosť ČIT v školách znamená pre deti so špecifickými potrebami, ako aj pre ostatných žiakov bezprostrednú odbornú intervenciu, vďaka ktorej zrejme dokážu viac profitovať zo vzdelávacieho procesu.
- Ukazuje sa, že posilnenie individualizácie výučby súvisí aj s vytváraním dôvernejších a osobnejších vzťahov medzi žiakmi a ČIT.
- Na základe našich zistení usudzujeme, že vďaka prítomnosti IT v škole sú učitelia schopní venovať viac individuálnej starostlivosti nielen žiakom so špecifickými potrebami, ale aj tzv. intaktným žiakom. Tým sa zároveň formuje ich inkluzívne myslenie.

Pomoc pri integrácii

- Inkluzívne tímy budú zrejme vítaným prvkom v tých školách, v ktorých sú integrovaní žiaci. Zdá sa, že pomoc ČIT oceňovali učitelia, ktorí pociťovali ťažkosti pri tvorbe IVVP.
- Predpokladáme, že IT budú vítané nielen v školách s integrovanými žiakmi, ale aj v školách s vyšším počtom žiakov zo SZP. Ich význam je vnímaný v súvislosti s tvorbou podmienok individualizácie výchovno-vzdelávacieho procesu.

Pomoc pri kompenzácii

- Naše zistenia ukazujú, že IT môže významne participovať na zavádzaní a realizácii rôznych kompenzačných opatrení a pomôcť tak deťom zo SZP prekonávať problémy, ktoré majú zdroj v kvalite ich primárneho prostredia.
- Ukazuje sa, že učitelia vidia, že IT môže pomôcť pri zlepšovaní hygienických návykov tých žiakov, ktoré prichádzajú z podmienok extrémnej chudoby. Účinnosť tejto pomoci je však určená osobnostnými kvalitami členov IT, ako aj ich postojmi k chudobným Rómom. Predpokladáme, že toto sú aj faktory, ktoré sú rozhodujúce v tom, či ČIT dokážu pomôcť chudobným rómskym deťom prekonávať kultúrne bariéry a osvojovať si postupne školou a spoločnosťou očakávané návyky správania.
- Na základe našich zistení formulujeme tézu, že prítomnosť IT na škole je základnou podmienkou zavádzania celodenného výchovno-vzdelávacieho systému. Dopytovaní učitelia videli prínos IT tak v zabezpečení popoludňajších záujmových činností, ako i v príprave žiakov na vyučovanie. Dôležitým zistením je, že učitelia vnímali aj riziká starostlivosti o deti v rámci CVS. Zdá sa, že úplné „odbremenenie“ rodičov môže pôsobiť aj kontraproduktívne. Dopytovaní učitelia komunikovali zníženie aktivity a iniciatívy na strane rómskych rodičov. Ukazuje sa, že zavádzanie CVS musí ísť ruka v ruke s posilnením konceptu spolupráce rodiny a školy.

Zlepšenie sa žiakov

- Ukazuje sa, že práca ČIT môže mať pozitívny vplyv na vzdelávacie výsledky žiakov. Zistenia sú v súlade s logickým predpokladom, že individuálny prístup k žiakom počas vyučovania, ako i v popoludňajších hodinách v rámci CVS, pomáha znižovať riziko školskej neúspešnosti ohrozených skupín detí. Výsledky sú tiež v súlade s logickou hypotézou, že existuje tesný vzťah medzi vzdelávacími výsledkami detí, mierou ich sebadôvery, motiváciou k učeniu a školskou dochádzkou. Zdá sa, že prítomnosť IT na školách tieto efekty posilňuje.

- Na základe výpovedí učiteľov formulujeme predpoklad, že efekty pôsobenia IT v školách v oblasti zlepšenia vzdelávacích výsledkov, zvýšenia motivácie a sebadôvery, ako i zlepšenia školskej dochádzky sú krátkodobé. Sú pevne viazané na poskytovanú personálnu pomoc a podporu, ktorú ČIT žiakom poskytovali.

Zlepšenie spolupráce rodiny a školy

- Ukazuje sa, že prítomnosť IT v škole môže mať pozitívny vplyv na zlepšenie spolupráce rodiny a školy. Domnievame sa, že terénna práca ČIT môže odbúravať bariéry v komunikácii, ktoré sú medzi školou a rodinami žiakov, ktorí žijú v podmienkach chudoby a socio-kultúrneho vylúčenia.
- Na základe výsledkov môžeme usudzovať o vzťahu medzi činnosťou práce IT a kvalitou komunikácie medzi rodinou a školou. Javí sa, že najmä návšteva v rodinnom prostredí – v prostredí bezpečia môže za istých podmienok prehĺbiť dôveru rómskych rodičov (a nielen tých) voči škole.
- Ukazuje sa tiež, že IT prirodzene plní rolu koordinátora širšej spolupráce medzi školou, rodinou a ostatnými inštitúciami, vďaka ktorej sa môže zosilniť efekt synergetickej pomoci rodičom pri riešení každodenných ťažkostí, ktoré priamo, ale i nepriamo súvisia s otázkou školského vzdelávania ich detí.

Zlepšenie sociálnej klímy

- Na základe našich zistení formulujeme tézu, že v prípade prijatia IT v škole, môže prítomnosť ČIT prispieť k celkovému zlepšeniu sociálnej klímy školy a tvorbe jej komunitného ducha. Zároveň môže mať rozšírenie pedagogického kolektívu o nepedagogických zamestnancov pozitívny dopad na kvalitu kolegiálnych vzťahov.
- Ukazuje sa, že prítomnosť odborníkov v škole pomáha učiteľom efektívnejšie zvládnuť výchovné problémy detí, čím sa redukujú konflikty medzi žiakmi a celkovo sa zlepšuje ich disciplína a následne školská klíma.

SLOVO NA ZÁVER

Napriek tomu, že aktuálny Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania na Slovensku odkazuje na nutnosť zmeniť vzdelávací systém na viac inkluzívny, nehovorí nič o tom, ako pripraviť školy na prijatie novej paradigmy. Kvalitatívna analýza skúseností, ktoré priniesol národný projekt PRINED ukázala, že práce nielen v prostredí škôl, ale aj v oblasti vzdelávania učiteľov, ostatných pedagogických a odborných zamestnancov, je naozaj veľa. Predstava o tom, že legislatívnymi zmenami sa školská prax automaticky zmení je nielen naivná, ale aj nebezpečná. Učiteľská verejnosť je unavená z neutíchajúcich, skôr kozmetických zmien, ktoré sú prezentované ako reformy (porovnaj Porubský a kol., 2016). Rodičia sú so stavom súčasného školstva nespokojní a prichádzajú s vlastnými predstavami o ideálnej škole. Ak sa pro-inkluzívne opatrenia začnú zavádzať do nepripraveného terénu a zastihnú školskú prax nepripravenú, môže sa stať, že tak učiteľská, ako i rodičovská verejnosť odmietne idey inkluzívneho vzdelávania, pretože ich bude považovať za idealistické a nerealizovateľné.

Výskum, ktorého výsledky sme prezentovali v tejto monografii, bol náročnou, no o to zaujímavejšou exkurziou do spomienok ľudí. Každú prekážku sme zdolávali vďaka silnej motivácii prispieť do odbornej diskusie o tom, ako vytvoriť podmienky na účasť špecialistov a pedagogických asistentov v školách hlavného vzdelávacieho prúdu. Máme za to, že navýšenie financovania na pokrytie miezd nových zamestnancov nestačí. Ako naznačujú naše zistenia, školám je potrebné podať pomocnú ruku a pripraviť všetkých aktérov vzdelávania na nové úlohy. Nastavovanie systematickej a funkčnej spolupráce medzi učiteľmi, špecialistami, rodičmi a deťmi je výzva, ktorej môžeme čeliť, len ak budeme mať v školách kompetentných profesionálov, ktorí veria, že inkluzívne vzdelávanie je cesta, po ktorej sa oplatí ísť. A my veríme, že si na Slovensku vyšliapeme svoju vlastnú cestu – schodnú a bezpečnú pre všetkých žiakov, pretože na každom dieťati záleží.

BIBLIOGRAFIA

- ADÁMEK, M. 2014. *Neuropedagogika*. Univerzita Pardubice, 2014. 270 s. EAN 9788073958299.
- ANGRIST, J. D. - PATHAK, P. A. - WALTERS, C. R. 2013. Explaining charter school effectiveness. In *American Economic Journal*. 2013, roč. 5, č. 4, s. 1-27.
- AINSCOW, M. - SANDILL, A. 2010. Developing inclusive education systems : the role of organizational cultures and leaders. In *International Journal of Inclusive Education*. vol. 14, no. 14, p. 104-111.
- ARMSTRONG, M. 2007. Řízení lidských zdrojů. 10. vydání. Praha : Grada, 2007. 800 s. ISBN 978-80-247-1407-3.
- BABIÁKOVÁ, S. 2011. *Riadenie školy v meniacich sa spoločenských podmienkach*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici, 2011. 133 s. ISBN 978-80-557-0251.
- BACHARACH, N., HECK, T. W., DAHLBERG, K. 2010. Changing the Face of Student Teaching Through Co-Teaching. [online]. St. Cloud State University. 2010. 32 s. [cit. 2018.05.06.] Dostupné na internete: https://repository.stcloudstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.sk/&httpsredir=1&article=1000&context=ed_facpubs
- BAKER, J. M. - ZIGMOND, N. 1995. The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five case studies. In *Journal of special education*. vol. 29, no. 2, p. 163-180.
- BEDNAŘÍK, A. a kol. 1998. *Čítanka pre neziskové organizácie*. Bratislava : Centrum prevencie a riešenia konfliktov, 1998. 39 s. ISBN 80-967890-5-8.
- BĚLOHLÁVEK, F. *Jak vést svůj tým*. 1. vydání. Praha : Grada, 2008. 144 s. ISBN 978-80-247-1975-7.
- BLOOM, N. a kol. 2015. Does management matter in schools? In *The Economic Journal*. May, 2015. s. 647-674.
- BOLING, E. 2007. 'Yeah, but I still don't want to deal with it'. Changes in a Teacher Candidate's Conceptions of Inclusion. In *Teaching Education*. vol. 18, no. 3, p. 217- 231.
- BOOTH, T. - AINSCOW, M. 2002. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol : CSIE, 2002.

BOOTH, T. - AINSCOW, M. 2007. *Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách*. 1. vydání. Praha : RYTMUS, 2007. ISBN 80-903598-5-x.

BRALEY, C. 2012. Parent - teacher partnerships in Special Education. In *Honors Projects Overview* [online]. 2012. p. 65. [cit. 2018-02-05]. Dostupné na internete: http://digitalcommons.ric.edu/honors_projects/65

BROOKOVER, W. B. AND THOMAS, S. Self-concept of ability and school achievement. In *Sociology of Education*, ISSN 0038-0407, 1964, vol. 37, p. 271-278.

BROWNELL, M. - ADAMS, A. - SINDELAR, P. - WALDRON, N. - VANHOVER, S. 2006. The role of teacher qualities in collaboration. In *Exceptional Children*. 2006, vol. 72, p. 169-185.

BURKE, K. - SUTHERLAND, C. 2004. *Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. Experience*. Education. 2004. vol. 125, no. 2, p. 163-172.

BYRA, M. 2006. Teaching styles and inclusive pedagogies. In *Handbook of research in physical education*. [online]. 2006. p. 449-466. [cit. 2018-18-06]. Dostupné na internete: http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/literature/Byra_2006_Teaching_Styles_and_Inclusive_Pedagogies.pdf

CAMPBELL, J. - GILMORE, L. - CUSKELLY, M. 2003. Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. In *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. 2003. vol. 28, no. 4, p. 369-379.

CARROLL, A. C. - FORLIN, C. - JOBLING, A. 2003. The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian pre-service general educators towards people with disabilities. In *Teacher Education Quarterly*. 2003. vol. 30, no. 3, p. 65-79.

COMBS, C. F. Perception of self and scholastic underachievement in the academically capable. *Personnel and Guidance Journal*, 1964, vol. 43, p. 47-51.

CLARKE, D., HOLLINGSWORTH, H. 2002. Elaborating a model of teacher professional growth. In *Teaching and Teacher Education*, 2002. vol. 18, no. 8, p. 947-967

DIEKER, L. A. 1998, Rationale for coteaching. In *Social Studies Review*, 1998. vol. 37, no. 2, p.62-65.

DOLEŽAL, J. a kol. 2016. *Projektový management. Komplexně, prakticky a podle světových standardů*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2016. 424 s. ISBN 978-80-247-5620-2.

DRAVECKÝ, J. 2011. *Školský manažment*. Poprad : Katolícka univerzita v Ružomberku. Pedagogická fakulta, 2011. 90 s.

ELLINS, J. - PORTER, J. 2005. Departmental Differences in Attitudes to Special Educational Needs in the Secondary School. In *British Journal of Special Education*, vol. 32, no. 4, p. 188-195.

Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. 2012. Vzdelávanie učiteľov k inklúzii – profil inkluzívneho učiteľa. Dánsko : Odense, 2012. 49 s. ISBN978-87-7110-411-0.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2017. European Agency Statistics on Inclusive Education: 2014 Dataset Cross-Country Report. In *J. Ramberg, A. Lénárt, and A. Watkins, eds. Odense, Denmark. 2017. ISBN: 978-87-7110-636-7.*

FERGUSON, D. L., MEYER, G., JEANCHILD, L., JUNIPER, J., ZINGO, J. 1992. Figuring Out What to Do with the Grownups: How Teachers Make Inclusion "Work" for Students with Disabilities. In *Sage Journals* [online]. 1992, vol.17, no. 4 [cit. 2018. 12.03]. Dostupné na internete: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/154079699201700403>

FRIEND, M. - COOK, L. 2007. *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Boston, MA : Allyn and Bacon, 2007. 400 s. ISBN 978-0134168548.

FRIEND, M. - COOK, L. 2010. *Interactions: collaboration skills for school professionals*. (6th edition) Boston : Pearson Education, Inc., 2010. 402 s. ISBN 9780137152056.

FULLAN, M. 2001. *Leading in a culture of change*. San Francisco : Jossey-Bass, 2001. 176 s. ISBN 0-7879-6969-9.

GAJDOŠOVÁ, L. 2002. Vplyv rodiny na spoluprácu so školou. In *Škola – edukácia – príprava učiteľa*. Zborník k 10. výročiu založenia Univerzity Mateja Bela. Banská Bystrica : PF UMB, 2002.

GERBER, P. J. - POPP, P. A. 2000. Making Collaborative Teaching More Effective for Academically Able Students: Recommendations for Implementation and Training. In *Learning Disability Quarterly*, 2000. vol. 23, p. 229–236.

GEBHARDT, M. - SCHWAB, S. - KRAMMER, M. - GEGENFURTNER, A. 2015. General and special education teachers' perceptions of teamwork in inclusive classrooms at elementary and secondary schools. In *Journal for educational research*. online 7, 2015. vol 2, p. 129-146.

GOGOLOVÁ, D. 2014. *Vychovávajme s rešpektom, budujme dôveru, stanovujme hranice*. Metodicko pedagogické centrum. 2014. 36 s. ISBN: 978-80-565-0021-7.

GREGER, D. 2007. Spravedlivosť vzdelávacích systémů členských států EU. In *Školní vzdělávání: zahraniční trendy a inspirace*. Praha : Nakladatelství Karolinum, 2007. s. 163-186. ISBN 80-246-1313-1.

HALVORSEN, A. T. - NEARY, T. 2001. *Building inclusive schools: tools and strategies for success*. Needham Heights. Boston, MA : Allyn & Bacon, 2001. 320 s. ISBN 978-0205627646.

HAVEL, J. 2014. *Vzdělávání žáku se speciálními vzdělávacími potřebami na 1.stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno : Masarykova univerzita, 2014. 255 s. ISBN 978-80-210-7150-6.

HAYES, N. 2005. *Psychologie týmové práce*. Praha : Portál, 2005. 192 s. ISBN 80-7178-983-6.

HINES, R. A. - JOHNSTON, J. H. 1997. Inclusion. In *What current research says to the middle level practitioner*. Columbus, OH : National Middle School Association. 1997. ED 427-847, p. 109-120.

HINES, J. T. 2008. Making Collaboration Work in Inclusive High School Classroom: Recommendation for Principals. Intervention in School and Clinic. In *Journals Hammill Institute on Disabilities*. [online] 2008. vol. 43, no. 5 [cit. 2018. 04. 12.] Dostupné na internete <http://www.journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1053451208314492>

HILTON, A. a kol. 2015. School Leaders as Participants in Teachers' Professional Development: The Impact on Teachers' and School Leaders' Professional Growth. In *Australian Journal of Teacher Education*. 2015. vol. 40, no. 12. p. 104 - 120.

HORŇÁK, L. - KANČÍR, J. - LIBA, J. 2011. Teoretické východiská modelu CVS. In: *Pedagogický model školy s celodenným výchovným systémem*. Metodicko-pedagogické centrum, 2011. s. 6-28.

HORŇÁKOVÁ, M. 2014. *Kroky k inkluzívnej škole*. Ružomberok : Verbum, 2014. ISBN 9788056101872.

HORŇÁKOVÁ, M. 2017. *Komunikácia v inkluzívnej škole*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2017. 116 s. ISBN 978-80-223-4416-6.

HORWATH, J., MORRISON, T. 2007. Collaboration, integration and change in children's services: Critical issues and key ingredients. In *Child Abuse & Neglect*. [online] 2007. vol 31, p. 55-69. [cit. 2018. 04. 22.] Dostupné na Internete <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0145213406003310>

HUNT, P. - HIROSE-HATAE, A. - DOERING, K. - KARASOFF, P. - GOETZ, L. 2000. 'Community' is what I think everyone is talking about. In *Remedial & special education*, 2000. vol. 21, no. 5, p. 305 - 317.

HUTTOVA, J. - GYARFAŠOVA, O. - SEKULOVA, M. 2012. *Segregácia alebo inklúzia Rómov vo vzdelávaní: Voľba pre školy?* Bratislava : Nadácia otvorenej spoločnosti, 2012. 270 s. ISBN 978-80-89571-06-2.

CHITIYO, J. 2017. Challenges to the use of co-teaching by teachers. In *International Journal of Whole Schooling*, 2017. vol. 13, no. 3, p. 55-66.

JANOŠKO, P. 2013. *Inkluzívna edukácia*. Ružomberok : VERBUM, 2013. 86 s. ISBN 978-80-561-0062-2.

JANOŠKO, P. 2015. Prínos a reflexia odborných zamestnancov projektu PRINED. In *Evalvačná správa z projektu PRINED - Projekt INkluzívnej EDukácie. Záverečná evalvačná správa*, Bratislava : Metodickopedagogické centrum, s. 61-77.

JENKINS, A. - PATEMAN, B. - BLACK, R. 2002. Partnerships for dual preparation in elementary, secondary and special education programs. In *Remedial and Special Education*. 2002. vol. 23, no. 6. ISSN 359-371.

JONES, M., ADAMS, D., HARRIS, A. 2016. Teacher-Parent Collaboration For An Inclusive Classroom: Success For Every Child. In *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, 2016. vol. 4, no. 2, p. 58-71.

JOHNSON, C.E. 2016. The role of general educator in the inclusive classroom. In *General and special inclusion in an age of change.: Roles of professionals involved*. Bingley : Emerald, 2016.

KAČALA, J. - PISÁRČIKOVÁ, M. - POVAŽAJ, M. 2003. *Krátky slovník slovenského jazyka*. 4. dopl. a upr. Bratislava: Veda, 2003. 985 s. ISBN 80-224-0750-X.

KALMÁROVÁ, V. - VYKYDALOVÁ, A. - KOZÁKOVÁ, I. 2017. *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2016/2017*. Bratislava: Štátna školská inšpekcia, 2017. 51 s.

KASÁČOVÁ, B. 2002. *Učiteľ. Profesia a príprava*. Banská Bystrica, 2002, PF UMB.

KASÁČOVÁ, B. 2004. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov : MPC v Prešove, 2004. 85 s. ISBN 80-8045-352-7.

KASÁČOVÁ, B. - KOSOVÁ, B. - PAVLOV, I. - PUPALA, B. - VALICA, M. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov : Rokus, 2006. 164 s. ISBN 80-8445-431.

KASÁČOVÁ, B. - KARIKOVÁ S. 2007. Educational Needs of Teacher's Assistant in the Education of the Romany Pupils : opinions of in-service Teachers and University Teachers. In *Social Inclusion of Roma: stories from Finland, Slovakia, Slovenia and Portugal*. - Murska Sobota : Institute for Ethnic Studies : Development Agency Mura, p. 30-42.

KAŠČÁK, O. - PUPALA, B. 2013. Analýza štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie a legislatívy v SR z aspektu inkluzívneho vzdelávania. In *Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2013. s. 21-24.

KAŠČÁK, O. 2006. *Moc školy. O formatívnej sile organizácie*. Bratislava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, VEDA, 2006. 165 s. ISBN 8022409057.

KENNEDY, S. - STEWART, H. 2012. Collaboration with teachers: A survey of South Australian occupational therapists' perceptions and experiences. In *Australian Occupational Therapy Journal*. 2012. vol. 59, p. 147-155. [online]. [cit. 2018. 04. 13.] Dostupné na Internete <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22448995>

KOCHHAR, C. A. - WEST, L. L. - TAYMANS, J. M. 2000. *Successful inclusion: practical strategies for a shared responsibility*. Upper Saddle River, NJ : Prentice-Hall, 2000. 250 s. ISBN 978-0139211720.

Kol. autorov. 2011. Správa o výsledkoch prieskumu o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v školskom systéme v Slovenskej republike : výskumná správa. Metodicko pedagogické centrum : Bratislava, 2011. 219 s.

Kol. autorov. 2015. Závety a odporúčania, ktoré vyplývajú z NP. In *Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálnopatologických javov v školskom prostredí*. Príloha č. 10 časopisu

Kol. autorov. 2015. *Evalvačná správa z projektu PRINED- PROjekt INkluzívnej Edukácie. Záverečná evalvačná správa*. Metodicko-pedagogické centrum. [online] Dostupné na: <http://prined.mpc-edu.sk/index.php/na-stiahnutie/file/zes?id=136>

Psychológia a patopsychológia dieťaťa. Bratislava : Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2015. 87 s.

Kol. autorov. 2015. *Evalvačná správa z implementácia inkluzívneho modelu vzdelávania v materských a základných školách na Slovensku*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2015. 173 s. ISBN 978-80-565-1415-3.

KLEIN, V a kol. 2014. *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách*. Prešov : Metodicko- pedagogické centrum, 2014. 136 s. ISBN 978-80-565-0208-2.

KOVALČÍKOVÁ, I. - KOSOVÁ, B. - ZELINA, M. - ALBERTY, L. - SALNER, A. – KONČOKOVÁ, E. 2015. *Celodenný výchovný systém ako forma edukácie žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Analytická evalvačná štúdia vypracovaná v rámci Národného projektu Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komún t- MRK 1*. Prešov : MPC.

- KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2013. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno : Masarykova univerzita, 2013. 207 s. ISBN 978-80-210-6527-7.
- KRIGLEROVÁ, E. G. a iní. 2015. Klukaté cesty k inkluzívnemu vzdelávaniu na Slovensku. In *Centrum pre výskum etnicity a kultúry CVEK*. [online]. [cit. 2018. 03. 25.] Dostupné na internete: http://cvek.sk/wp-content/uploads/2015/12/Klukate-cesty.indd_.pdf.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 1998. *Jak neztratit nadšení*. Praha : Grada Publishing, 1998. 136 s. ISBN 80-7169 551-3.
- KOMPANÍKOVÁ, S., ŠEBESTA, M. 2002. Životné stratégie Rómov. In: ČAČIPEN PAL O ROMA : Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku. Bratislava : IVO, 2002. s. 599-617. ISBN 80-88935-41-5.
- KOSOVÁ, B. - PORUBSKÝ, Š. 2011. *Transformačné zmeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica : PF UMB, 2011. 182 s. ISBN 978-80-557-0275-9.
- KOSOVÁ, B. 1998. *Vybrané kapitoly z teórie personálnej a sociálnej výchovy pre učiteľov 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica : PF UMB, 1998. 134 s. ISBN 80-8083-043-6.
- KUGELMASS, J. W. 2006. Sustaining cultures of inclusion: The value and limitation of cultural analyses. In *European Journal of Psychology of Education*. vol. 21, no. 3, p. 279-292. ISSN 0256-2928.
- KYRIACOU, CH. 1996. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1996. 153 s. ISBN 80 - 7178 - 022 - 7.
- LAMBE, J. 2007. Student teachers, special educational needs and inclusion education: reviewing the potential for problem-based, e-learning pedagogy to support practice. In *Journal of Education for Teaching*, vol. 33, no. 3, p. 359-377. Dostupné na <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814470.pdf>
- LAMBE, J., BONES, R. 2007. The effect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusive education in Northern Ireland. In *Journal of Education for Teaching*, 2007. vol. 33, no. 1, p. 99-113. DOI:10.1080/02607470601098369
- LANCASTER, J. - BAIN, A. 2007. The design of inclusive education courses and the self-efficacy of preservice teacher education students. In *International Journal of Disability, Development and Education*, 2007. vol. 54, no. 2, p. 245-256. DOI: 10.1080/10349120701330610 .
- LAWRENCE-BROWN, D., MUSCHAWECK, K. S. 2004. Getting Started With Collaborative Teamwork for Inclusion. In *Journal of Catholic Education*, 2004. vol. 8, no. 2. [online]. Dostupné na: <http://digitalcommons.lmu.edu/ce/vol8/iss2/11>

LEBEER, J. ed. a kol. 2006. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje : podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Praha: Portál, 2006. 256 s. ISBN 80-7367-103-4.

LEE, L. W., LOW, H. M. 2013. 'Unconscious' inclusion of students with learning disabilities in a Malaysian mainstream primary school: Teachers' perspectives. In *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2013, vol. 13, no. 3, p. 218-228.

LEPEŇOVÁ, D. 2013. Základné informácie o národnom projekte VÚDPaP. In *Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálnopatologických javov v školskom prostredí*. Príloha č. 1 časopisu *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. ISBN 978-80-970733-7-4.

LEOPOLD, G. – HANGE, J. 1996. *Concerns About and Effective Strategies for Inclusion: Focus Group Interview Findings from Kentucky Teachers*. Charleston, West Virginia (USA) : Appalachia Educational Laboratory, 1996. p. 10-11.

LIBA, J. 2015. Evalvácia projektu inkluzívnej edukácie. In *Evalvačná správa z projektu PRINED- Projekt INkluzívnej Edukácie. Závěrečná evalvačná správa*. Metodicko-pedagogické centrum, s. 17-26. [online]. Dostupné na: <http://prined.mpc-edu.sk/index.php/na-stiahnutie/file/zes?id=136>

LOREMAN, T. 2007. Seven pillars of support for inclusive education. Moving from „Why?“ to „How?“ In *International Journal of Whole Schooling*. vol. 3, no. 2. ISSN-1710-2146.

LOREMAN, T., FORLIN, C., SHARMA, U. 2007. An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4). Retrieved from <http://dsq-sds.org/article/view/53/53>

LUKAS, J. 2012. *Pripravenosť školy k inkluzívnemu vzdelávaniu*. Praha : Národní ústav pro vzdělávání [online]. Dostupné na:<http://www.nuov.cz/ae/pripravenost-skoly-k-inkluzivnimu-vzdelavani>

MASTROPIERI, M. A. - SCRUGGS, T. E. 2000. *The inclusive classroom: strategies for effective instruction*. Upper Saddle River, NJ : Prentice-Hall, 2000. 480 p. ISBN 0133386309.

MASTROPIERI, M. A., SCRUGGS, T. E. 2007. Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. In *Exceptional children*. vol. 73, no. 4, p. 392-416.

MEZIROU, J. 1990. *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco : Jossey-Bass, 1990. [online] [cit. 10-09-09]. Dostupné na: <http://www.graham-russel-pead.co.uk/articles-pdf/critical-reflection.pdf>

MINTZ, J. 2007. Attitudes of primary initial teacher training students to special educational needs and inclusion. In *Support for Learning*, vol 22, no 1, p. 3 - 8. DOI: 10.1111/j.1467-9604.2007.00438.x

MISTRÍK, E. 2000. *Multikultúrna výchova v príprave učiteľov*. Rámec kurikula pre univerzity. Bratislava : IRIS, 2000. 63 s. ISBN 80-89018-11-4.

MIŠÍKOVÁ, J. - UHROVÁ, V. 2001. Dieťa a detstvo v ľudskej spoločnosti. In *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Portál, 2001, s. 23-38. ISBN 80-7178-585-7.

Model objektivizácie počtu odborných zamestnancov v školstve. [online]. [cit. 2018. 03. 15.] Dostupné na Internete <https://www.minedu.sk/model-objektivizacie-poctu-odbornych-zamestnancov-v-skole/>

MOKOVÁ, I. - REINSCH, P. s. a. Charakteristiky interkultúrnych učebníc. In *Viacfarebná voľba*. Príručka k interkultúrnym učebným materiálom.

MORTIER, K. et al. 2010. Communities of practice in inclusive education. In *Educational Studies*. 2010, vol. 36, no. 3, p. 345-355. [online]. [cit. 15.9.2017]. Dostupné na internete: <<http://dx.doi.org/10.1080/03055690903424816>>.

MURAWSKI, W. W. - SPENCER, S. 2011. *Collaborate, communicate, & differentiate! How to increase student learning in today's diverse school*. Thousand Oaks, CA : Corwin, 2011. 184 p. ISBN 9781412981842.

MURPHY, C., SCANTLEBURY, K. 2010. Coteaching in science teacher professional development: A Vygotskian framework. In *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* [online]. 2010. vol. 43, no. 4 [cit. 2018-01-09]. Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/280733778_Coteaching_in_science_teacher_professional_development_A_Vygotskian_framework

Návrh koncepcného riešenia výchovného a kariérového poradenstva. [online]. [cit. 2018. 03. 15.] Dostupné na Internete <https://www.minedu.sk/navrh-koncepcneho-riesenia-vychovneho-a-karieroveho-poradenstva/>

Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania – Kvalitné a dostupné vzdelanie pre Slovensko na roky 2018 – 2027. [online]. [cit. 2018. 05. 03.]. Dostupné na Internete <https://www.minedu.sk/data/att/13285.pdf>

NOVÁK, M., LEHOTSKÝ, M., SIHELKÝ, B. 2014. *Líderstvo v škole*. Bratislava : Metodicko – pedagogické centrum. 52 s. ISBN 978-80-565-0012-5.

PISOŇOVÁ, M. a kol. 2014. *Školský manažment pre študijné odbory učiteľstva a prípravu vedúcich pedagogických zamestnancov*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2014. ISBN 978-80-223-3621-5.

PEARSON, V., L. EVA, C. ERNEST, AND W. DONNA. 2003. A heart to learn and care? Teachers' responses toward special needs children in mainstream schools in Hong Kong. In *Disability and Society*, vol. 18, p. 489–508.

PLAMÍNEK, J. 2000. *Synergický management: vedení, spolupráce a konflikty lidí ve firmách a týmech*. Praha. : Argo, 2000. 328 s. ISBN 80-7203-258-5.

PLAMÍNEK, J. 2009. *Týmová spolupráce a hodnocení lidí*. 1. vydání. Praha : Grada, 2009. 120 s. ISBN 978-80-247-2796-7.

POL, M. 2000. Škola: organizace běžná, specifická či snad pospolitost?. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. ISSN 1211-6971. ISBN 80-210-2310-4. s. 59–80, s. 47-48.

PORUBSKÝ, Š. a kol. 2016. *Kurikulum základnej školy očami učiteľov* (empirické zistenia). Banská Bystrica : Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, 2016. 174 s. ISBN 978-80-557-1154-6.

PORUBSKÝ, Š., VANČÍKOVÁ, K., VANÍKOVÁ, T. 2017. Possibilities and perspectives of inclusive education in Slovakia as a result of comparing historical development of two school educational systems. In *ICERI 2017 : 10th international conference of education, research and innovation*, Seville : IATED, 2017. ISBN 978-84-697-6957-7 p. 2242-2249.

PORUBSKÝ, Š. 2006. Náčrt východísk vytvárania modelu kompenzačnej edukácie. : *Edukácia rómskych žiakov. Teória – výskum – prax*. Banská Bystrica : PF UMB, 2006, s. 8 – 21.

PRŮCHA, J. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PUGACH M. C. 1996. Unifying the preparation of prospective teachers. In *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives* (2nd ed). Boston : Allyn & Bacon.

RABUŠICOVÁ, M., POL, M. 1996. Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství 1. část. In *Pedagogika*, ISSN 2336-2189, 1996, roč. 46, č. 1, s. 41-61.

RABUŠICOVÁ, M., POL, M. 1996. Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství (2. část). In *Pedagogika*, ISSN 2336-2189, 1996, roč. 46, č. 2, s. 105-116.

RADIC-SESTIC, R. M, RADOVANOVIC, V., MILANOVIC-DOBROTA, B., SLAVKOVIC, S., LANGOVIC-MILICVIC, A. In *South African Journal of Education*, vol. 33, no. 3, article 717.

REUSEN, A. K., SHOHO, A.R., BARKER, K. S. 2000. High school teacher attitudes toward inclusion. In *High School Journal*, 2000. vol. 84, no. 2, p. 7–20.

RITTER, C. L., MICHEL, C. S., IRBY, B. 1999. Concerning inclusion: Perceptions of middle school students, their parents, and teachers. In *Rural special education quarterly*, 1999. vol.18, no. 2, p. 10-17. EJ 607 015.

ROSINSKÝ, R. 2006. *Čhavale romale alebo motivácia rómskych žiakov k učeniu*. Nitra : UKF, 2006. 348 s. ISBN 80-8050-955-7.

RYAN, T. G. 2009. Inclusive attitude: A pre-service analysis. In *Journal of Research in Special Educational Needs*, vol. 9, no. 3, 180-187.

SABO, R., VANČÍKOVÁ, K. 2017. Školský psychológ vo svetle skúseností projektu PRINED. In *Školský psychológ/ Školní psycholog*. 2017, roč. 18, č. 1. s. 44-49.

SAHLBERG, P. 2010. Paradoxes of educational improvement: The Finnish experience. In *Scottish Educational Review*, 2011. vol. 43, no. 1. p. 3-23.

SALEND, S. J., DUHANEY, L. G. 1999. The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. In *Remedial & special education*, vol. 20, no. 2, 114-127. EJ 585 702.

SALEND, S. J. 2001. *Creating inclusive classrooms: effective and reflective practices*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall. 2001. 560 s. ISBN 978-0137030743.

SCRUGGS, T. E. – MASTROPIERI, M. A. 1994. Successful mainstreaming in elementary science classes: A qualitative study of three reputational cases. In *American Educational Research Journal*, 1994. vol. 31, no. 4. pp. 785-811. Podľa PYLE, E. J. – BUTERA, G. – McMULLEN, L. *Science Inclusion in a Climate of Reform* (SICOR).

STAUB, D., & PECK, C. A. 1995. What are the outcomes for nondisabled students? In *Educational leadership*, 1995. vol. 52, no. 4, p. 36-40. EJ 496 166.

STEIN, E. 2018. *Two teacher in the room. Strategies for Co-Teaching Success*. New Yourk : Routlige, 2018. 132 s. ISBN 978-1138689992.

SUBBAN, P., SHARMA, U. 2006. Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. In *International Journal of Special Education*, 2006. vol. 21, no. 1, p. 42-52.

ŠTECH, S. 2004. Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. In *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 4, s. 374-387. ISSN 2336-2189.

ŠUC, L., BUKOVEC, B., ŽEGLIČ, M., KARPLJUK, D. 2016. Primary School Teachers' Attitudes towards Inclusive Education in Slovenia: A Qualitative Exploration. In *Journal of Universal Excellence*, 2016, vol. 5, no. 1, pp. 30–46. ISSN 1360-3116.

ŠVINGALOVÁ, D. 2006. *Stres a „vyhoření“ u profesionálů pracujících s lidmi*. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2006. 82 s. ISBN 80-7372-105-8.

Štatistická ročenka [online]. [cit. 2018. 03. 10.] Centrum vedecko-technických informácií http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580

Štatistiky. Centrum vedecko-technických informácií SR. [online]. [cit. 2018. 03. 10.] Dostupné na internete http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky.html?page_id=9230

TAUBMAN, P. M. 2007. The beautiful soul of teaching. The contribution of Psychoanalytic Thought to Critical Self Reflection and Reflective practice. In *Bridging Theory and Practice in Teacher Education*. Rotterdam : Sense Publishers, 2007, pp. 1-16. ISBN 90-8790-029-5.

TRUMP, G. C. – HANGE, J. E. 1996. *Concerns about and Effective Strategies for Inclusion : Focus Group Interview Findings from Tennessee Teachers*. Appalachia Educational Laboratory, 1996. 32 p. ED397578.

PROKOP, J. 2005. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha : karolinum, 2005. 289 s. ISBN: 80-246-1008-6.

TURZÁK, T., TURZÁKOVÁ, J. 2013. Podmienky spolupráce učiteľov a rodičov rómskych žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. In *Speciální pedagogika : časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*, 2013. roč. 23, č. 4, s. 328-335. ISSN 1211-2720.

TANNENBERGOVÁ, M. 2013. *Inkluze v základní škole: Vývoj a ověřování evaluačního nástroje*. Disertační práce Brno, PdF MU. *The Nine Belbin Team Roles*. [online]. [cit. 2018. 07. 10.] Dostupné na internete <https://www.belbin.com/about/belbin-team-roles/>

THOMAS J. DIANA JR. 2014. *Co-teaching: Enhancing the Student Teaching Experience*. Kappa Delta Pi Record, 2014. vol. 50, no. 2, p. 76-80, [online]. [cit. 2018. 17. 02.] Dostupné na Internete [10.1080/00228958.2014.900849](https://doi.org/10.1080/00228958.2014.900849)

TIMOR, T., BURTON, N. 2006. School culture and climate in the context of inclusion of students with learning disabilities in mainstream secondary schools in Tel-Aviv, Israel. In *International Journal on Inclusive Education*, 2006. vol 10, no. 6, ED 495-510.

TINER, K. A. 1995. Conditions conducive to special learners in the general classroom: Inclusion in the 1990s. In *Dissertation abstracts international*, 1995. vol. 55, no. 08, ED 2348A.

- TUCKMAN, B. W., JENSEN, M. A. C. 1977. *Stages of Small-Group Development Revisited*. Group & Organization Studies, 1977. vol. 2, no. 4, p. 419-427. [online]. [cit. 2018. 04. 12.] Dostupné na Internete [www.freewebs.com/group-management/BruceTuckman\(1\).pdf](http://www.freewebs.com/group-management/BruceTuckman(1).pdf)
- UNGER, D., JONES, C. W., PARK, E., TRESSELL, P. A. 2001. Promoting parent involvement among low-income single caregivers and urban early intervention programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, ISSN 0271-1214. 2001, vol. 21. p. 197-212.
- VALIHOVÁ, M. 2004. Školská úspešnosť – neúspešnosť žiaka. In *Základy učiteľskej psychológie*. Bratislava : SPN, 2014, s. 143-155.
- Van REUSEN, A.K., SHOHO, A.R., BARKER, K.S. 2000. High school teacher attitudes toward inclusion. In *High School Journal*. ISSN 0018-1498, 2000, vol. 84, no. 2, p. 7–20.
- VANČÍKOVÁ, K. 2011a. *Spoločnosť a výchova. Kapitoly zo sociológie výchovy*. Banská Bystrica : PF UMB, 2011. 164 s. ISBN 978-80-557-0185-1.
- VANČÍKOVÁ, K. 2013. Učiteľ – profesionál z pohľadu multikultúrnej výchovy. In *Multikultúrna výchova – jej miesto v príprave učiteľov*. Banská Bystrica : PF UMB, 2013, s. 52-70. ISBN 80-89018-11-4.
- VANČÍKOVÁ, K., PORUBSKÝ, Š., KOSOVÁ, B. 2017. *Inkluzívne vzdelávanie – dilemy a perspektívy*. Banská Bystrica : Belianum, 2017. 102 s. ISBN 978-80-557-1278-9.
- VANÍKOVÁ, T. 2018. Sociálne reprezentácie inkluzívneho vzdelávania z pohľadu aktérov vzdelávania: dizertačná práca. Banská Bystrica : UMB, 2018. 115 s.
- VARGOVÁ, B. 2006. Násilí a syndrom zavrženého rodiča. In *Psychologie dnes*, 2006, č. 2, s. 37-39. ISSN 1212-9607.
- VENIANAKI, A., ZERVAKIS, S. 2015. Collaboration Practices between Special Education Teachers and Mainstream Teachers in Secondary Education. In *Journal of Education & Social Policy*, 2015. vol. 2, no. [online]. [cit. 2018. 04. 20.] Dostupné na Internete http://www.jespnet.com/journals/Vol_2_No_6_December_2015/6.pdf
- VILLA, R. A., THOUSAND, J. S., NEVIN, A. I., MALGERI, C. 1996. Instilling Collaboration for Inclusive Schooling as a Way of Doing Business in Public Schools. In *Remedial and Special Education*, 1996. vol. 17, no. 169. [online]. [cit. 2018. 04. 13.] Dostupné na Internete <http://rse.sagepub.com/content/17/3/169>
- WALTHER-THOMAS, C. S., BRYANT, M., LAND, S. 1996. Planning for effective co-teaching: The key to successful inclusion. In *Remedial and special education*, 1996, vol. 17, no. 4, p. 255-264. EJ 527 660.
- WINN, J., & BLANTON, L., 2005. The call for collaboration in teacher education. In *Focus on Exceptional Children*, 2005. vol. 38, no. 2, p. 1–10.

WIGGINS, K. C, DAMORE, S. J. 2006. "Survivors" or "Friends"? A Framework for Assessing Effective Collaboration. In *Teaching Exceptional Children*, 2006. vol. 38, no. 5, p.49-56.

WOODCOCK, S., HEMMING, B., & KAY, R. 2012. Does Study of an Inclusive Education Subject Influence Pre-Service teachers' Concerns and Self-Efficacy about Inclusion? In *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 37, no. 6., p. 1-11.

ZÁBORSKÁ, D., ŽAŠKOVSKÁ, J. 2016. *Školská integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v špeciálnych triedach ZŠ. (Interný metodický materiál ŠŠI)*. Bratislava: Štátna školská inšpekcia.

ŽILÍNEK, M. 1997. Étos a utváranie mravnej identity osobnosti. In *Pedagogika*, 1997. roč. 49, č. 4, s. 402- 404. ISSN 2336-2189.

ŽITNIAKOVÁ – GURGOVÁ, B., BEHÚŇOVÁ, L. 2017. Stresory a syndróm vyhorenia v práci učiteľa ZŠ. In *PEDAGOGIKA.SK*, ISSN 1338 – 0982, 2017. roč. 8, 2017, č. 2, s. 92- 106.

Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. [cit. 2018. 04. 05.]. Dostupné na Internete <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20180315>

Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. [cit. 2018. 04. 05.]. Dostupné na Internete <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2009/317/20180101>

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 -2018. Praha : Ministertvo školství, mládeže a tělovýchovy. [online] <http://www.msmt.cz/vzdelavani/15-spolecne-informace-a-aktuality>

Časové rady. Centrum vedecko-technických informácií SR. [online]. Dostupné na internete http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/casove-rady.html?page_id=9724

Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. 2012. *Profil inkluzívneho učiteľa*. Odense, Dánsko: Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. ISBN 978-87-7110-411-0.

Národný program rozvoja životných podmienok osôb so zdravotným postihnutím na roky 2014 – 2020. [online] <https://www.minedu.sk/data/att/7770.pdf>.

Vyhláška č. 27/2016 SB., O vzdelávaní žiakov se špeciálnymi vzdelávacími potrebami a žiakov nadaných, ve znění účinném DO 31. 8. 2017. [online]. Dostupné na internete: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

Podrobný opis projektu PRINED. [online]. Dostupné na <http://prined.mpc-edu.sk/index.php/na-stiahnutie/file/pop-prined?id=108>

Podrobný opis projektu. Príloha 1 Žiadosti o nenávratný finančný príspevok. 2014. [online]. Dostupné na <http://prined.mpc-edu.sk/index.php/na-stiahnutie/file/pop-prined?id=108>

38th Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2016. [online]. Alexandria : U.S. Department of Education, <https://www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/2016/parts-b-c/38th-arc-for-idea.pdf>

RESUME

The monograph *Inclusive Education - The Experience Of Slovak Schools* is based on the support of the Scientific Grant Agency of the Ministry of Education, Youth and Sports of the Slovak Republic. It is the outcome of a research task within the VEGA project No. 1/0765/16 titled *Quality Of Selected Components Of School Culture As A Condition For Creating An Inclusive School Environment*. The team of authors aimed to provide the readers with the experience gained by Slovak primary schools thanks to their participation in the PRINED Inclusive Education Project in 2014-2015. The aim of this project was to create conditions for implementing the principles of inclusive education into schools. Its authors realized that inclusive practice cannot be developed without the help from the support staff. Thus, 100 primary schools have been given the opportunity to adopt the so-called "inclusive teams" - teams of specialists and teaching assistants who should encourage individualisation and contribute not only to the creation of inclusive practice, but also to the development of inclusive culture at schools. The authors of the monograph claim that this experience was unique and hence tried to describe it as faithfully as possible. The attempt to capture the authentic experience resulted in conducting a qualitative reflective research, and its findings are presented within the book.

The monograph begins with a brief discourse on what knowledge about the inclusive education and its conditions were brought by international research. The authors use examples to show, that joint education of children within one school does not necessarily have to produce positive results. The effects of inclusive education always depend on the conditions in which it takes place. Thus, on the level of pro-inclusive attitude at schools and, above all, on the quality of the education work done by its teachers. This idea is further developed in the chapter titled *Heading Towards Inclusion - The Path For School Development*. Whether Slovakia chooses this path is indicated in the third chapter, where the authors draw attention to the non-conceptual and non-systematic formation of the inclusive education policy.

The fourth chapter provides readers with the insight into the reality of Slovak schools. The authors present the results of an self-assessment questionnaire, which was used by the teachers of the primary schools involved in these two national projects, to express their views on the readiness of their schools for inclusive education. Based on a comparison of the results from the two groups of respondents it is becoming obvious, that teachers who worked alongside the support staff of pedagogical assistants and specialists started to see the inclusive policy, culture, and practice in a somewhat more positive way. This conclusion legitimizes the intention of the authors to pay due attention to the issues of inclusive teams at schools.

What is the role of an inclusive team at school? What professions should it include? What conditions must be fulfilled so it becomes a valid and functional element

of the school culture and practice? - The authors seek for answers to these questions in chapters 5 and 6. These result in the formulation of basic conditions for the adaptation of inclusive teams at schools, and these form the basis for the interpretation of and discussion on the research findings presented in the next part of the monograph. In it, the reader can learn how the members of inclusive teams - educational assistants and specialists - handled their arrival at schools. The return to their memories allowed the research team to describe relationships that influenced the process of adaptation of inclusive teams to the environment of schools and that determined the quality of their members' work. Another view on the issue was provided within the interviews by the representatives of the school management. The results of the qualitative analysis of their authentic feedback helped the authors to identify the supportive and inhibiting factors within the adaptation process of inclusive teams, and to formulate several recommendations as inspiration towards necessary changes. The monograph concludes with a chapter in which we present the perspective of teachers. Their responses are the last piece of the mosaic reflecting the performance of inclusive teams at schools.

The monograph *Inclusive Education - The Experience Of Slovak Schools* is a work of authors who believe that Slovak schools need help and support of qualified people, who will be able to respond urgently to the educational needs of pupils and learners. However, they believe that entering into the school environment can't be intuitive. It requires a sophisticated strategy, based on a scheme of issues and tasks that need to be resolved before any legislative changes are introduced. The research findings presented in this book should help us find the right path.

ZOZNAM PRÍLOH

- Príloha 1 Dotazník pre učiteľov distribuovaný školám zapojeným do projektov MRK a PRINED - DOTAZNÍK „PRIPRAVENOSŤ ŠKOLY K INKLUZÍVNEMU VZDELÁVANIU“
- Príloha 2 SCENÁR ROZHOVORU S ČLENMI INKLUZÍVNEHO TÍMU
- Príloha 3 SCENÁR ROZHOVORU S PREDSTAVITEĽMI MANAŽMENTU
- Príloha 4 UKÁŽKA PREPISU ROZHOVORU S ČLENMI INKLUZÍVNEHO TÍMU V RÁMCI FOKUSOVEJ SKUPINY
- Príloha 5 UKÁŽKA PREPISU ROZHOVORU S PREDSTAVITEĽOM MANAŽMENTU ŠKOLY
- Príloha 6 SPOLUPRÁCA ČLENOV INKLUZÍVNYCH TÍMOV MEDZI SEBOU, Explicitne vypovedané informácie
- Príloha 7 RIADENIE A KOORDINÁCIA INKLUZÍVNYCH TÍMOV ZO STRANY PREDSTAVITEĽOV MANAŽMENTU ŠKOLY, Explicitne vypovedané informácie
- Príloha 8 SPOLUPRÁCA ČLENOV INKLUZÍVNYCH TÍMOV S UČITEĽMI , Explicitne vypovedané informácie
- Príloha 9 SPOLUPRÁCA ČLENOV INKLUZÍVNYCH TÍMOV S RODIČMI, Explicitne vypovedané informácie

PRÍLOHA 1

Dotazník pre učiteľov distribuovaný školám zapojeným do projektov MRK a PRINED

DOTAZNÍK „PRIPRAVENOSŤ ŠKOLY K INKLUZÍVNEMU VZDELÁVANIU“⁴⁴

Vážení pedagogickí a odborní zamestnanci,

Vaša škola sa zapojením do „Projektu inkluzívnej edukácie“ prihlásila k myšlienke inkluzívneho vzdelávania. Inklúzia nie je nejaký trvalý ideálny stav, ale nikdy sa nekončiaci proces zlepšovania práce školy vo všetkých oblastiach. Predložený dotazník sleduje, či sa v politike, kultúre a praxi Vašej školy postupne naplňajú podmienky pre inkluzívne vzdelávanie. Slúži pre školu ako sebaevalvačný nástroj. Je anonymný, neobsahuje identifikačné údaje o respondentovi, jeho výsledkom je hodnotenie každej položky za všetkých pedagogických zamestnancov školy dohromady. Dáva škole spätnú väzbu, čo si o jej práci myslia pedagógovia, kde sú podľa nich najväčšie rezervy v jej práci. Preto sa výsledky školy nezverejňujú, ani školy sa neporovnávajú medzi sebou.

Aby tento nástroj naozaj poslužil k zlepšeniu pedagogického procesu vo Vašej škole, a tým aj pre dobro Vašich žiakov, je dôležité, aby ste volili odpovede, ktoré podľa Vášho názoru čo najviac zodpovedajú súčasnej realite Vašej školy.

PRIPRAVENOSŤ ŠKOLY K INKLUZÍVNEMU VZDELÁVANIU

Vyberte ku každej položke jednu z troch ponúkaných odpovedí, tú, ktorá sa najviac približuje skutočnému prevažujúcemu stavu vo Vašej škole, alebo tú, ktorá sa týka väčšiny učiteľov školy (nie iba Vás). O našej škole prevažne platí, že:

Politika školy

1.1	Škola má spracovanú stratégiu svojho rozvoja na niekoľko rokov, neustále podľa nej vyhodnocuje svoju prácu a upravuje ju podľa aktuálnych zistení
	Škola stratégiu nepotrebuje, každý sa riadi platnými zákonmi, predpismi, ŠVP a zaužívanými postupmi
	Škola má stratégiu alebo iný dokument, ktorý je dlhodobo platný, nemení sa, škola podľa neho svoju prácu nevyhodnocuje

⁴⁴ Dotazník autora J. Lukasa bol adaptovaný na podmienky vzdelávania sociálne znevýhodnených žiakov z originálu: Lukas, J. 2012. *Pripravenosť školy k inkluzívnemu vzdelávaniu*. [online] Praha: Národní ústav pro vzdělávání Dostupné na: <<http://www.nuov.cz/ae/pripravenost-skoly-k-inkluzivnimu-vzdelavani>>

1.2	Dokumenty, týkajúce sa budúceho rozvoja školy, tvorí podľa potreby vedenie školy
	Stratégiu pripravili tímy pedagogických zamestnancov školy a väčšina učiteľov ju prijala za svoju
	Stratégia vznikla v širšom tíme (napr. vedenie a predmetové komisie) a učitelia ju odsúhlasili
1.3	Model inkluzívneho vzdelávania je konkretizovaný len na niekoľko vymedzených aktivít alebo oblastí
	Škola už dlhšie (pred začatím projektu) smeruje k myšlienke inkluzívneho vzdelávania, v dokumentoch popisuje konkrétny aj kvalitatívny stav, ktorý treba dosiahnuť v rôznorodých oblastiach
	Prechod k inkluzívnej škole nie je rozpísaný do konkrétnych krokov a oblastí
1.4	Vedenie školy deleguje čo najviac právomocí a zodpovednosti na učiteľov, odborné tímy a žiakov
	Rozhodovanie o všetkom aj kontrola všetkého sa deje v riaditeľni
	Na rozhodovanie učiteľov sa delegujú najmä rutinné a mechanické úlohy
1.5	Nových zamestnancov sa príležitostne niekto spýta, či potrebujú pomoc a poskytne im ju
	Všetkým novým zamestnancom sa systematicky pomáha, majú určeného kolegu, ktorý im pravidelne dáva odbornú spätnú väzbu
	Nový zamestnanec sa musí väčšinou zorientovať v škole sám
1.6	V škole existujú stanovené postupy pre riešenie „problémových“ situácií, väčšinou sa však učitelia s nimi obracajú priamo na vedenie školy, žiaci nie sú vedení k riešeniu neobvyklých situácií
	V škole platí školský poriadok a zabehané postupy, v prípade problému sa žiaci automaticky obracajú na učiteľov a učitelia na nadriadených
	Škola má spracované postupy aj pre riešenie menej obvyklých situácií (príchod nového žiaka, šikanovanie) a všetci, ktorých sa môžu týkať, sú vedení, aby ich vedeli využívať
1.7	Postihnuté deti, alebo deti z rómskej komunity sú v podstate v škole vítané, ak nenarušujú pravidlá školy
	Škola robí konkrétne kroky, aby sa postihnutí, alebo rómski žiaci mohli a chceli čo najviac zapojiť do života školy
	Škola zatiaľ nijako zvlášť neodstraňuje prekážky v zapojení postihnutých, alebo rómskych žiakov

1.8	Pedagógovia sami posudzujú svoje vzdelávacie potreby a rozhodujú sa podľa nich
	Doterajší rozvoj a vzdelávanie PZ (pred začatím projektu) sa špecificky neorientuje na zapojenie žiakov s odlišným zázemím a skúsenosťami
	Rozvoj a vzdelávanie PZ školy je už dlhšie programovo venované práci s rôznorodými žiakmi
1.9	Žiak, pre ktorého je slovenčina „cudzím“ jazykom, alebo jeho rodina musia urobiť všetko preto, aby prekonal prekážky v učení
	Žiakom, pre ktorých je slovenčina „cudzím“ jazykom sa poskytuje špecifická podpora v rôznych aspektoch výučby a organizácie života školy
	Pomoc žiakom, ktorí nevedia po slovensky, sa nekoordinuje, závisí od dobrovoľnosti každého učiteľa alebo pedagogického asistenta
1.10	Škola zásadne nedelí deti do tried (skupín) podľa výkonu, etnického pôvodu, alebo talentu
	Škola má triedy vytvorené na základe výkonu, etnicity, alebo talentu
	Škola na niektoré vybrané predmety zlučuje žiakov podľa výkonu, etnicity, alebo talentu

Kultúra školy

2.1	Žiaci v rámci stanovených pravidiel môžu konať samostatne, väčšina učiteľov využíva každú vhodnú príležitosť, aby zverili rozhodovanie o činnosti do rúk žiakov
	Žiaci musia o každom kroku informovať učiteľa
	Žiaci v čiastkových veciach požívajú určitú slobodu (môžu napr. odchádzať na toaletu „bez opýtania“)
2.2	Prístup k technike a iným zdrojom je sťažený (napr. v zamknutej miestnosti)
	Nielen žiaci, ale ani učitelia nemôžu sami obsluhovať kopírku, či inú techniku
	Učitelia a žiaci majú voľný prístup ku kopírke, počítačom, do knižnice
2.3	Časť porady alebo niektorej z porad sa mení v zmysluplnú diskusiu účastníkov, čo vedenie iniciuje alebo podporuje
	Porady pripomínajú skôr monológ vedenia školy
	Porady sú prevažne uskutočňované ako vývojové akcie, vedúci sa striedajú, riešia sa skutočné výzvy
2.4	Informácie sú poskytované, ale niektoré až na požiadanie, niektoré informácie nie sú odôvodnene zverejňované, zabúda sa s informovaním na tých, ktorí

	<p>majú zhoršený prístup k bežným informačným kanálom (jazyková bariéra, nedostatok IKT)</p>
	<p>V škole fungujú čo najotvorenejšie informačné stratégie, t.j. každý, kto patrí do života školy, má včas úplné a zrozumiteľné informácie, ktoré sa ich týkajú (napr. funguje vestník, webová stránka, SMS alebo e-mailová pošta, kalendáre akcií a pod.)</p>
	<p>Existujú skupiny ľudí informovaných a neinformovaných; neexistuje funkčný informačný systém zahŕňajúci všetkých zúčastnených; niektoré informácie sú považované za dôverné, aj keď k tomu nie je dôvod; očakáva sa, že si každý nájde potrebné informácie sám</p>
2.5	<p>Dôverné informácie nie sú zverejňované (napr. prospech či správanie jednotlivých žiakov nie je verejné preberané na triednej schôdzke ani inak; o rodinných pomeroch žiakov učiteľia nehovoria pred triedou alebo inými rodičmi a pod.)</p>
	<p>Učiteľia hovoria na triednych schôdzkach o problémoch konkrétneho žiaka pred všetkými ostatnými</p>
	<p>O informáciách sa verejne nehovorí, ale sú prístupné i tým, ktorých sa netýkajú (napr. prehľad výsledkov žiakov koluje medzi rodičmi, sú prístupné na internete)</p>
2.6	<p>V škole je miestnosť, kde si môže učiteľ pohovoriť s rodičmi alebo so žiakom bez toho, aby boli prítomní iní ľudia</p>
	<p>Súkromie je v škole možné nájsť, ale musí sa improvizovať (učiteľ musí požiadať kolegu, aby odišiel z kabinetu, keď chce hovoriť s rodičom alebo žiakom)</p>
	<p>Učiteľ hovorí s rodičmi alebo so žiakmi v kabinete, alebo zborovni v prítomnosti iných ľudí</p>
2.7	<p>Pokiaľ je škola upozornená, je schopná v individuálnych prípadoch zohľadniť spôsob komunikácie, aký si želá rodič</p>
	<p>Komunikácia je vedená spôsobom prijateľným pre všetky komunikujúce strany po vzájomnej dohode (písomne, ústne, osobne, telefonicky a pod.)</p>
	<p>O spôsobe komunikácie rozhoduje vedenie školy, zvyčajne volí len jeden spôsob komunikácie pre všetkých príjemcov danej informácie (napr. písomné oznámenie v žiackej knižke)</p>
2.8	<p>Spolupráca medzi pedagogickými pracovníkmi prebieha obmedzene, prostredníctvom pedagogických porád, rozhovorov cez prestávku</p>
	<p>Spolupráca všetkých pedagogických pracovníkov školy je aktívne podporovaná, tímové riešenie úloh, projektov, či prípravy pre výučbu je bežné.</p>

	Učitelia sa pravidelne stretávajú pri riešení a plánovaní vzdelávacích potrieb žiakov najmä s asistentmi. Asistent pedagóga len plní požiadavky učiteľa
2.9	Škola poskytuje rodičom priestor pre zapojenie a získavanie informácií o dianí v škole, pasívnych rodičov škola k väčšiemu zapojeniu ďalej nemotivuje
	Škola s rodičmi komunikuje hlavne prostredníctvom triednych schôdzok a konzultácií
	Všetci rodičia sú dobre informovaní, škola vytvára priateľskú, otvorenú atmosféru. Rodičia navštevujú školu kedykoľvek bez predchádzajúceho ohlásenia a kedykoľvek môžu byť prítomní pri výučbe
2.10	Spolupráca s miestnymi komunitami a organizáciami je pre školu viac rušivá ako prospešná
	Škola využíva potenciál miestnych organizácií aj komunít (neziskové, voľnočasové, cirkevné, vzdelávacie a iné organizácie), ich názory a aktivity majú dopad na politiku školy
	Škola s nimi aktívne spoluprácu nevyhľadáva, ale ani sa jej nevyhýba

Prax školy

3.1	V škole sa žiaci neučia samostatne zvažovať informácie a ich zdroje, učiteľ alebo učebnice sú informačnou autoritou
	V škole sa dbá na to, aby všetci vedeli aplikovať zásady kritickej práce s informáciami (nielen vo výučbe)
	Žiaci sa učia kritickej práci s informáciami vo výučbe, zásady ale nie sú prenášané do každodenných školských situácií
3.2	Škola kladie na každé dieťa tie najvyššie nároky v rámci jeho aktuálnych možností (existuje triedna, či školská norma výkonu, ale vyhodnocuje sa to, ako sa k nej dieťa postupne blíži)
	Škola kladie na všetky deti rovnaké požiadavky (rovnaké zadanie pre všetky; rovnaké objektívne známkovanie)
	Škola zľavuje z požiadaviek pre „znevýhodnených“ tak, že rovnaké úlohy hodnotí menej prísne
3.3	Škola ponúka voliteľné predmety ako posilnenie určitých školských predmetov
	Škola má špeciálnu ponuku pre deti s rôznym nadaním, a to priamo v rámci výučby (napr. skupiny detí podľa záujmu, nielen klasické školské predmety); existuje preskupovanie podľa potrieb a možností

	Škola delí deti podľa výkonnosti na triedy A, B, C; alebo v triedach sú vytvárané skupiny podľa výkonnosti A, B, C, na ktoré sú kladené diferencované požiadavky
3.4	Učitelia veria, že všetky deti sa majú vzdelávať rovnako a majú dosahovať rovnaké ciele, aby sa tak naplnili rovné vzdelávacie šance
	Deti komentujú a reflektujú, ako sa najlepšie učia; sú vyzývané, aby si vyskúšali vlastné cesty
	Učiteľ je sprievodcom každému dieťaťu na jeho individuálnej ceste, učitelia volia a kombinujú rôzne „netradičné“ metódy a postupy, aby všetky deti dosiahli jednotné ciele učenia
3.5	Učitelia vedia presne vysvetliť, prečo používajú určité metódy výučby a ako tieto metódy u žiakov prispievajú k dosahovaniu vzdelávacích cieľov
	Učitelia používajú rokmi overené postupy, nemajú čas rozoberať, prečo pre určité ciele volia práve tú či onú metódu práce
	Učitelia zaraďujú nové „bloky“ a projekty svojej výučby; vo výučbe postupujú bežnými spôsobmi, nedá sa vysvetliť, ako prispievajú u jednotlivcov k dosahovaniu vzdelávacích cieľov
3.6	Väčšinu času výučby sa žiaci obracajú s otázkami, odpoveďami a výsledkami riešení k učiteľovi
	Učitelia nemajú v triede úplne centrálné postavenie (žiaci hovoria väčšinu času jeden k druhému; resp. pracujú v skupine, zapisujú si vlastnými slovami; kladú si otázky navzájom
	Učiteľ občas v priebehu skupinovej práce používa vety typu „napíšte mi“, „urobte mi“; učiteľ sumarizuje, čo žiaci povedali, parafrázuje po žiakoch; používa krátke skupinové činnosti pre spestrenie
3.7	Učitelia sa pokúšajú uplatňovať u znevýhodnených žiakov individuálne kritériá
	Učitelia pri práci využívajú kritériá pre hodnotenie odvodené od štandardného výkonu, ale vedia ich prepojiť s individuálnymi kritériami podľa jednotlivých žiakov
	Učitelia známkujú prevažne podľa triednej sociálnej normy; učitelia znevýhodnených žiakov „nehodnotia“
3.8	Učitelia nedávajú žiadnou formou ani časť hodnotenia do rúk žiakov; učitelia z času na čas vyzývajú žiakov k tomu, aby si prepočítali chyby a to označujú za sebahodnotenie
	Učitelia zaraďujú premyslené metódy sebahodnotenia popisným jazykom, kedy žiaci slovami konkrétne vyjadria, čo sa im poradilo, čo nie a príp. aj prečo; žiaci pravidelne vyhodnocujú svoj pokrok podľa položiek vo svojich portfóliách

	Učitelia začínajú zaradovať sebahodnotenie žiakov – napr. žiaci si zapisujú, ako boli aktívni pri skupinovej práci; ako sa cítili, na sebahodnotenie sa často používajú symboly
3.9	Niekoľko učiteľov dáva prednosť vlastným materiálom pred učebnicami, prípadne učitelia z času na čas využívajú nejaký materiál mimo učebnice
	Všetci učitelia si pravidelne pripravujú vlastné výučbové materiály (ale nie z dôvodu nedostatku učebníc)
	Učitelia využívajú len odporúčané učebnice, pracovné listy, odporúčané materiály z internetu
3.10	Učitelia sa občas počas hodín navštevujú, ale neposkytujú si spätnú väzbu ani rady
	Učitelia sa navzájom pravidelne navštevujú počas výučby, poskytujú si cieľenú spätnú väzbu a konzultujú
	Učitelia sa vo výučbe nenavštevujú

Ďakujeme za Váš čas a odpovede

PRÍLOHA 2

SCENÁR ROZHOVORU S ČLENMI INKLUZÍVNEHO TÍMU

- **Koordinácia odbornej činnosti**
 - Ako sa vám darilo skĺbiť vaše odborné poznatky a zručnosti vo vnútri tímu pri pomoci konkrétnym žiakom?
 - Ako prebiehala koordinácia aktivít vo vašom tíme?
 - Ako by ste charakterizovali koordináciu spoluprácu s vedením školy?**Doplňujúce otázky:**
 - *Akceptácia návrhov, postupov zo strany ČIT*
 - *Miera autonómie*
 - *Vnímanie seba samého v role člena tímu*
 - *Zisky a straty účasti v tíme*
 - *Najväčšie prekvapenia, sklamania*
- **Medziľudské vzťahy – užší tím:**
 - Aké charakteristiky by mali spĺňať ľudia, aby tím dobre fungoval?
 - Čo je podľa vás dôležité pre dobre fungujúci inkluzívny tím?
 - Aké základné odporúčania by ste sformulovali pre kolegov a kolegyne, ktorí by mali pracovať v podobných tímoch ako vy?**Doplňujúce otázky:**
 - *Osobnostné vlastnosti členov inkluzívneho tímu*
 - *Hodnoty členov inkluzívneho tímu*
 - *Špecifické zručnosti pre tímovú prácu*
- **Medziľudské vzťahy – škola**
 - Ako by ste opísali vzťah „pôvodných“ zamestnancov školy k vám? Ak sa zmenil, akým smerom?
 - Ako by ste opísali vzájomnú komunikáciu medzi vami a zamestnancami školy?**Doplňujúce otázky:**
 - *Akceptácia inkluzívneho tímu*
 - *Očakávania a realita*
- **Medziľudské vzťahy – rodičia, deti**
 - Ako vnímali vašu prítomnosť na škole deti a ich rodičia?**Doplňujúce otázky:**
 - *Akceptácia inkluzívneho tímu*
 - *Očakávania a realita*
- **Autoevalvácia – kontrola**
 - Vypĺňali ste nejaký formulár, ktorým sa zisťovala spätná väzba o činnostiach, aktivitách súvisiacich s projektom PRINED. Čo z toho všetkého malo podľa vás význam pre zdokonaľovanie vašich schopností?

- Robili ste nejaké záznamy o svojej činnosti aj mimo projektu? Ak áno, za akým účelom?

Doplňujúce otázky:

- *Potreba kontroly*
- *Vnímanie spätnej väzby ako nástroja pre sebarozvoj*

PRÍLOHA 3

SCENÁR ROZHOVORU S PREDSTAVITEĽMI MANAŽMENTU

- **Koordinácia odbornej činnosti**
 - Ako ste postupovali pri koordinácii inkluzívneho tímu? Ako sa vám darilo koordinovať inkluzívny tím? Aké základné odporúčania by ste sformulovali pre kolegov a kolegyné, ktorí by mali koordinovať podobné tímy ako vy?

Doplňujúce otázky:

 - Akceptácia návrhov, postupov zo strany ČIT
 - Miera autonómie riadenia
 - Vnímanie seba samého v role lídra
 - Zisky a straty účasti v tíme
 - Najväčšie prekvapenia, sklamania
- **Medziludské vzťahy – užísi tím:**
 - Aké charakteristiky by mali spĺňať ľudia, aby tím dobre fungoval?

Doplňujúce otázky:

 - Osobnostné vlastnosti členov inkluzívneho tímu
 - Hodnoty členov inkluzívneho tímu
 - Špecifické zručnosti pre tímovú prácu
- **Medziludské vzťahy – škola**
 - Ako by ste opísali vzťah „pôvodných“ zamestnancov (vrátane seba) školy k členom inkluzívneho tímu? Ak sa zmenil, akým smerom?
 - Ako by ste opísali vzájomnú komunikáciu pôvodných zamestnancov a členov inkluzívneho tímu?

Doplňujúce otázky:

 - Akceptácia inkluzívneho tímu
 - Očakávania a realita
- **Medziludské vzťahy – rodičia, deti**
 - Ako vnímali prítomnosť odborných zamestnancov v škole deti a ich rodičia?
 - Ak by sa ich reportér spýtal, v čom boli pre nich užitoční, čo myslíte, čo by povedali pred kamerou?

Doplňujúce otázky:

 - Akceptácia inkluzívneho tímu
 - Očakávania a realita
- **Autoevalvácia – kontrola**
 - Vypĺňali ste nejaký formulár, ktorým sa zisťovala spätná väzba o činnostiach, aktivitách súvisiacich s projektom PRINED. Čo z toho všetkého malo podľa vás význam pre zdokonaľovanie vašich schopností?
 - Ako ste získavali spätnú väzbu o činnosti inkluzívneho tímu?
 - Potreba kontroly
 - Vnímanie spätnej väzby ako nástroja pre sebarozvoj

PRÍLOHA 4

UKÁŽKA PREPISU ROZHOVORU S ČLENMI INKLUZÍVNEHO TÍMU V RÁMCI FOKUSOVEJ SKUPINY

V1: výskumník 1

V2: výskumník 2

R: respondenti

V2: Tých oblastí je teda päť, začneme prvou, ktorá sa týka koordinácie odbornej činnosti. Skúste teda porozmýšľať tak, ako sme sa rozprávali, minútku nad týmito dvomi otázkami alebo akýmisi okruhmi: Ako sa vám darilo skĺbiť vaše odborné poznatky a zručnosti vo vnútri tímu pri pomoci konkrétnym žiakom? A druhá otázka: Ako prebiehala koordinácia aktivít vo vašom tíme. Skúste si premyslieť a môžeme začať.

V1: Zopakujeme otázku?

R: Tak začnem.

V2: Nech sa páči.

R: Takže, ja si myslím, že tak zo začiatku, samozrejme, že my sami sme nevedeli, aké máme kompetencie. My sme sa sami hľadali, že čo by sme asi mali robiť. Konkrétne nám nebolo povedané, že tento človek bude robiť to a tento...Ale myslím si, že tie dva-tri mesiace prešli, a že my sme si veľmi dobre to dokázali skoordinať. Teda, že keď bol nejaký problém dieťaťa, napríklad, že bolo záškoláctvo, vedeli sme, že na to sa majú zamerať sociálni pedagógovia, keď tam boli nejaké psychické problémy, nejaké depresie u dieťaťa, niečo... zhoršil sa nám zrazu prospech, tak to posúvali, napríklad, mne ako školskému psychológovi. Teda, že tam sa bude asi niečo v rodine diať a podobne, takže ja si myslím, že veľmi pekne sme si vedeli tie úlohy rozdeliť, keď sa niečo také dialo. Čiže podľa toho, v akom stave bolo to dieťa, naozaj, či to bolo záškoláctvo, či zhoršený prospech, či niečo iné sa tam dialo, tak vedeli sme vždycky, že kto by sa tomu dieťaťu mal venovať z toho inkluzívneho tímu. Či to bude špeciálny pedagóg, lebo je tam zlý prospech, je integrované dieťa, alebo sa nám niečo deje v rodine, chodili sociálni pedagógovia do rodín na návštevy. Takže, ja si myslím, že toto sme si celkom pekne rozdelili. A takisto, čo sa týkalo prospechu, tak potom tie poobednajúce doučovania, kde zase asistenti pracovali intenzívne s tými deťmi... Takže myslím, že my sme si tie úlohy vedeli celkom tak pekne rozdeliť.

R: No, tak naša koordinácia v podstate prebiehala systémom takých rýchlych operatívnych porád, ktoré zvolávala pravidelne naša koordinátorka, pani riaditeľka. No, a vlastne tam sa tie úlohy, tam sa tá zodpovednosť aj termínovo...tam sa vlastne všetko ujasnilo. Kto, za čo, kedy bude zodpovedný. Čo sa týka špeciálneho pedagóga alebo školského špeciálneho pedagóga, keďže ja som pracovala už minulý rok tu, takže ja som v podstate ten systém nastavila vlastne minulý rok a pracovala som viac-menej s individuálne začlenenými žiakmi. V projekte PRINED mi pribudli teda žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, takže som sa to teda snažila skĺbiť naozaj tak, aby tá moja

odbornosť, aj to moje venovanie sa tým žiakom bolo rozložené tak naozaj. Ja neviem, ako to povedať...že pravidelne hlavne a systematicky, celý ten systém som nastavila tak.

V1: Dobre, takže, kto je tu ešte.

R: Ja by som to iba uzatvorila tým, že je veľmi dôležité, výber ľudí, pretože my sme sa tiež museli nejak zosynchronizovať. Rôzne postoje máme, ako by sme čo riešili, áno, tie rýchle porady boli fajn, dobré, ale niekedy musíte reagovať sám a vyriešiť tú situáciu, nezasahovať kolegovi do jeho kompetencií. Čiže ja si myslím, že v tomto to bolo veľmi dôležité, ako sme sa my, ako ľudia stretli, aby sme druhému nezasahovali do kompetencií, ako povedala kolegyňa, pani psychologička, čiže presne aj my sme museli dávať pozor, po akej hranici idem, sociálny pedagóg a sociálny psychológ, tenká hranica medzi nami, aby sme nezasahovali jeden druhému. Čiže, je dôležitá tá zostava tých ľudí. A my sme tiež boli hodení do vody, takisto, čo sa týkalo dokumentácie, ja sama som si sama vytvárala dokumentáciu, aby som ju mala prehľadnú o záškolákoch, dajme tomu o sociálne znevýhodnených a tieto veci. Čiže myslím si, že ako tím sme si to rozdelili dobre.

V2: Môžete ešte doplniť, nech sa páči.

R: Ja kolegyňu trošku, budem sa trošku opakovať. Ja takisto som pracovala tu aj minulý školský rok a myslím si, že to bola pre mňa výhoda, že som začala potom v tomto projekte, lebo som poznala žiakov 1 – 4 aj 5 – 9, lebo aj tam som akože pracovala minulý školský rok, aj učiteľov, a proste aj kolegyňu, druhú asistentku tiež ako som už poznala, takže ten tím sa akože ľahšie vytvoril lebo už, my sme už, akože sme boli ako doma, vedeli sme už, čo máme robiť.

V1: A vy ste sa z tohto tímu už akože koľkých poznali ešte pred PRINEDom? Traja, asistentky a špeciálny pedagóg...

V1: No, tak a ako ste sa integrovali vy tri zvyšné, išlo to?

R: Išlo, jasné. Tak snažíme sa pracovať tímovo. Ja si myslím, že sa navzájom informujeme, keď sa niečo deje a potom konkrétne si rozložíme tie úlohy, kto sa má čomu venovať.

V1: Mňa by možno zaujímalo ešte, taká doplňujúca otázka, že či vznikol nejaký taký prirodzený líder vo vašej skupine, lebo zvrchu to manažovala pani riaditeľka, áno?

V2: Ale vznikla tu taká neformálna autorita medzi vami? Nieкто, kto to tu tak trošku manažoval?

R: Ja si myslím, že nie, sme skôr takí individualisti, lebo vlastne každý máme rozdelené tie úlohy a tých úloh je dosť. A ten deň prejde tak rýchlo že niekedy, dakedy sa vôbec ani nestretieme. Ale vlastne tie úlohy, ktoré máme, tak si robíme, myslím, že tak ako máme, ale nemáme ani čas tu nejak takto spolu sedieť, aby sme si nejak takto vytvorili. Myslím, že, každý vie, čo má robiť, a je to tak rozdelené, ale nemáme takého nejakého mentora, alebo ako sa to hovorí.

R: Môžem ja? Takže ja z mojej strany, ja mám, ja mám kolegyňu, s ktorou som odrobila v domove sociálnych služieb dobrých pár rokov a ona je ako špeciálny pedagóg a my naozaj... ja moju prácu, pri mojej práci veľmi potrebujem takéto rady. Naozaj niekedy dennodenne konzultujeme.

V1: V rámci tej jednej profesie, áno, sa bavíme?

R: No, ona má vysokú školu ukončenú.

V1: Ale má aj špeciálny pedagóg?

R: A ty si asistent učiteľa, tak je to miešanie funkcií. Tým pádom, že ona má dlhodobú prax a skúsenosti, tak naozaj, keď je niečo, tak ideme za ňou, akože v tomto smere áno,

ale takto v rámci celej skupiny, že by bola ona vstýčne, že ona .. nie.. ak niekto potrebuje pomoc, tak si ju vyhľadá tú pomoc a keďže...

V1: Aha áno, rozumiem, čiže takže taký zdroj skúseností.

R: Áno. Myslím, že ona je taká studňa, studňa skúseností, áno, keďže s tým dlhodobo pracuje, s deťmi.

V2: Dobre, výborne. Mohli by sme sa ešte opýtať na taký okruh, čo nás zaujíma, a ten súvisí, čo by ste pomenovali, čo je vašim najväčším ziskom v práci v tomto tíme, respektíve čím vás ovplyvnili kolegyne v inkluzívnom tíme, vedeli by ste to pomenovať?

R: Vidím, čo obnáša práca iných ľudí, iného zamerania, a možno v mojej nadväznosti na ich prácu. V čom by sa dalo, že ako je, aby som sa správne vyjadrila, špeciálny, hranica, pauza, nič .. ďaleko nič. A nejako nadviazať na tu prácu kolegyne alebo kolegu, aby to išlo v nadväznosti, v súvislosti, vcelku.

V1: Pekný postreh, ešte máme nejaký? Keďže ste vraveli, že ste také individuality, tak každý to tak zo svojho hľadiska teraz, že čo mu to dalo teda, tá kooperácia vlastne.

R: No asi aj to, napríklad, že keď tu neboli odborní zamestnanci a boli sme tu vlastne len my, asistenti, tak veľa vecí sa nedalo ani nejako vnímať, reagovať, lebo napríklad oni naozaj podchytili tú, to zaškoláctvo, tie psychické problémy v tých triedach, kdežto my, keď sme vlastne asistenti, čisto na to vyučovanie. Čiže máme pomáhať deťom v rámci toho vyučovania. Problémy majú s vyučovaním, tak buď sme v triede, alebo podľa požiadaviek sa im venujeme individuálne, čiže my sme nemali. Ešte máme dosť aj počas prestávok... takže vnímam veľa vecí, ale veľa vecí sa nedá riešiť, keďže ani nie sme na to ani odborne zdatní ako psychológ, a zase to záškoláctvo. Naozaj, ráno deti neprídu, my z tej triedy nemôžeme odchádzať, napríklad oni sú takí, že sú na to nachystaní, zoberú, zavolajú a sú flexibilní, takže z toho hľadiska je to určitá pomoc, lebo asi tie úlohy sa rozdelili a možno sa podchytili veci, ktoré my sme, ani nemôžeme nejako, za ten deň nejako...

V1: Ani ste ich nemali šancu vnímať vlastne.

R: Nie, nie, ani vnímať. Takže v tomto smere určite je ten prínos, že vlastne tie... Pracuje sa, my pracujeme, čo sa týka vzdelania, oni pracujú čisto problémy v rodine. Zisťujú, že čo vzťahy, prečo sa takto správajú, čiže určite... My si navzájom vieme rozkúskovať z rôznych uhlov pohľadov. Čiže, je to také rozdelené. Minulý rok, keďže nemali sme inkluzívny tím, sa neodkrývali javy patopsychologického rázu, ktoré sa odkryli teraz. A keď aj sa odkryli minulý rok, ako keby to bolo také... Nedalo sa to riešiť. Nevyriešené, nedotiahnuté alebo sa to proste len nabaľovalo, bolo iné, hej. Nebol možno na toto čas alebo priestor. Tým pádom, že prišiel ten inkluzívny tím, boli stanovené kompetencie, a tam už sa potom išlo do hĺbky, tie kauzálne vzťahy sa tam potom riešili.

Tak ako oni nám nezasahujú do toho vzdelávania, lebo nemajú na to ani čas, ani... Tak sú rozdelené tie úlohy naozaj tak, aby sme... Poviem príklad, odkryla sa šikana, dotazníky sa rozhodili, hneď na to bola prednáška, hneď na to boli súvisle nejaké dotiahnuté veci, s učiteľmi bol tiež potom robený nejaký seminár, takže v tomto zmysle áno.

V2: Padlo tu také, spomenuli ste, že rôznosť vašich pohľadov... Čoby ste vedeli jedným, dvomi, pár slovami vyjadriť, v čom tá rôznosť spočíva podľa vás.

R: Že dokážeme vidieť veci inou optikou. Že cez toho psychológa, potom cez našu prácu, cez asistenta vieme toho žiaka lepšie pochopiť.

Že dokážeme to nejako skorej, v podstate, príde nejaký problém, napríklad, máme nejaké dieťa, ktorému bolo napríklad ubližované, teraz, ja sama, napríklad, neviem si

s tým dať rady, ale oni zistia ako sociálni pedagógovia, ktorí idú do rodiny, že áno, v tej rodine sa niečo odohralo. Asistent už vidí zase, hej, ja som si tiež všimol, že ten prospech sa tam zrazu zhoršil u toho dieťaťa. Vieme to z každej strany v podstate...

Alebo opačne, zhoršil sa prospech a ideme pozrieť, čo sa deje, buď v rodine, skúma sa v podstate globálne ten problém. Väčšinou to je pravidlom, že ak sa v rodine niečo udeje, ten prospech ide rapídne dolu. Mám to dokázané. V podstate dennodenne vidíte tie deti, už s akou náladou ráno prichádzajú, že niečo sa tam deje, asi niečo nebude v poriadku.

No viac očí, takže viac aj sa vidí. A žiaci už sa obrátia na nás, už vedia, už ku koncu roku si myslím, že naozaj všetko budú vedieť, čo je špeciálny pedagóg, presne už budú vedieť, lebo niekedy ešte povedia, že psychologička, ale už...

R: Dobrý deň, sa veľmi ospravedlňujem...

V1: Ja to stopnem.

V2: Teda sme končili pri tom, ako nás ovplyvňuje tá účasť, hej, v tom inkluzívnom tíme. Takže ak chcete môžete doplniť, ale išli by sme ďalej, lebo, plus, mínus čas.

V1: Teraz nám to zapadne.

V2: Áno, teraz nám to presne zapadne, tá ďalšia otázka v súvislosti s koordináciou znie takto: Ako by ste charakterizovali koordináciu spolupráce s vedením školy, teda vy, ako tím a vedenie školy? Skúste pár slov k tomu.

V1: Slobodne, no nie toto, ako je tu možno dôležité, o čo tu má ísť, odznieť.

R: Tak ja si myslím, že v rámci vedenia školy máme veľmi dobrú koordinátorku - pani riaditeľku, lebo naozaj ona je zanietaná do tohto, lebo ona týmto deťom venuje celý život a fakt akože vidí, že tam je možnosť nejako pomôcť týmto deťom, v rámci takéhoto špeciálneho tímu. Takže my máme vlastne naklonenú pani riaditeľku, nemáme my nejaké problémy, myslím že ani s učiteľmi, tak myslím, že oni sú vlastne radi, že my sme tu, sme im nápomocní, ale tak to je môj názor, takže... Ale z tohto hľadiska nevidím, že by nám robila nejaké prekážky, alebo nejaké ..., skôr nám vždy niečo dáva, vždy s niečím príde, že ešte to by sme ešte mohli urobiť, zlepšiť. Takže asi tak ja to vidím.

V1: Ďalší názor?

R: No ja neviem, ako by som sa vyjadrila, aby som niekomu neublížila, lebo to nie je v mojom myslení, aby som niekomu ublížila, ale možno ty si to mala ľahšie, že ty si tu bola dlhšie. My sme prišli sem a my sme boli článok navyše, ktorý prišiel a teraz zrazu mal niečo riešiť, niekde sa pozerať do triedy. Triednym učiteľom riešiť ich problémy, ktoré možno určitým spôsobom chceli riešiť oni sami po svojom.

V1: Ako myslíte, tí učitelia.

R: Áno, čiže my sme mali spoluprácu ťažkú. Nešlo to a nešlo, nešlo zo začiatku, než sme si našli aj my určitú cestu k tomu, aby sme im dokázali, že my nekontrolujeme ich prácu a nie sme tu preto, aby sme ich hodnotili. Ale preto, že máme spolu spolupracovať a spolu riešiť problémy.

V1: A ako pani riaditeľka v tomto smere, bola tam nejaká intervencia? Lebo toto už riešite vlastne váš vzťah medzi učiteľmi..

V2: K tomu sa dostaneme.

R: Viete čo, áno. Ja by som aj povedala, že niekedy by bolo treba prejsť aj s učiteľmi nejakým školením, alebo ja neviem, prednáškou, aby sme sa nekrížovali. Aby sme nemali najprv boj a potom zistili, čo chceme, ale aby aj jedna aj druhá strana bola informovaná, že ideme za jedným cieľom. Aby sme nebojovali na dvoch frontoch, kým prideme k tomu jednému cieľu. Ono vedenie sa vždy vyjadrilo alebo teda osoba - pani riaditeľka sa vždy

vyjadrovala na tých našich pedagogických radách a poradách, aj na tých klasifikačných hodnotiacich, v pozitívnom smere, že je potrebné, aby tí učitelia, či už triedni alebo vyučujúci, dali informácie, že budete za nimi chodiť, aby teda sa to nejakým spôsobom riešilo. Ale je dosť možné, alebo vidím to aj ja, že asi tieto funkcie, sociálny pedagóg a psychológ sú naozaj na školách novum a treba pripraviť na to viac učiteľov, viac treba pripraviť na tieto kompetencie a funkcie. Lebo naozaj si myslím, že keď tam psychológ ide na pozorovanie, oni si v skutočnosti mysleli, že ide im na hospitáciu, že ide ich pozorovať.

V1: No dobre, ale stále vás budem tlačiť naspäť k tej otázke...

R: Keby nám viac v tomto pani riaditeľka pomohla, že by tým učiteľom, trochu viac povedala. Viac vysvetlila.

V2: Čo by mohla urobiť, hm...?

R: Viete, ťažko sa reaguje, keď máte klasifikačnú poradu alebo na každej porade sme my, a teraz sa začnú riešiť trieda po triede, mám takýto problém... Ale veď tu máme odborníka. No, ale my sme o ničom nevedeli. Ja o tom neviem. Prečo, lebo ja darmo prídem a poviem, je nejaký problém? Ideme niečo riešiť? Nie. Viete, a ja stále „stojím a padám“ na triednom učiteľovi, pretože ja s ním konzultujem rôzne problémy, a ja sa pýtam, ako to ideme spolu riešiť, a ja si nedovolím spraviť niečo poza jeho chrbát. Len v súhlase s ním.

Možno samostatne, naozaj bez týchto pedagogických, hodnotiacich naozaj len samostatne práca s inkluzívnym tímom verzum alebo teda spolupráca v súčinnosti s tými triednymi, naozaj v tomto vedenie by nám mohlo trochu pomôcť. Aj teda súčasťou sú aj zástupkyne, obidve.

V1: No samozrejme, tie tam patria.

V2: Pardon, ak teda tomu dobre rozumiem, nie akoby v rámci tých klasických pedagogických porad?

R: Nie, mimo.

V2: Ale mimo toho, na stretnutiach ku konkrétnym možno prípadom alebo situáciám...

R: Ešte by som doplnila, keby aj na poradách bolo aspoň spomenuté, že aj vďaka nám sa niečo vyriešilo, alebo že sa nám niečo podarilo vyriešiť, aby si to aj tí učitelia uvedomili. Štatisticky to možno ten prospech nevyzerá, lenže, ak to zoberieme individuálne, od prípadu k prípadu, tak veľa prípadov sa zlepšilo. Či už v prospechu alebo v správaní, a dokonca aj rodinné prostredie. Tá komunikácia s tou školou sa zlepšila, vďaka týmto pozíciám tu, lebo ten triedny učiteľ nejde do rodín. Do rodín ide niekto iný. Triedny učiteľ len dá informáciu a niekto musí ísť z nás, z toho inkluzívneho tímu pracovať.

V1: Dobre, skúsme tak zhrnúť. Pani riaditeľka, alebo teda vedenie školy tiež získalo prvú skúsenosť s menežovaním takéhoto tímu. Tak skúsme také odporúčania, že čo by teda v budúcnosti mohlo z hľadiska jej koordinácii vašej práce lepšie fungovať. Už ste niečo aj povedali, len aby sme to tak zhrnuli.

R: Ja by som ešte, ak môžem, k tomu povedala, že napríklad možno aj z vašej strany ako projektu, by aj tí koordinátori mali byť lepšie upovedomení, o tých kompetenciách, lebo napríklad pri tom sociálnom pedagógovi, si myslím, že samé vedenie nevie, že čo ten sociálny pedagóg...čo má robiť.

V1: Dobre skúsme ten PRINED nechať trochu bokom.

R: Len, aby pani riaditeľka alebo to vedenie trochu napomohlo k lepšej spolupráci – pedagóg a odborný zamestnanec. Tá komunikácia medzi nimi.

V1: A akým spôsobom? Už tu zaznelo zopár nápadov. Teda akým?

R: No, ja neviem, ale keď my máme porady, takisto by mohli mať nejaké porady aj oni. Alebo my spojené s nimi, a tak si to odkonzultovať a zistiť, ale nie ísť do nejakého konfliktu, ale proste naozaj konzultovať a riešiť tie problémy. Nie každý po svojom.

Podľa mňa na tých našich operatívnych by sa mali zúčastňovať zástupkyne. Obidve. A momentálne sa nezúčastňujú. A keď nie aj každú stredú, lebo samozrejme sú zavalené svojou administratívou, tak aspoň raz mesačne. Určite, kde sa všetko preberie. Tak ako sú výchovné komisie.

V2: Tu je silná tradícia výchovných komisií.

R: Ale áno, áno. Teraz sa posilnila nejakou veľmi.

V2: Dobré, dobré.

R: Podľa mňa vzdelávať alebo pripravovať takou formou, lebo oni naozaj nechápu v niektorých veciach naše kompetencie.

V1: K tomu sa ešte dostaneme.

V2: Budeme sa venovať. Teraz musíme ísť, lebo aj čas nás tlačí, takže posunieme sa teraz k ďalšej téme. Budeme sa rozprávať trochu o vzťahoch. Začneme tým, čo je podľa vás dôležité, pre dobre fungujúci inkluzívny tím a aké základne odporúčania by ste sformulovali pre kolegov a kolegyně, ktorí by mali pracovať, resp. budú pracovať v podobných tímoch ako ste mali možnosť vy.

R: Komunikácia, jednoznačne, a informovanosť. Keď sa niečo stane, aby sme si to navzájom povedali a vedeli to hneď riešiť.

Aby nebolo nejaké zatajovanie informácií, napríklad, že niekto o niečom vie, a teraz nepovie nám to, nepodá nám ďalej nejakú informáciu a v podstate my sa to potom dozvieme ako niečo nové, a s tým, že my sme to už mali riešiť, a my sme o takej situácii ani nevedeli alebo o takom probléme. Takže, niekedy tak, že nejaký komunikačný šum tam asi vzniká.

V1: Aké ešte také vlastnosti, nejaké, by mali mať tí ľudia, aby ten tím naozaj mohol fungovať? Z hľadiska tých metodických vzťahov.

R: No, akceptácia každej, každej tej pozície, či už zo strany nás ako inkluzívneho tímu smerom k triednym učiteľom a vyučujúcim, tak aj z ich strany smerom k nám. Akceptovanie tých našich kompetencií. Ja si myslím, že nejakí veľkí individualisti alebo veľkí vodcovia v tomto smere veľmi nie. Toto by nebolo asi veľmi dobré, lebo by chcel mať možno všetko, tak laicky, pod palcom, všetko by chcel riešiť on, ale to sa v tejto práci nedá. Nemôžeme tu byť až takí individualisti ako by sme chceli. Čiže tá empatia, tá kooperácia a schopnosť zvládať aj riešiť, taký komunikatívnejší typ.

V2: A čo v tých vzťahoch, v tej vzájomnej komunikácii môže pomáhať? Čo je to, čo by ste odporučili?

R: Treba mať aj sociálne cítenie ako také, zdravé sociálne cítenie. Rešpektovať sa navzájom. Nemôže byť negatívny k tejto práci a pretvarovať sa, že to robím, to sociálne cítenie zdravé. Musí to byť naozaj človek, ktorého tá práca ho baví, napríklad, že tu nie sme len tak.. Chce robiť s ľuďmi..., pretože sme sa nemali kde zamestnať a teraz budeme tu. Ale musí to byť človek, ktorý to naozaj robí srdcom, lebo tie deti to cítia. Si myslím, že...

R: Dnešní ľudia, ako naozaj, si vyštuduje pedagogiku a radšej pôjde možno na základnú školu, nie na materskú, takže ja by som to asi k tomuto prirovnala... Že naozaj musí

chcieť vedieť pracovať s ľuďmi. Lebo v tomto smere prichádza s rôznymi ľuďmi do kontaktu, s rôznymi povahami, aj čo sa týka tých rodín.

V1: Zo začiatku ste sa tak dlhšie ladili, vraveli ste, že tie prvé mesiace boli také kritické, mohli byť teraz kritické vo vzťahu k tej inkluzívnej práci, že čo sa tak vyplavilo ako to negatívne na začiatku, kým ste začali plynulo pracovať.

R: Ja si myslím, že nikto nevedel absolútne, čo má robiť. Presne toto. Nikto z nás teda nevedel, čo má robiť, pretože my sme dostali síce teda tie kompetencie nejaké, ale teda naozaj to, že aké tlačivá, do čoho si ja budem zapisovať, keď budem robiť orientačnú diagnostiku, anamnézu a všetky tie veci sme si museli vytvárať sami, a fakt, sme sa križovali. Nevedela som, čo ja mám konkrétne robiť, čo má ten sociálny robiť, nikto za vami neprišiel so žiadnym problémom, a v podstate ten prvý mesiac sme trávili tak, že sme poznávali terén, že sme pozorovali deti a nikto nevedel konkrétne, že čo. A to bol ten chaos na začiatku, si myslím.

V2: Čo je, povedzte si, že je to prirodzené, to inak vlastne ani nemohlo byť, hej, v skutočnosti. Ide teraz o to, vychytať, že ako to prebieha.

V1: Mňa by zase zaujímalo, či ste na sebe objavili vlastnosti, pri ktorých ste si uvedomili, že toto budem musieť tmiť.

R: Ale áno.

V1: Povedzte.

R: Ja, máme príklad, čo sa týka, máme ôsmaka. Ja by som povedala, že možno prišiel z reedukačného centra, a tam tiež... som tiež povaha, ktorá ... ale by som povedala, že taká tá ľudská hlúposť ma vie dostať tak trochu do vývrtky... A tu som si uvedomila, že aha, tak toto nefunguje a budem musieť tmiť tu svoju negatívnu vlastnosť. A budem musieť ju nejako spracovať.

V1: Tú výbušnosť.

R: Áno. Čiže vlastne tie deti, či som chcela, či nechcela, musela som sa ja prispôbiť im. Keď som chcela s nimi pracovať.

V1: A tá impulzivita sa prejavovala aj v rámci vašej tímovej práce? Museli ste v tej tímovej práci ju trochu ovládať alebo...

R: Ja väčšinou som človek, ktorý má rád čistý stôl, poviem to takto. Ale život vás naučí, musím či chcem, či nechcem.

V2: Dobré, ešte niečo? Tak fajn, môžeme sa posunúť ďalej, ideme teraz z toho užšieho tímu, ideme na tú úroveň školy. A na tie vzťahy v rámci školy, vás a školy. Teda, ako by ste opísali vzťah ostatných zamestnancov školy ku vám a ako sa zmenil, ak sa zmenila akým smerom. Alebo ešte k tomu môžeme doplniť otázku, ako by ste opísali vašu vzájomnú komunikáciu, ale sme na tej úrovni vy ako inkluzívny tím a škola, ostatní zamestnanci.

R: Ja za seba poviem jednou vetou, že sme sa stretli s obrovskou nedôverou, čo sa týka učiteľov aj pedagogického zboru. Brali nás tu viac-menej ako votrelcov, že čo tu chcú, a tak, ale potom neskôr už si uvedomili, že uvítali tú našu pomoc... vedľa sa na nás spoľahnúť v niektorých veciach a ako už je tá komunikácia úplne o niečom inom, ako keď si predstavím, že zase idem do niečoho nového a je september. Tak teraz už úplne inak vieme tu istú situáciu prebrať s tými učiteľmi, ako dajme tomu, v tom septembri. Lebo to bola vlastne nová profesia tu na škole, nikto nepoznal, čo máme robiť, ako sa máme správať a bolo to cítiť aj v tých vzťahoch. Nielen september, viac mesiacov to trvalo.

Museli sme si to proste vybudovať. Keď je nejaká situácia, a teda to cítite potom, že sa to prenáša aj na inkluzívny tím. To aj bude, to bude. Ale niečo bolo také, že už bola naozaj veľká záťaž na nás, že sme naozaj museli ako doslova bojovať. A ja si myslím, že ako tím keby sme zostali. My sme na jednej lodi...niečo dosiahneme a to už pôjde pekne.

R: Ja si myslím, že sa výrazne zlepšili tie vzťahy. Lebo naozaj už tí učitelia sú schopní prísť, zaklopať na tie dvere, aj keď majú o 30 rokov viac ako ja, povedať, že mám v triede takýto problém, prídeš mi pomôcť? Alebo potrebovali by sme, že máme toto v triede, prídeš nám spraviť prednášku nejakú, lebo spolupracujeme aj s tým CPPP, ale oni nie vždy stíhajú. Tak napríklad, že prídu s tým, že potrebovali by sme preventívnu prednášku o ponocovaní, o drogách, potrebujeme to v tejto a v tejto triede... Prídeš? Spraviš? Takže, už si myslím, že tie vzťahy, naozaj sa zlepšili.

V1: Takže tie dvere, o ktorých ste hovorili, že boli zavreté, sa trochu pootvorili alebo sa až otvorili, hej?

R: Ja mám takú skúsenosť, keď som tu bola minulý rok, že keď som išla s niečím za vyučujúcim alebo triednym, tak: „Zase mám písať? Čo mám zase písať!? Tvoj predchodca nič od nás nechce!“ Ja som tu mala svojho predchodcu. Dnes mi povedia: „Dokedy to mám napísať? Môžem prísť, keď nebudem si s niečím vedieť poradiť?“ „ Áno, nech sa páči. Môžete prísť, kedykoľvek.“ Ale stále by som si ešte predstavovala, že by ešte viac chodili za mnou, viac tí triedni učitelia a tí učitelia... Teraz je to tak, že ja som tu a oni sú niekde tu, ja chodím viac za nimi ako oni. Nielen preto, že potrebujem tú dokumentáciu, ale keď chcem informácie o žiakoch, o prospechu, tak ja by som potrebovala viac komunikovať s tými vyučujúcimi. Neni času, ja viem, ale ja neviem, kedy oni majú voľné hodiny, kedy môžu prísť konzultovať. A naozaj potrebujem si odkonzultovať veci preto, že od toho sa odvíjajú, buď od zhoršeného prospechu alebo zlepšeného prospechu ďalšie veci. Čo súvisí už napríklad potom s tou integráciou atď. A možno aj s tými dátami zbernými, či sa zlepšil ten prospech, či sa... Potom intervencia so špeciálnou pedagogičkou, ako často bude tá intervencia prebiehať, v čom má tá intervencia prebiehať, kde sú tie rezervy a tak.

V2: Hovoríte o tej zmene. U niektorých možno viac, u niektorých možno menej, iným tempom, tie rozdiely pravdepodobne budú, sú prirodzené medzi kolegami. Možno aj o tom môžete porozprávať, ale zaujímalo by nás ešte, ak by ste vedeli si spomenúť, opísať nejaký moment, nejakú situáciu, kedy ste si uvedomovali, že aha, teraz sa to láme, aha, teraz sa mi ten človek akoby otvára, približuje.

R: Individuálne, veľmi. Asi sa to vtedy začalo lámať, keď sa začali lámať problémy. Pri problémoch, presne tak. Napríklad, zistili sme ôsmačku, 6 týždňov PN, začali sme s ňou pracovať a zistili sme, že ahaa, tak tam sú aj psychické problémy, z čoho nám vznikajú falošné diagnózy, falošné PN-ky. Tam rodinné zázemie bolo problémové, takže tam sme prišli na veľa, veľa problémov až potom, keď nám vyskočilo 6 týždňov chýbania. Čiže, až ten problém sa dohnal až tak ďaleko, až tak alarmujúco, že ten človek, už nebolo kudy kam, tak ten človek musel prísť a povedať, podťe mi pomôcť, ideme to riešiť. Pomôžte, presne. Pýtal si vtedy pomoc. Alebo si myslím, že aj tým, že konkrétne v tej triede ste pracovali s nejakým žiakom a ten učiteľ zbadal, že aha, tak tam to pomohlo, tak vyskúšajme aj s týmto niečo spraviť, máme tu ešte druhého takého žiaka.

V1: Dobrá skúsenosť, vlastne...

R: Áno, dobrá skúsenosť.

V2: Teda po určitom čase individuálnej práce, akejsi intervencii, vás ako tímu s konkrétnym žiakom, ktorá prináša nejaké konkrétne ovocie, dokáže nalomiť.

V1: Čo je veľmi prirodzené na druhej strane.

V2: Samozrejme, len to trvá istý čas.

V1: Aj oni potrebovali zistiť, že tu na niečo ste dobrí, no a...

V2: Ešte niečo by ste vedeli v tomto vypichnutí, čo je možno dôležité na to myslieť v budúcnosti? Ako je možné sa čím skôr, a proste, dostať sa do toho vzťahu spolupráce s kolegami, s tými klasickými pedagogickými zamestnancami.

R: Tak, aby poznali našu prácu. My vlastne cez tie deti sa dostávame aj k tým učiteľom. Že sa niečo vyrieši a komunikácia sa zlepší. Aj medzi žiakom a učiteľom. Dakedy by som povedala, že možno vzniká... To už záleží od povahy toho človeka, nejaká rivalita. Asistent učiteľa je, napríklad, celý deň, áno, pridelený v tej triede. Pozná tie deti možno lepšie ako ten triedny učiteľ a má s nimi nejaký ten vzťah a možno on príde skôr za tým človekom, áno, ktoré sa vytypujú. Napríklad, hej, deviataci. Ja mám druhy stupeň, tak možno tí deviataci prídu a povedia aj bežné svoje problémy. A takisto to povedia tomu asistentovi, asistentke, ktorá stojí v tej triede a je dennodenne s nimi. A možno je tam taká, ja by som to nazvala... Ja si myslím, že je, lebo ja to vidím, tá rivalita, ten triedny učiteľ a ten odborný zamestnanec alebo asistent učiteľa. Má bližší vzťah k tým deťom.

V1: Tak ako žiarlivosť keby?

R: Áno, niečo také. Viete, že ja som triedny učiteľ, prečo neprišiel za mnou. Lebo príde za tým, s kým je... alebo ku komu cíti dôveru. Áno, alebo že ten prístup toho. Ale veľakrát, čo som aj povedala, tak ma nerešpektovali, napríklad, áno? A po čase sa prišlo na to, že áno, ona mala pravdu. A je to naozaj dlhá doba a je to, hovorím, to všetko tie kompetencie. Ja teraz napríklad som prišla na to, že veľmi opatrne, aby som nezasahovala do triednických vecí. A je to veľmi ťažké robiť. Ale už pomaličky, asi už prídem na to, že ale je to naozaj ťažké a veľmi závisí aj od osobnosti toho učiteľa, aká osobnosť je, že aby neboli také konflikty. Ale väčšinou tam veľmi treba, tá asistentka aj musí zasahovať do niektorých vecí, ale veľmi opatrne. Proste, aby tie triednické veci ostali.

V1: Čiže, aby ste príliš nezasahovala do ich vecí. Nájst' tú správnu...

R: Áno, to sa práve snažím vysvetliť, ale na niektoré veci som už prišla, lebo do niektorých som vôbec nezasahovala ani raz... dať presadiť žiakov, to nie, nikdy. To som nerobila. Alebo, napríklad, nástenky. My si spravíme nástenky, napríklad, čo sa týka PRINEDu, ale nezasahujem do tých triednických. Lebo som cez PRINED. Keby som bola asistentka cez školu, tak áno, samozrejme, budem s tou triedou pracovať.

V1: Jednoducho ste odhalili, že na čo sú citliví. Ale to má akože triedna učiteľka v kompetencii. Ale nemyslím si, že ty by si nemohla dať žiakovi poznámku do žiackej knižky ako asistent učiteľa, že by si nemohla žiaka upozorniť, že by si ho nemohla presadiť.

R: Áno, presne toto isté si teraz povedala, čo ja vidím problém. Tu sú veci, ktoré sú tu zaužívané tak, že toto môže, a nemôže. Presne toto, že napríklad nevidím v tom niečo, že prečo nemôžem ja dať do klasifikačného alebo do žiackej poznámku. Napríklad, že žiak pravidelne má žuvačku. Takisto by mala byť autorita tá asistentka, hej, ako učiteľ. A potom len počúva, že oni nadávajú, že on má žuvačku.

Ale ide to v podstate, že keď sa ten učiteľ takto správa k tomu asistentovi, tak on tú jeho autoritu úplne zhodí a nerešpektujú ho deti vôbec. Pretože oni to ešte aj tak doslova

povedia, že vy čo mi môžete, vy ste asistentka, nie ste učiteľka, a to súvisí s tým, že ten učiteľ tú asistentku potom tak aj berie, ako sa k nej správa.

V2: Z toho, čo hovoríte, aj čo tu odznelo už predtým, vychádza naozaj veľmi dôležitý, kľúčový hráč triedny učiteľ. Ten musí byť akosi naozaj intenzívne zapojený do toho diania. Do budúcnosti by bolo potrebné naozaj.

R: Ale my si nemôžeme dovoľovať, že napríklad za to, že s tou triednou tu nevychádzam, tak ako by bolo ideálne, že teraz nás premiestnia inde. My ten boj musíme, tak ako, napríklad, aj ja v septembri. Mala som dosť problémov. Naozaj, a musela som vydržať. Aby aj žiaci videli, že pre nich sme. Aby nemysleli sme, že niekto tu bude rozkazovať, aj inde sa to dá... Nie, ideme bojovať. Už to dotiahneme...

V1: Ja mám ešte takú doplňujúcu otázku, ale teraz vás poprosím, keby ste nad ňou na chvíľočku porozmýšľali najskôr, ako začneme tie odpovede hneď sypať. Určite prechádzate takou sebareflexiou v mnohých oblastiach. A teraz sa bavíme práve o tom vzťahu vy a učiteľia. Vedeli by ste, možno aj kriticky vo vzťahu k sebe alebo k vašej práci povedať, že čo viac ste ešte mohli aj vy urobiť, aby ten vzťah medzi vami a učiteľmi fungoval, alebo máte pocit, že ste urobili maximum a viac ste už ani nemohli?

R: No ja vidím problém v komunikácii.

V1: Chvíľočku ešte, hej. Lebo to je taká otázka na sebareflexiu, vnútornú, medzitým než povieť: „Mám pocit, že som urobila maximum.“

R: Ja mám pocit, že som urobila maximum. Z mojej pozície špeciálneho pedagóga som urobila maximum pre všetkých 70 či koľkých učiteľov, čo som tu. Nemám pocit, že som niečo proste zanedbala.

R: Ja by som mohla byť viac smelšia, čo sa týka problémov. Ja čakám, kým sa to úplne nevyvíbi, trošku sa bojím do toho ja ako človek vstupovať.

V1: Ešte niekto?

R: Ja si myslím, že tiež som sa snažila každému tomu vyučujúcemu sa prispôbiť. Už trošku za tých pár mesiacov tých ľudí, tie osobnosti spoznáte, už viete, že ku komu ako zhruba pristupovať, takže ja si myslím, že som sa snažila ku každému pristupovať tak, aby sme to nejako dokázali spolu.

V1: Dobré, každý povedal svoj pocit, aby sme niekomu nevzali priestor.

R: Ja ešte vidím tú chybu, hlavne v komunikácii. Aj keď by to ani nebola moja chyba, ale je to chyba toho, že máme naozaj rozvrh hodín naplnený. Učiteľ tiež má. Kedy ja mám 5 – 10 minút na to, aby som si s triednym učiteľom sadla. Aj v tom je problém. Lebo dozory majú oni, my aj cez veľkú prestávku sme s deťmi. Tak kedy. Na chodbe sa to nedá, pred žiakmi, to mám takú skúsenosť, bola komunikácia pred žiakmi, to nebolo dobre, pred žiakmi sa nesmie nič. Tak teraz, kde to má byť. V zborovni, hovorím, tam tiež. Ja vidím v tom, že ešte neviem, kde by som ešte mohla nájsť ten čas na tú komunikáciu.

V2: To je super. Všetko veľmi dôležité, čo hovoríte. Veľmi dôležité.

V1: To je. To nadšenie zatiaľ...

V2: No. Ideme ďalej. Ideme ďalej v tých medziľudských vzťahoch, posúvame sa k rodičom a k deťom. Otázky: Ako vnímali vašu prítomnosť na škole deti a ich rodičia? Ak by sa ich reportér opýtal, čo by mu povedali, v čom ste boli vy pre nich užitočné?

R: Z fleku vám poviem, nemusím sa s deťmi doma učiť a nemusím s nimi písať úlohy. Napríklad, máme skúsenosť, prvý stupeň, ocko by nám možno ruky nohy bozkával. Dáva nás pozdravovať, pretože príde domov naučená, úlohy má spravené a neprepadá. Viete si to predstaviť tú komunikáciu s tým rodičom? Bože môj, buďte tu aj na druhý rok.

R: Myslím, že výrazný krok tam spravila naša koordinátorka. Hneď na začiatku sme mali celoškolské rodičovské, každého z nás predstavila tak, že sme dostali mikrofón do ruky a pred rodičmi sme sa teda predstavili, a napríklad za mnou, konkrétne, hneď po tom rodičovskom, prišla jedna mama a potrebovala radiť. Takže ja si myslím, že na mňa celkom pozitívne reagovali a ja som si potom poobchádzala aj tie triedne rodičovské, kde by som všade, teda, povedala, na čo som tu, akú mám úlohu a tí rodičia už potom chodili aj chodia teda sa radiť, čo sa týka z rôznych smerov.

R: Mňa zastavujú na ulici a ďakujú mi, v obchode sa usmievajú, niekedy im nerozumiem, lebo tak rómsky sa rozprávajú. Stala sa mi taká príjemná vec, že žiačka ma uvidela, a starká sa jej teda niečo po rómsky spýtala a ona tiež dačo tam po cigánsky odpovedala, že učiteľka... óhaa, no to bolo také milé. Asi sa jej spýtala, že kto to bol, lebo kývala, kývala.

R: Ja som tiež mala zážitok minulý týždeň, lebo som mala trošku problémy so zdravím, tak som nebola v práci, a potom žiak vytešený, že jááj, ako dobre, lebo doma mi povedali, že ako dobre, že mám šťastie, že mám dobrú asistentku. Vieš dobre, že ja som na teba aj prisna a aj ty sa musíš snažiť. Tak tiež aj od rodičov sú dobré odozvy už.

V1: A vždy to tak bolo alebo malo to nejaký vývojový trend, tieto vzťahy k vám?

R: Ja konkrétne, čo som tu druhý rok, nemám negatívne odozvy. Žiadne, nič. Ale aj oni nás museli spoznať, museli si zvyknúť, že aj my sme tu. Museli si zvyknúť, že aj my tu máme nejaké dvere, a že keď niečo je, treba zaklopať, že áno, sme tam pre nich. Toto bolo treba u nich vypestovať, že zvyknúť si k nám chodiť.

R: Napríklad, aj toto telefonovanie. My to nemáme v kompetenciách, len sa to tu tak zaviedlo a pani riaditeľka si žiadala na začiatku školského roka, čo bolo aj dobré, aj veľmi dobré, školský poriadok. Vy to máte zakomponované, a potom viete sa toho aj chytiť. Volat'. A to bol vlastne určitým spôsobom bič na našich záškolákov, a tam navyknúť tých rodičov na to, že škola sa zaujíma, prečo dieťa neprišlo do školy a my sme sa už naučili tak, že už aj volajú. To už je jedno či z obecného úradu, alebo skade, volajú. Čiže tá spolupráca musela tiež prejsť, dozrieť nejakým spôsobom, kým si navykli, že škola sa zaujíma a má právo prísť pozrieť sa do rodiny, ako žijú a prečo neprišli.

R: Ja si myslím dokonca, že taká situácia sa nám stala, že som bola aj ja s nimi v rodine, lebo chodia sociálni pedagógovia, ale keď je tam aj nejaký psychický problém, idem aj ja s nimi. Takže dokonca sa nám stalo, že volala matka, že máme prísť, že ona si nevie dať doma rady s dcérou. Ale to už zas takéto musíme odmietnuť, lebo máme prísť tam my, lebo ona si s ňou nevie dať rady s ňou doma.

V2: A zažili ste aj také, že vás vnímali, že akože zasahujete zbytočne, a že nemáte na to právo.

R: Bolo, bolo.

V2: Také to odmietnutie, vlastne.

R: Bolo, hneď prvé rodičovské som „dostala veľmi“ od jednej maminky... našťastie som mala všetko napísané. Vyhľadala som dátum, vysvetlila som jej, no a to ma zachránilo, že si všetko píšem.

V2: Áno, dostaneme sa aj k tomu.

R: Proste bolo aj také, mali sme Rómov. A to tiež bolo dieťa zverené do starostlivosti starým rodičom. Matka tam bývala, odišli z krízového centra, nevedeli sme kde, my sme boli v centre, povedali, že sa odsťahovali možno oproti do nejakého domu. Tam sme prišli, a prvé, čo tam na vás vychrlili, sme sa predstavili, kto sme, prečo sme prišli a stará...

no viete si predstaviť. To už išla vlna kritiky, to nie a nie zastaviť, potom ten jej manžel, teda starý otec toho chlapca povedal: „Ale oni nie sú z úradu práce.“ Vtedy uťalo, ahá, prišli zo školy. A so starým otcom, už ma aj po telefóne pozná, už sa smeje, vždy mu volám, že kde je žiak, tak už, áá, dobrý deň a už ma pozná, už je dobre. Ale to je zase iba na tej komunikácii. Vysvetliť, čo chcete od nich. To už si človek určitým spôsobom zvykne na tú mentalitu, lebo oni hneď tak „vrr vrr“, oni sú takí.

R: Pani nás obvinila, že sme ju obrali o dieťa. Nie sú zvyknutí, že im šľapeme na päty, Rómom. Že prečo tu nieje. No oni... neprídem, buchnem pečiatku a idem ďalej.

V2: Skúste možno ešte o deťoch pár slov povedať, že ako vás vnímali deti, žiaci.

R: Sme sa báli tých rómskych detí, a práve od nich máme najlepšiu spätnú väzbu. Skôr sú problémy, tie deti tých... ako by som to povedala, nerómskych.

R: Nerómske, áno, a také, čo majú všetko. Tam je problém s rodičmi. Lebo tí rodičia si nechcú akokeby priznať, že to dieťa je v škole takéto, to aj my sme mali vo vyšších ročníkoch, syn, dcéra sú doma úplne iní, oni takí nie sú. Ale v škole sú. Veď my sme si tu problémy nevyrábali iba tak, že nemáme čo robiť. Ale v škole sú, oni sú tu 6 hodín a sú v kolektíve, kde sa nejak oni ukazujú. Takže tam je to... ten rodič nechce spolupracovať, nechce pochopiť, že naozaj ten problém je, a že teda chceme to nejak riešiť. Výchovné komisie sú kritické.

V1: Tam prídu?

R: Áno, tam prídu, ale veľmi zastávajú svoje deti. Neznášajú akúkoľvek kritiku na svoje dieťa. To vidíte na tej mimike, že nesúhlasia s nami, čiže viacej-menej nechcú akokeby našu spoluprácu.

R: A my práve ich chceme konfrontovať, aby sme odkryli osobnosti aj v kolektívne tých detí, lebo keď je sám doma, sa inak prejavuje a úplne inak sa prejavuje tu v škole. Niektorí boli zhrození, niektorí robili opatrenia výchovné, rýchlo niečo sa tam upravilo, ale u niektorých, bohužiaľ, tam zase zlyháva rodič.

Tam je zase dôležitý rodič, aby naozaj porozumel, že ten učiteľ má pravdu a chcem, aby sa zmenil, že takto to nefunguje. Že učiteľ je nejaká autorita, a tam vidno, že rodičia sami nevnímajú učiteľa ako autoritu, a tým pádom ani tie deti.

R: No, a ak môžem aj za seba ešte, tak veľmi dobrý vzťah som si s tými deťmi vybudovala, že dokonca sa mi stalo, že prídem do triedy na prvom stupni a všetky deti chcú ísť k psychológovi. Už sa dakedy aj smejem, že ako sa tešia z toho, že môžu ísť. Áno, ten prvý stupeň je taký vďačný. Lebo tam máte deti a deti ešte naozaj aj chcú pomôcť, a tým, že sa im prihovoríte a vidíte tú ochotu, tak áno, tam ten prvý stupeň je taký vďačný.

R: Ale aj na prvom stupni mám také skúsenosti, že máme tu niektorých takých dosť agresívnych žiakov, že ktorí už sami vedia, že keď niečo vyparatili, tak radšej mi prídu sami zaklopať, že či si ich vezmem na hodinu, no lebo vedia, že by teda niečo bolo, buď by vynadali učiteľkám alebo niečo by sa stalo, no a radšej prídu zaklopať, či môžu ísť. Takže myslím, že tie vzťahy sú tam dobré.

V2: Kým prejdeme k tej poslednej oblasti, čo myslíte, čo podľa vás deťom pomáha byť viacej otvorený vo vzťahu k vám.

R: Chváliť, počúvať ich problémy. Aj to že vidia, že sa môžu zdôveriť a že majú prvýkrát takú skúsenosť, že sa o nich niekto zaujíma.

R: Počúvať ich problém, lebo väčšinou ich odmietnu dospelí, že to nie je problém žiadny, doma takisto, pozeraj televízor, zapni si počítač. To znamená, počúvať.

To vidno, že oni sa chcú rozprávať. Lebo sa nemajú s kým, nemajú v podstate takú dôveru, podporu.

R: Trošku na ich vlnu prejsť, že sa zaujímať, znížiť sa na ich úroveň.

Lebo ja som sa stretla s reakciou, že som sa pýtala, ako sa mali cez víkend a oni sa na mňa pozerali, že asi nikdy v živote sa ich to podľa mňa nikto neopýtal. Alebo čo máš nové, alebo čo budeš robiť cez víkend, tak zo začiatku boli úplne, že čo to mňa zaujíma, že čo budú robiť cez víkend. Takže bolo vidno, že tam sa doma absolútne nekomunikuje, nikto sa im nevenuje a teraz už sami prídu, sami komunikujú, čo robili, budú robiť alebo ako sa mali, takže tam je posun.

Viete, a nám sa ťažko díva aj na ten prvý stupeň, on je aj ľahšie formovateľný, tie mladšie deti ako tie staršie. Viete, to sú už pomaly mladí dospelí ľudia, ktorí majú svoj svet a nepustia si vás k telu. Martin, no vidíte, stojí pri mne, ale je z krízového centra, áno, otec je vo výkone, mama nemá o ňu veľký záujem, chodí za mnou, ja vám poviem, že on bude stáť so mnou do pol tretej na dozore, pretože nechce ísť naspäť do krízového centra. Ja sa od toho chlapca dozviem, ja neviem, čo jedol na raňajky, čo bude robiť cez víkend, čo robil u babky, lebo on cestuje za ňou, ale nie je schopná sa o neho postarať. A on mi porozpráva všetko všetko možné, čo sa len na tom svete dá, len aby bol tam pri mne, stál a porozprával sa so mnou.

Takže počúvať, ako som povedala, na začiatku. Počúvať tie ich kvázi problémy, ten ich svet, čo ich trápi, prvé lásky, prvé nejaké také skúsenosti... A oni sa pekne otvorili... A je také milé, že nás objímajú aj na chodbe. Prejaviť tú... Oni to potrebujú, lebo im to chýba, nie sú zvyknutí na to.

V2: Tak, všetci to potrebujeme, nie? Dobre, fajn, tak toto máme a ideme na tú poslednú časť, tá sa týka akejsi autoevalvácie, povedzme aj kontroly. Vieme samozrejme všetci veľmi dobre, že v rámci projektu PRINED ste museli vyplňať ne jeden formulár, ktorým sa zisťovala spätná väzba o vašej činnosti z rôznych dôvodov. Niektoré vieme, niektoré sú trochu možno skryté, môžeme sa o tom rozprávať, ale čo je dôležité, čo by sme chceli ešte od vás počuť. Čo z toho všetkého malo podľa vás význam pre zdokonaľovanie vašich schopností, kompetencií. To je jedna otázka a druhá: Robili ste nejaké záznamy o svojej činnosti aj mimo projektu? Ak áno, za akým účelom?

V1: Chceme odhaliť, čo malo pre vás zmysel, hej? Preto, aby ste sa zdokonalili vo svojich profesiách.

R: Ja si myslím, ak môžem hneď sa vyjadriť, že väčší zmysel mali tie tlačivá, tie veci, ktoré sme si vyrábali sami ako to, čo sme písali, lebo napríklad z pohľadu mňa psychológa, ja som si robila orientačnú diagnostiku, čiže to som si všetko tie tlačivká vymýšľala sama, ako sa to dieťa správalo, ako vyzeralo, čo robilo, až po teda rodinnú anamnézu, takisto všetky tlačivá, všetky aktivity, cez detskú kresbu, všetko si zakladám, teda do takých spisov osobitných, už mám takú kopu a sme tu pár mesiacov. Takže si myslím, že to má pre mňa osobne väčší význam, lebo sa môžem kedykoľvek k tomu vrátiť, alebo po každom sedení s dieťaťom si spravím zápis, že čo sme robili, k čomu sme došli. Takže myslím si, že to je väčší prínos, ako vyplňať každý deň po tej hodine, že čo som ja robila. Bohužiaľ, ako sme sa aj rozprávali predtým... Predpísané, čo som robila.

R: Predpísané áno, lebo napríklad, keď sme aj niekde išli, tak sme si museli vymýšľať, a ešte popritom sme sa išli školiť, aby tá odbornosť ešte sa zdokonalila. Museli sme si vymýšľať, že aj tak sme tu niečo robili, myslím, že to nemá veľký význam.

V1: Tak skúsme sa baviť o tom, že čo ste si napríklad vyplňali.

R: Hej, tak napríklad, ja tam mám sedenia s deťmi, sedenia s rodičmi, ktorí prišli a riešili sme rôzne problémy. Mám tam zoznam, mám zošit, hej, v tomto mám vlastne celý deň, čo som riešila, čo som volala, ale mám čisté, čistý zošit, kde mám čisto záškolákov, ktorí sú permanentne, dennodenne sa musia riešiť. Čiže rôzne záznamy zo sedení či konzultácie s rodičmi, s triednymi učiteľmi, so žiakmi, so všetkým možným. Čo sa týkalo toho, čo aj kolegyňa vravela, návštevy v rodinách. No nič, mala som ísť, ja neviem asi na druhý, tretí deň, ako sme nastúpili v septembri do rodiny. A ja hovorím, bez papiera pani riaditeľka, iba tak prídem? Nič. No nič, za pochodu sme vymýšľali, a ja vám môžem povedať, že to, čo som ja potrebovala, som si tam dala. Meno žiaka, adresa trvalého pobytu, triedna učiteľka, v ktorom ročníku je, správa o návšteve. Ale ja som si to dala na pol strany a teraz mi prišlo z PRINEDu... a teraz ja do takéhoto, mi povedzte, čo ja napíšem správu z návštevy. No ja pre moju, lebo ja som si to robila, pre moju informáciu je to napísať možno dlhšie, detailnejšie, aby som si ja potom za dva mesiace asi približne vedela spomenúť, čo som tam riešila, čo tam bolo, a tie details vám ujdú za dva mesiace pri 540 deťoch. A mne je to oveľa lepšie, ja vám to môžem aj ukázať lebo do troch riadkov mi vyjde, na adrese trvalého pobytu sa nachádzala alebo nenachádzala...

To je načo, komu...? Na danú otázku reagovala, odpovedala, ale ja celú tú rozvitú vetu tam nemôžem dať, lebo to musím písať skratkovite a heslovite. Takže, pre mňa je to nezmyselné.

Čo sa týka papierových vecí, školského, špeciálneho pedagóga, viete veľmi dobre, že tam sú návrhy, tam je dokumentácia pre individuálne začlenených, z čoho som vlastne čerpala aj pre žiakov zo SZP, takže tam to mám poznačené v tých formulároch, vlastne takých identických. No, a čo sa týka konzultácií, keďže ja ich mám s triednymi učiteľmi s vyučujúcimi so 4 poradňami, s ktorými spolupracujem, s kolegyňami z inkluzívneho tímu, takže ja ten formulár mám ako taký a výchovné komisie, samozrejme, tak si to upravujem, podľa potreby, že kto všetko sa na tých konzultáciách zúčastnil. Tiež to sú vyrobené tlačivá.

V2: Ale, ak som dobre pochopil, veľkou inšpiráciou je vám to klasické, návrh pre integráciu bla bla bla.

R: Áno, ten návrh.

V2: Dobré, dobre, to je veľmi zaujímavé.

V1: Ešte si niekto niečo iné, také zaznamenal?

R: Ja si robím záznamy, čo robím so žiakmi pomoc pri plnení úloh po poobediach, tak si robím pri každom jednom, ako pracoval, ako sa mu podarila úloha spraviť. A vlastne vidím tam ten vývoj, s akou nechuťou chodil, že nechcel, a teraz už čaká, že kedy už prídem, aby sme sa tomu venovali, aby mali tie úlohy spravené. Takže v tom vidím ten vývoj.

R: Ja tiež všetko si píšem, všetko.

V1: A to všetko vlastne, čo ste si zapísali, je tu niekde aj taký priestor, že si takú spätnú väzbu poskytnete? O vašej práci, kde ste možno zlyhali, čo mohli ste lepšie urobiť.

R: No, je to prehľad, ale aby som si ja sama ešte pre seba nejakú spätnú väzbu... to už dosť, to nie. Prepisujem ešte do desiatich papierov a pani riaditeľke ešte zvlášť, lebo nás zvykne kontrolovať, to je ten dvadsiaty prvý papier. A hovorím, no už dosť.

V1: Ale väčšinou je to len o tom, či si nejakú poznámočku, nevravím, že máte mať na to špeciálny formulár, to by bolo asi už moc.

R: No, ja toto už ani nerobím do tohto zošita, ja to všetko robím do toho záznamu o práci a tam v podstate to.

R: No, v podstate vedíme vlastnú agendu, tento zošit ešte prepísať pani riaditeľke do druhého a ešte máme tieto formuláre, čo odovzdávame každý mesiac. Papier a papier a papier a papier.

R: To sú odborní zamestnanci, no a my ako asistenti, my si takisto... nám pani riaditeľka zaviedla zošity, do ktorých musíme písať, vlastne máme rozvrhy, ktoré má aj pani riaditeľka, aj pani zástupkyne, a vie, ktoré bloky sme kde, v ktorej triede, no a vlastne píšeme si to. Vlastne, kde sme, čo preberáme, s ktorými žiakmi. Takto, čo je problém, vlastne možno aj to, vidíme problém aj v tom, že máme veľa zastupovaných hodín. Keďže učiteľky sú na školeniach alebo niekto vypadne, tak tým pádom sa zastupujú hodiny nami, a keď my máme vlastne rozvrh a berieme si na tých hodinách, keď máme so žiakom nejakým a máme zastupovanú, tým pádom hodina odpadne. A keď je ich viac, tak sa možno s tým žiakom stretnem, možno raz za dva týždne, čiže tam vidím problém v tom, problém, že nemáme tú plynulú... My potrebujeme mať plynulú podľa rozvrhu, každý deň za radom systematickú prácu, lebo akonáhle ony odpadnú, je koniec. Ony, niekedy fakt, že tie informácie sú tak krátko pre nich nezapamätateľné, že my môžeme pracovať na nejakej hodine, ja neviem, zlomky, ale keď tam týždeň nie som, tak idem od začiatku. A už máme ďalšie látky. Takže to zastupovanie nám naburáva tú pracovnú činnosť.

V1: No, to je... deje sa to všade, ale nemalo by to byť.

R: Ako pochopím, ako je pravda, že pomoc... ale keď je to tak stále pravidelné, tak my sa niekedy k tomu rozvrhu ani nedostaneme. A prejde týždeň, boli aj dva týždne, čo som vôbec na tých hodinách nebola. A teraz mám niekde zase začať. A to sú deti, ktoré ony, aj keď sa im venujeme, tak je to problematické, nemajú zošit, nemajú knihu, nevedia... A potom príde otázka na hodnotiacej komisii. A prečo sa nezlepšil? Aj pre toto.

Ja už to vidím, keď ich mám celý týždeň vkuse, tak už na konci týždňa, už sme aj niečo pochopili, niečo sme spravili, už ony si na to nabehnú, ale ony akonáhle vypadnú... veľa odpadnutých hodín... A tým pádom, že odpadnú hodiny, ono sa to tak nazbiera.

V1: A mali ste priestor vykomunikovať si to s vedením školy či ani nie?

R: Do tohto sme nešli veľmi, bolo aj problém financovať. Ono zase ide o peniaze v tomto prípade. Tam ide o to, že áno, my tie hodiny nemáme zastupené, teda platené, a tým pádom učiteľov nie sú ochotní suplovať.

V2: Ale podľa toho, čo hovoríte, minimálne ide o to, že viete povedať, vtedy som musel ísť tam...

R: Áno, to mám napísané.

V2: V túto hodinu som musel toto, teda ten záznam má svoje opodstatnenie.

Áno, áno má. Ja mám, že kde som musela zastupovať, tým pádom som tú hodinu nemohla mať.

V2: Takže ono je to, ako keby takou denníkovou formou, a potom je druhá vec... také tie štruktúrované veci, napríklad návrh alebo návšteva v rodine.

V1: Z toho vyplýva, že asi by ste vy skôr uvítali takú tu voľnejšiu dokumentáciu, tie svoje záznamy vypracovávať sami.

R: Áno, lebo presne vie, čo mu vyhovuje, podľa pozície akú má ... áno, to, čo on potrebuje vedieť.

V2: Výborne. Máte ešte potrebu vysloviť nejakú myšlienku predtým ako ukončíme rozhovor.

R: Aby to pokračovalo ďalej.

V2: To aj my chceme.

R: Aby sme boli zamestnané. Mňa to baví, tá práca. A hlavne, ako pani riaditeľka poznamenala, viac asistentov kvôli tomu, že my asistenti sme, vždy máme dozory počas malých prestávok a plus tie rozvrhy. Zmenilo sa trochu, predtým, keď som bola dva roky, tak som mala jednu triedu, dve triedy, dve triedy som mala, a tam som si urobila rozvrh medzi tými dvomi triedami... a potom prišiel PRINED. A museli sme mať viac tried ako jednu triedu. Čiže rozvrhy sme si museli rozhádať do viacerých tried, aby sme sa viacerým deťom venovali, takže na hodiny sme chodili, ale prestávky sme stále mali v kmeňovej triede. Čiže ona je 6.C, ja som na 9.C a 7.C, lebo ich je málo asistentov, takže ťaháme aj tri triedy na jednej chodbe. Keďže som sama. A preto tam treba viac, lebo fakt v tých triedach je cez tie prestávky čo robiť a aj v tých triedach treba sa tam venovať. Nedá sa to pokryť.

V1: No tak v škole, kde je 540 žiakov, by sa určite uživilo viac.

R: A vtedy sa odkrýva aj viac problémov, lebo ste s tými deťmi. Takže tak. Ale koľko ich je, 7, 8...

V1: No, tak to ste ešte taký unikát.

R: Áno, my sme v dosť hojnom počte. Ak môžem, tak ja si ešte myslím... Keby bola veľká pauza, medzi týmito projektmi ako PRINED, my si nájdeme inú prácu a škoda by bolo pre tých ľudí, ktorí naozaj robili v tomto projekte a aj viac už robili na tých školách, lebo takýto tím nájst'...

Ale to, že už výsledky sú tam, a tým, že to prestane, tak sa to zase vráti vlastne do starých koľají, a keď prídu zase noví, tak toto všetko, čo sme museli vlastne vydoberať a vybudovať všetci dokopy, tak to zase bude len nejakú dobu trvať, rok, dva a zase. Nebude zmyselné, meniť tých zamestnancov, nemá to žiadny zmysel, ale nie žeby kvôli tomu, že my chceme prácu, aj to, ale aj to, že to musí byť dlhodobý efekt, musia si zvyknúť na jedného človeka, nájst' si v ňom nejakú takú .. neviem... Aj to budovanie dôvery, to nejde zo dňa na deň.

Ak sa to zase preruší, a teraz zase iní, to sú noví ľudia, ktorý nepracovali v tom, zase sa to len začne, a sú to iní ľudia, zase musia vznikáť vzťahy s tým kolektívom, medzi deťmi.

Teraz, na čom sme pracovali, kde sme naozaj veľmi veľkú energiu vydali, či už na tie komunikačné boje alebo na to presadenie si, teda tých kompetencií, a že sme potrební, na dokazovanie, vlastne seba samého ako osobnosti, že teda, som tu potrebná a chcem pracovať s tými deťmi, tak teraz žneme ovocie. No to už vidno. A je to škoda, keby sa to seklo.

Škoda toho času, tej námahy. A tam naozaj vidno, že to tým deťom, tá rodina, tam naozaj vidno, že to tí rodičia nerobia, neplnia tie funkcie, ktoré ma rodič po škole spraviť. Nevenujú sa deťom, nezaujímajú ich, čo sa deje, takže... A zapojiť aj tých rodičov do toho, lebo tu sa, tým pádom, všetky kompetencie rodičov stiahli na nás. Domáce úlohy. Jasne, že sa tešia, hej, že im ďakujú, lebo ony prídu domov a tie deti si maximálne prebalia tú tašku. A to si tiež určite urobia samy, a tým pádom, oni nemajú žiadnu, žiadnu úlohu. My máme takisto deti, ale ja svoje dieťa takisto skontrolujem, aj pripravím, aj či vie, či nevie, ale oni tým pádom nič.

V1: Projekt ich rozmaznal.

R: Áno, a toto nemôže byť, lebo tým pádom... Nemôže škola suplovať rodiča. A takisto musia sa kontrolovať aj oni... aj zákon o rodine to hovorí, rodič má povinnosť. Lebo aj naša pani riaditeľka, ona ide naozaj tvrdo, snaží sa, nemôžem to poprieť, ale ja som sa tiež snažila jej určitým spôsobom vysvetliť, že treba sa starať, treba písať, doučovať, ale ako aj kolegyně vravia, doma takisto rodičia musia. Ale oni prídu... full servis. Príde domov a on naozaj nič. Tu si spravíme úlohy, všetko. Ja som povedala, treba prevychovať rodičov, nie tie deti. Tam treba, lebo tamtí rodičia sú zákon, a oni tie vzorce správania všetko vidia. Dokonca, keď je integrovaný žiak, veľmi mylne si naši rodičia myslia, hlavne rómski, že sa nemusí učiť, a že so štvorkami prejde. A to nie je pravda, lebo ja, keď im dávam informovaný súhlas, tak tam musí byť rodič, je povinný, čo je aj v školskom zákone, aj domáca príprava, systematická domáca príprava. Ak nie, je možnosť odintegrácie pre túto skutočnosť. Že jednoducho nestará sa o to, aby ten žiak prospieval. Rodič sa nestará. Nemôžeme za neho všetko robiť. Musí byť aj kontrola tých rodičov, jednoducho, nemôžeme im brať kompetencie.

V2: To je veľký... to je trošku nad rámec, ale je to dôležité.

R: Je to veľmi dôležité v našej práci.

PRÍLOHA 5

UKÁŽKA PREPISU ROZHOVORU S PREDSTAVITEĽOM MANAŽMENTU ŠKOLY

Základná škola č. 1

V1: výskumník 1

V2: výskumník 2

R: respondenti

V2: Takže prvá oblasť je koordinácia odbornej činnosti, čiže zaujíma nás, ako ste postupovali pri koordinácii inkluzívneho tímu a ako sa vám darilo koordinovať inkluzívny tím. Skúste pár slov k tomu.

R: Tak, v prvom rade, projekt, ktorý je na škole, ak sa neobnoví, budeme veľmi dlho spomínať len v tom pozitívnom zmysle. Čo sa týka, čakala som na začiatku oveľa viacej pokynov, ako čo robiť počas septembra, čakala som, ako naštartovať... no nič mimoriadne neprichádzalo. Tak som si urobila sama nejaké plány, ako by sa dalo pracovať, lebo ľudia, ktorí prišli, ešte na tejto pozícii v škole nepracovali. No asistenti, ale to boli pedagogickí asistenti. Tí vedeli, a čo sa týka... odborní, tak sme nemali skúsenosti koho, ako, čím poveriť. Mala som nejaké predstavy, oni mali nejaké predstavy. Sociálnych pedagógov trošku organizovali aj z CPPP, takže aj oni mali nejaké informácie stadiaľ. Ale, ak sme chceli naozaj pomôcť tým prípadom, ktoré naozaj nás na škole trápili, tak som potrebovala veľa komunikovať, a preto sme sa dohodli, že každý druhý deň - v pondelok, v stredu a v piatok sme spolu sedeli ráno o pol ôsmej do ôsmej sme si vzájomne vymieňali informácie, aby sme v prvom rade zistili tú situáciu, kde, čo začať robiť, bez toho, aby som dávala pokyny. Pokyny boli zatiaľ na začiatku, som ich rozdelila do tried, aby si urobili takú diagnostiku, aby hlavne cez prestávky boli rozdelené, sme si aj robili harmonogram, rozdeliť sa po chodbách a sledovať, čo sa na škole deje a podľa toho vedieť si aj urobiť samostatne úsudok, kde to na škole škrípe, kto sa ako správa a podobne. Takže toto sme už začali hodnotiť v priebehu toho októbra, kedy sme sa už stretávali trikrát týždenne, a na základe toho sme už aj vyšpecifikovali problémy, kto by sa čomu mal viacej venovať, kto by mal čo viacej dosledovať. Dievčatá aj mimo toho, že mali potrebné si robiť nejakú evidenciu kvôli projektu, tak sme tu ešte mali nejaké veci.

Niektoré veci by som už dnes trošku ináč... k tomu pristupovala, lebo som pozisťovala, že áno, tak toto sme robili pravidelne, ale spätnú väzbu mám, že ešte sme mohli viacej, ešte tam mohli byť aj nejaké lepšie výsledky v tejto oblasti.

V2: Ale myslíte teraz na to, že ešte intenzívnejšie sa stretávať spočiatku alebo niečo iné?

R: Nie, intenzívnejšie sa stretávať. Myslím v tej oblasti, že som mala nasmerovať istých ľudí, napríklad, konkrétne poviem. Sociálna pedagogička, kde som zistila, že nie je to dosledované, areál školy, okolie školy, že by som ju teraz, aj to idem ešte poveriť tento mesiac, lebo spätnú väzbu... To, čo som na vlastné oči videla, že dieťa odchádzalo zo školy a mimo toho si už zapálilo, ako vôbec... Takže u nás to bolo ako čisté, aby som ju bola dala, aby buď pred začiatkom vyučovania, alebo po skončení vyučovania išla si trošku urobiť prieskum terénu, aj mimo školy. Oni sa naučili, áno tu nemôžeme, tu nás sledujú,

tu sú nastavené takto pravidlá. Ale nám išlo predsa nielen o to, aby bola tá škola očistená od fajčenia, ale aby si tí žiaci odvykali. Takže tu vidím, že čo sú to tie drogy, s ktorými máme problém. Napríklad aj pred 5 rokmi skutočne sa stalo také, že sme žiakov dali vyšetrovať, nebolo to teraz, skutočne vôbec nič, ale toto vidím, že to nebolo dosledované. A už vonkoncom nie to prostredie, kde tie deti žijú ďalej, pretože sme škola, ktorú navštevujú žiaci z mnohých okolitých dedín, a o tých žiakov na tých dedinách sa prakticky nikto nestará.

V2: Vy ste vlastne nemali tie kapacity, aby nejakým spôsobom...

R: To, to, to nie, lebo to tam sa deje po večeroch, po popoludniach alebo cez víkendy, a tak ďalej. A ak chceme my urobiť nejaký krok dopredu, tak tí sociálni pracovníci, pedagógovia, by mali byť pravou rukou aj u jednotlivých obecných úradoch a dosledovať si, čo kde sa deje. Áno, v poriadku, naša škola je na tom dobre, pretože sme si pomohli jednotlivými dozormi, kde aj sociálna pedagogička každú prestávku niekde sa nachádzala, aby dosledovala, a viacej by som jej ešte bola dala tie také... ako diagnostikovanie v rámci nejakých vyučovacích hodín, lebo možno by ešte pozisťovala viacej. By som povedala, takých vecí, ktoré by mohla ako ona riešiť. Čo sme mali na škole už dobré, zažitú... a tam by som aj povedala, ja som to aj mávala v minulosti jedenkrát týždenne, spolupráca so špeciálnym pedagógom. To už aj predtým bolo niekedy na škole, takže ten špeciálny pedagóg je v každom prípade potrebný, lebo deti, ktoré mali nejaké poruchy, nejaké „-dysi“, tak ich máme na škole okolo 50. A povedala by som, že na našu školu je aj málo ten špeciálny pedagóg, pretože podľa, nechcem povedať metodiky, nariadenia... Ale to, čo sa postrehlo v tejto spoločnosti, neviem ten správny výraz, sa dalo použiť, aj sme dostali knihu, aj isté doporučenie, aby špeciálny pedagóg mal umožnené niekoľko hodín pracovať priamo so žiakmi, v rámci vyučovacieho procesu. To sme minule robili, teda v minulých rokoch s kolegom XY, ktorý mal aj technickú výchovu, kde tie deti poznával aj priamo. Je iné, ak ja mám 2 -3 deti vybraté a s nimi pracujem, ako keď som sám v rámci vyučovacej hodiny, prípadne, keď aj delenej... a viem to dieťa ináč postrehnúť... čo sa tam deje, ako keď sa len zameriam na ten-ktorý problém. No a my sme to v minulosti mali, tento rok mi to nevyšlo, lebo nášmu špeciálnemu pedagógovi skutočne už neostáva čas na to, aby išiel ešte aj učiť mimo toho s takýmto veľkým počtom. Preto vidím, že do budúcnosti by som zobrala dvoch špeciálnych pedagógov, ale aj s tým, že budú mať nejaký úväzok. Určite by to bola technická výchova, kde vidím, že by sa u žiakov testovali... aj u týchto žiakov, ktorí pochádzajú zo SZP, že by práve tu mohol ten špeciálny pedagóg...

V2: Tam vidíte ten potenciál. To sú také veľmi konkrétne skúsenosti.

R: Tam vidím, čo je to špeciálne pracovať s dievčatami v školskej kuchynke alebo takéto... Tam určite by sa aj do budúcnosti malo počítať, že tomu špeciálnemu pedagógovi umožniť niečo, aby, ak aj to nemá len čisto špeciálny pedagóg, aby si ešte urobil aj nejaký predmet, aby tam bolo priame pôsobenie na toho žiaka.

V2: To je veľmi zaujímavé, čo hovoríte. Ja viem o tom, ale potrebujeme to počuť.

R: Áno, áno. Aby bol odborník, aby nikto nepovedal, že čo on v tejto oblasti má.. Alebo iný predmet, už by to bolo náročnejšie, keby to bola slovenčina alebo z týchto predmetov, čo sa robia aj monitory atď. Ale predmety, ktoré sú voľnejšie, prípadne etická výchova... ale tam tú technickú výchovu vidím veľmi dobre, kde sme to mali už otestované v minulosti. A takisto sme aj robili, že špeciálny pedagóg si aj v rámci svojej iniciatívy, aj viedol minulý rok v rámci PRINEDu, nebol to PRINED, tak, že on by bol

platený, pretože sme tu nemali možnosti viesť platené krúžky, ale robila to špeciálna pedagogička v rámci svojej iniciatívy. Práveže robila s deťmi rôzne aktivity, aj výtvarné aktivity, aj v rámci technickej výchovy. Veľmi dobre sa nám na škole uplatnil školský psychológ, skutočne, vlastná iniciatíva. Musím povedať, že tak výchovne... a pritom ešte len prvý rok učil, oni realizovali adaptačné vzdelávanie, pretože bola začínajúca, ale skutočne psychologička, ktorá do budúcnosti má veľkú kariéru, pretože veľmi dobre vedela na žiakov pôsobiť a takisto aj mala výsledky. Sama z vlastnej iniciatívy, keď videla, že je nejaký problém, sama sa prihlásila, že ona s tým dieťaťom ide robiť aj poobede, alebo že chce ísť na takú hodinu, chce vtedy si ho zobrať, chce to alebo to robiť.

V2: Ona chodila s tými námetmi.

R: Áno, chodila s námetmi. Áno. A potom bola sociálna pedagogička, ktorá takisto, a musím aj ju pochváliť, len tam vidím ešte tie rezervy, ešte by sa to dalo obohatiť, ale hlavne viacej ciest do terénu. Hľadať tie rodiny a tie navštevovať. To tu aspoň na našej škole, to môžem povedať, že to bola návšteva priemerne jedenkrát za mesiac. Minulý týždeň som išla aj sama s ňou, lebo som si chcela niektoré veci preveriť a veľmi úspešne, že tam sa to aj pohlo. Ale, bohužiaľ, pohlo sa to tým smerom, že tá rodina odišla preč bývať, keď videli, že sme... Deti nechodili do školy, a ja teraz si všímam, kto neprišiel do školy, prečo. Hlavne teraz tieto v úvodzovkách „krízové“ rodiny, že chcem, aby sa to pohlo ďalej. Veľkú úlohu má pri tomto, buď je to na hlave riaditeľa školy, alebo nejaký iný koordinátor v tejto oblasti, ktorému to ale leží na srdci, aby sa situácia zmenila. Aby sme mali výsledky.

V2: To je dôležité.

R: My sme to často aj hodnotili na pedagogických radách, na pracovných poradách, v čom sme sa dostali trochu do konfliktu s administratívou, pretože samotný pán XY povedal, že on to chápal, že my ich potrebujeme na pracovných poradách. Ale niekto to nerozumel, na čo majú oni byť na pracovných poradách... Však my potrebujeme spätnú väzbu, lebo jedenkrát mesačne máme pracovnú poradu, kde hodnotíme, čo sa nám na škole celkovo podarilo a pripravujeme sa na ďalšie aktivity. A to bolo veľmi dôležité, aby sa oni mohli vyjadriť, aby sme im my povedali naše požiadavky.

V2: Samozrejme, nie je možné vylúčiť týchto zamestnancov z pracovnej rady.

R: Áno, my sme mali, a aj máme teraz aj iných asistentov, ktorí sú tu z iných projektov alebo iných financií, takže niektorí sa takisto učili, niektorí boli zabehnutí. To bol tím, nielen 6 ľudí, ale 10 ľudí, ktorí sme sa stretávali a riešili, kde sa nám to podarilo. A hlavne keď sme zistili, že tento žiak nie je sledovaný, teda nemáme o ňom nejaké informácie, tak v takom prípade takéhoto žiaka sme už riešili, že, ahá, tak ty môžeš toto na takom predmete ísť... Sami prichádzali s námetmi. Mať tých ľudí pokope, a aby sa všetci cítili, že sme tu a robíme v úvodzovkách „pomocné“ práce. Sú to pomocné práce, a určite k výchovno-vzdelávaciemu procesu, ale z môjho pohľadu nenahraditeľné. V dnešnej dobe musia byť takíto pomocníci... a hlavne na takej škole ako sme my. Je tu 540 žiakov, kde my ich potrebujeme. A tie deti to potrebujú zase z toho hľadiska, že sme tu prostredie, kde sa nachádzajú deti, ktoré majú to rodinné zázemie veľmi chabé. Však my pri takomto počte máme na škole okolo 100 detí zo SZP, a to nemá ani jedna škola.

V2: Kým sa posunieme ďalej, skúste možno ešte pár slov k tomu, že ako prebiehala tá koordinácia v rámci toho inkluzívneho tímu, ale aj smerom na von, k ďalším kolegom vo

vzťahu ku konkrétnym intervenciám. Myslím teda, že možno nejaký žiak, možno nejaká trieda, kde bolo potrebné pristupovať ako tím v tej intervencii a ako to prebiehalo.

R: No my na týchto našich stretnutiach, potom od marca, sme sa len jedenkrát stretávali, lebo už to bolo zabehnuté, takže už to nebolo potrebné. Zvyčajne sme si vypočuli, či je niečo dôležité, prišiel na tento tím, čo je momentálne veľmi dôležité riešiť... A potom sme prechádzali, ak nebolo treba, že všetko to bolo podľa starého, tak sme prechádzali po jednotlivých žiakoch, ktorí boli pomerne veľmi problematickí. Aby každý ten, ktorý ho mal na starosti, povedzme asistent, v ktorých triedach bol, tak potom rozprával a potom ďalší, ktorí s tým súviseli, ja som to urobil, ja som to... A na základe toho sme zisťovali, že, aha, áno, tak toto sme mali zmapované, ale tu by bolo potrebné v tejto oblasti... aby ešte ten alebo ten urobil, takže buď na tomto predmete ho nemáme zmapovaného, a tam by bolo treba pomôcť. Tak sme posielali tam už asistenta, ktorý si ho bral, nasmerovali sme školského psychológa, aj sám sa už prihlásil, že potrebujem si s ním sadnúť, bude to vtedy a vtedy. A o týždeň potom, keď sme sa stretli, tak sme si povedali výsledky, že ako sa nám to podarilo alebo sa nejaký nový našiel, ktorý s tým robil. Pripravovali sme aj iné aktivity, také aktivity, ktoré sme potom na konci robili, ako stretnutie PRINEDácke alebo sme pripravovali ten koncert, alebo sme mali hodnotenie, niektoré to boli aj špecifikované. Hodnotili sme, na ktorom krúžku ste boli, ako sa vám darilo, alebo s ktorým vyučujúcim sa vám ako spolupracuje a kto... čo by sme potrebovali ešte viacej. Takže boli to také rôzne témy.

V2: A viete, čo by ma ešte zaujímalo, veľmi dôležitá vec. Hovorili ste o tom, že každý mal akoby priestor sa vyjadriť o konkrétnom žiakovi alebo triede, alebo niečom... a potom sa hľadali akési spoločné úlohy, nejaký spoločný cieľ v rámci intervencie. Mňa zaujíma, kto bol ten, kto akoby riadil ten proces a vybral tie špecifické úlohy a zafinoval tú jednu úlohu pre celý tím.

R: No, to som akoby prakticky ja bola.

V2: Vždy, nikdy tam akoby nevstupoval niekto iný v tej pozícii...

R: Ešte v tejto pozícii som niekedy poverila špeciálneho pedagóga. Vzhľadom na jej skúsenosť, že nebola začiatníčka, tak mnohé veci som prenášala aj na ňu, aby tento proces riešila, keď bolo treba niečo zabezpečiť, tak som jej povedala, aby to preniesla aj na ostatných, pretože bola to skúsenejšia osoba. Všetkým to záleží od toho, akých dostanete tých ľudí, pretože, ak ja mám začínajúceho, tak ja ho nejdem poverovať, pretože on sa musí tu nejako zaklimatizovať.

V2: Takže jedno z tých rozhodnutí, prečo ste ju teda poverili bolo to, že bolo zjavné, teda ste vedeli, že má tie skúsenosti, prax atď. A je tam možné, akoby dôverovať, že bude vedieť.

R: Áno, tak som ju poverovala. A takisto boli, napríklad, aj sedenia, dostali sme materiály, balíček, veľa vecí, ktoré sa týkali hygieny žiakov, tak zasa, aby zmapovali. Opäť som im dala za úlohu, aby to zmapovali a pripravili návrhy, kde, ako by sme to mohli potrebovať. Alebo napríklad aj na oblečenie, opäť dala som ja na nich, teraz poraďte sa vzájomne asistenti, učiteľka, kde, ako sa dá čo urobiť. Na takejto škole, dvaja pedagogickí asistenti, ktorých sme mali, bolo veľmi málo. Musím sa priznať, že od septembra, druhého sociálneho pedagóga som poverila, už teda viac-menej ako pozíciou pedagogického asistenta. Zdalo sa mi, že mi stačí, a teda, ak ide sa do terénu, že pôjde tento druhý, pôvodný sociálny pedagóg alebo s asistentom učiteľa, do terénu. Ale takto, nie je potrebné na škole, aby fungovali dvaja sociálni pedagógovia. Ja neporovnateľne viacej

potrebujem asistentov učiteľa. Ja by som to v súčasnosti počítala: jeden asistent na dve triedy, každopádne, že by mal. Môže teda aj v piatich triedach fungovať, ale teda tie dve triedy na ten počet žiakov, aby sme to mali pokryté. Takže skutočne na prvom stupni je potrebných menej asistentov, ale na druhom stupni, tam, kde je treba viacej pomáhať, tak je to neporovnateľne viacej. My aj momentálne máme, jeden asistent je na celý prvý stupeň, ale na druhom stupni, tam naozaj máme. Takže na dve triedy je jeden asistent učiteľa.

V2: Dobre, posunieme sa ďalej. Skúste, veľmi stručne, čo je vašim najväčším ziskom z účasti v tomto tíme, čím vás to obohatilo, že ste boli v tej pozícii a mali ste tu inkluzívny tím a bolo treba sa vysporiadať s tým všetkým. Čo to prinieslo? To je jedna vec a druhá otázka, hneď k tomu nadväzuje. Čo je dôležité na tej úrovni medziľudských vzťahov, aby takýto tím, ten úzky inkluzívny tím, teraz myslím, aby mohol fungovať na škole.

R: No, tak ja môžem povedať, však všetci riaditelia sa sťažujú, že je málo času, aj to je pravda. Ja si robím, veľakrát tu sedím aj po večeroch, aj v noci. Ale pre mňa, ak ja chcem niečo zmeniť, tak sa musím tomu odovzdať. A pre mňa to bolo to, že som mala týchto ľudí možnosť koordinovať, pre mňa to bolo získanie toho, že ja mám tu niekoho, tieto veci mi tu môže niekto iný riešiť. Ja to nemusím dávať na učiteľov, ktorých tu mám, lebo tí majú skutočne výchovno-vzdelávací proces náročný. Máme tu skutočne veľkú modernizáciu. V každej triede máme nielen internet, ale máme interaktívne tabule. 70% školy pokrývame interaktívnymi tabuľami a ostatné je, teda, dataprojektory, ktoré sú v triedach, takže učiteľ, ak sa chce poriadne pripravovať a robiť s touto modernizáciou, má čo robiť. A ak ešte ďalej spolupracovať s tou rodinou, to nemôže človek jednoducho žiadať, to sa nedá zvládnuť. Nevie, buď sa tomu bude venovať alebo tomu, to nie je také obdobie, keď ja ako triedna učiteľka som všetkých v triede ponavštevovala. Ak ja sa chcem na hodinu poriadne pripraviť, mne príprava ujde na jednu hodinu ako nič a ten učiteľ má denne aj 5 – 6 hodín. Lenže ja som mohla vypomáhať týmto triednym učiteľom tým, že som získavala informácie, ktoré sme si potom už dávali dokopy na tej našej spoločnej porade jedenkrát do mesiaca. Ako na tých žiakov pôsobiť, lebo niekto, a viete, čo mne tento nič, a tento... a niekto povedal, že viete, čo si on dovoľoval, čo robil, tamto priestupky robil, bol arogantný, aké mal problémy v tejto alebo tej oblasti, alebo ako sa nedokáže učiť, nenosí si pomôcky, ako mu môžeme pomôcť. Takže ja som mala, aj mám tieto informácie, a po tejto stránke možno budem trochu od toho odbiehať. Ja ešte na zintenzívnenie práce s týmito našimi novými zamestnancami som sa na pracovnej porade dohodla s celým kolektívom školy, v prípade, ak sú žiaci, ktorí si nepíšu domáce úlohy a je ťažká koordinácia všetkých dokopy, aby sme si rozdelili na každý deň 2 – 3 ľudí, ktorí zostávali s týmito deťmi po škole. Učiteľ, ktorý zistil, že dieťa opäť nemá domácu úlohu alebo nie je pripravené, mali sme miesto, máme aj teraz v súčasnosti, kde napísal, že áno. Povedzme v 7.B nemal Jano, Ďuro, Peter, nemali domáce úlohy. Po tejto stránke by som poprosila, aby ste s ním túto úlohu urobili. Povinnosťou triedneho učiteľa bolo zavolať domov, informovať rodinu, vaše dieťa nepríde domov včas, pretože zostáva v škole, nepíše si domáce úlohy, nenastali nápravy, tak mu pomáhame. Toto išlo aj pre každého rodiča domov, v tom zmysle, a nie, že bude vaše dieťa po škole, ale chceme vám pomôcť v rámci projektu, dieťa, ktoré má problémy s domácimi úlohami, sme mu ochotní pomôcť, bude zostávať v škole.

V2: A do toho vstupovali práve členovia inkluzívneho tímu.

R: Áno, a informáciu podpísal každý rodič, že súhlasí alebo nesúhlasí. Vieme o 3 rodičoch v rámci 540 žiakov, ktorí s tým nesúhlasili. Takže toto je plusové, lebo ako vieme, pre dieťa je to, joj, ja musím ostať dlhšie v škole, tak ho to aj trošičku prinútilo, že by si písalo doma domáce úlohy a zase druhý raz stalo sa aj to, že deti samé chodia za týmito asistentmi. Aj teraz, a chcú, aby im pomáhali a písali s nimi domáce... teda pomohli a vysvetlili tú látku. Takže aj po tej, aj po tej stránke má to pozitívny výsledok. To, čo sme si my ako nové urobili, v rámci tohto projektu. No a to druhé bolo...

V2: O tých medziľudských vzťahoch. Čo je teda podľa vás dôležité, aby ten inkluzívny tím mohol fungovať, na tej úrovni medziľudských vzťahov.

R: No určite si musia medzi sebou rozumieť, musí jeden druhému dôverovať. Aj my sme tu mali jeden čas taký, že jeden bol čihi, druhý hota, ale chvalabohu sami povedali, je to lepšie, ako čo by bolo, pociťovalo sa medzi nimi, že a čo táto nám hovorí, a to, a toto, veď ja viem to atď. A toto sa veľmi od septembra zmenilo, možno aj tá konferencia PRINEDu, kde sme mali niečo spoločné pripraviť, že nám to aj celkom dobre dopadlo, však ja som bola takisto nadšená. Andrejka sa ujala tejto pozície a veľa urobila práve ona, veľmi ona stála pritom, aj to bolo na 7 strán pripravené, takže si to v rýchlosti skracovala. Takže stmelil sa ten tím viac. Lebo na začiatku, ako čo by som musela každému povedať, si tie informácie nevymenili. Ale teraz, aj bez toho, že by som im ja povedala, oni si vzájomne vymieňajú informácie, áno, to treba urobiť, ja som to alebo to urobila. Musí byť dôvera, musí tam byť nejaká súčinnosť, aby jeden k druhému mal istú úctu, a nie, že ja ti toto robím, lebo mne sa to nechce... Musia to byť ľudia, ktorí chcú to robiť, nielen preto, aby som bol zamestnaný, ale robím to preto, aby som tejto spoločnosti pomohol.

V2: A ak by ste mali sformulovať nejaké odporúčania kolegovi alebo kolegyni, ktorý by sa ocitol v rovnakej situácii ako vy, dostal by takýchto ľudí na školu, čo by mal na tom začiatku urobiť prvé, aby sa tá dôvera, tá súčinnosť, a to všetko rozbehlo čo najskôr?

Čo myslíte?

R: No, určite by to malo byť pravidelné stretávanie so spätnou väzbou, aby vedeli tí ľudia. Nielen, že robte to, musí byť aj tá kontrola, a to je tá spätná väzba. Viem, tak toto sme sa dohodli, a teraz, ako sa vám to darilo, robili ste to, ako ste to robili? Tak toto je určite potrebné, keď aj kontrola, nebudem sliediť za nimi, ale mi povedia, áno, vydarilo sa alebo nie, lebo aj oni jeden o druhom vedia, a pred sebou, spoločne sme, kde...

V2: Myslím, že to je dôležité. Jedna vec je, akoby dohodnúť sa na určitých úlohách, hej, krátkodobých a tak ďalej, a zároveň sa k nim potom po čase aj vyjadriť. Takto to dopadlo, toto sme urobili, výborne, ideme ďalej, atď.

R: Áno, veď my to aj stále robíme. Bez toho by to nešlo. Niekedy príde nejaký iný problém, tak trošku to necháme v úzadí, ale opäť sa vrátíme. Tak teraz viete, čo aj po mesiaci, každý sa zhodnotte, čo sa vám vydarilo vo vašej práci, kde vidíte, že ste sa posunuli, aj pre školu ste urobili... A takéto sme mávali, ako to išlo raz za mesiac alebo raz za dva mesiace. Lebo v kolektíve 10 ľudí, to dá sa robiť, aj tých 6... Ťažšie je, keď ja mám na škole 40 zamestnancov, aby sa mi všetci pedagogickí zamestnanci takto vyjadrovali, a keď sa aj vyjadrujú, tak je to na dĺžke porady, potom šomreme, že dlho sedíme. Takže aj my sme museli všetko možné urobiť, aby sme dodržali čas hodinu a pol na pracovných poradách jedenkrát za mesiac.

V2: Rozumiem, dobre. Ideme ďalej. Ostávame na tej úrovni medziľudských vzťahov, ale zaujíma nás, ako by ste opísali vzťah tých pôvodných zamestnancov školy k členom

inkluzívneho tímu na začiatku a potom neskôr, lebo aj v tom čase sa to určite menilo. Ako by ste to opísali, akými slovami.

R: Istotne tu nastal obrovský posun. Na začiatku si aj tí učitelia mysleli, že všetko im tu budú robiť, a podobne, a čo sa tu podpleťajú, ešte viacej mi to tu mešká atď. Ale postupne, ako videli, ako sme si tie pravidlá, ako sme si tie pozície rozvrhli, kto, čo, ako, kedy má, tak to postupne prijali, a teraz sa už sami... Tam je spolupráca, tam je učiteľ, a oni automaticky spolu spolupracujú, vymieňajú si informácie, takže o všetkom momentálne by som vám povedala tak, ako som o tom vedela, keď bol október, november, tak teraz už ani neviem, lebo to už ide tá spolupráca. Školský psychológ, ten učiteľ, ten ho vyhľadá. Vyhľadávajú sa, to je veľmi dôležité, že sa vyhľadávajú aj na jednej strane, aj na druhej. Takže je to posun veľký.

V2: Dobré, a spomenuli ste práve akési pravidlá. Môžem to chápať tak, že existujú akési pravidlá, kde je popísaný akýsi algoritmus, ako postupovať, keď riešime nejakú konkrétnu situáciu, konkrétnu intervenciu, že čo, kto, kedy, za akých okolností?

R: Máme napríklad, vidíme ak je, čo máme, čo sme aj mali v minulosti, keď bol nejaký problém so žiakom, kto to začal najprv riešiť, aby momentálne hneď riaditeľka neriešila, tak máme tam ten postup, že za tým bol obyčajne triedny učiteľ. Ale teraz už to robil ten triedny učiteľ aj spolu s asistentom, sociálnym pedagógom, školským, ak to bolo nejaké také špecifické, tak aj so špeciálnym pedagógom. A len vtedy, keď to oni neporiešili, tak sa to posunulo ďalej, že to riešilo už aj vedenie, výchovný poradca (aj ten býval na začiatku). Len teraz sme bez poradcu, aj na našej škole, ale len preto, lebo naša veľmi šikovná poradkyňa je na PNke, ju len zastupujeme, tak výchovný poradca je trošku v úzadí. A keď to nešlo ani tak, ani tak, tak sme už robili výchovné komisie. Toto je také naše špecifikum našej školy, že sa nám darí s výchovnými komisiami, kde aj dnes o pol druhej sedíme deväti, s tým, že tam budú okrem triednych učiteľov, okrem tímu odborných pracovníkov, vedenie školy, zástupkyňa a ja, tak 9 som napočítala, ale teraz ide len o problém rodičov. Obyčajne to bývali žiaci, že boli tam nejaké konkrétne neprijemnosti, že sa pobili žiaci, vynadali atď. A prišli obidve rodiny, obidvaja žiaci a krásne sme to poriešili, a naozaj toto by som dala na všetky školy, lebo naozaj ja... mali sme k tomu aj materiál, výchovná porada zasadá, keď bude klasifikačná porada, štyrikrát do roka. Figú borovú, ja vtedy poriešim, vtedy len už konštatujem, že koľko mám tých znížených známok, ale ak mám niečo urobiť, momentálne musím urobiť. Ak sa niečo stalo v pondelok, ak to neurobím hneď v utorok, tak potom v stredu. My sme síce potom aj stanovili, lebo tam bolo toho hrozne veľa, tak v stredu budú bývať výchovné komisie, dnes je výnimočne v utorok, lebo tak mohli jednotliví urobiť, tak takýmto spôsobom.

V2: Mám ešte dve otázky, tak veľmi stručne. Medziľudské vzťahy, rodičia a deti. Ako vnímali prítomnosť odborných zamestnancov na škole deti a ich rodičia, a ak sa to nejakým spôsobom, lebo vy s tým máte skúsenosti, ja viem, len potrebujeme to zachytiť, lebo tých škôl máme viacej, samozrejme. Tak ako vnímali prítomnosť odborných zamestnancov na škole deti a ich rodičia, a ak by sa ich reportér opýtal, v čom boli pre nich užitoční, tí odborní zamestnanci, čo myslíte, čo by povedali na kameru.

R: Ja som hneď na začiatku, minulý rok v septembri, na školskom dvore ich predstavila, každý povedal o sebe, prečo je na tejto škole a kedy môžu ho, za akým účelom navštíviť. Takže rodičovská verejnosť vedela, akých tu máme, ale myslím si, že aj na začiatku, kým sa oľukali, bolo menej záujmu od rodičov ako postupne ďalej. Takže to záležalo aj od toho, ako ktorý zamestnanec sa otvoril tým deťom, ako vyhľadával. Lebo viete, takáto

vec sa potom dobre šíri aj ďalej. Hlavne po rodičovských združeniach už tu bolo, rodičia sa pýtali, alebo aj priamo za nimi išli, takže skutočne... A ja myslím, že po tejto stránke, keby sa aj opýtali rodičov alebo žiakov, že by to boli kladné odpovede, že by si chválili. Lebo však aj toho školského psychológa alebo špeciálneho pedagóga nepotrebuje každý, tak tí, ktorých by sa to týkalo, nie každého. Lebo je niekto, ktorý takéto vôbec nepotrebuje, takže ozaj zbytočne. Že viete, čo je to na škole, ale ja to nepotrebujem. Ale tí, ktorí by boli, myslím si, že by sa vyslovili pozitívne, že sa naozaj snažil tento tím pre nich pracovať ústretovo. To sú všetko tie individuálne, ktoré by sme už mali, ktoré by sa k tomu vyjadrovali.

V2: Dobré. Posledná otázka alebo teda dve otázky. Samozrejme, v súvislosti s PRINEDom ako projektom, bolo nutné a potrebné, a povinné vyplňovať kopec rôznych formulárov, tabuliek atď. Mňa zaujíma alebo teda nás zaujíma, čo z toho, čo ste vyplňali malo podľa vás význam pre zdokonaľovanie profesijných schopností vašich konkrétnych. Či niečo také sa tam našlo, čo vnímate teraz spätne, že áno, toto má svoje opodstatnenie, a dokonca viem, že to pre mňa niečo znamená.

R: Ak sa mám rýchlo vrátiť, lebo si neviem spomenúť, že ktoré otázky by som si musela s nimi rýchlo prejsť, ale musím povedať, ak sa robí akýkoľvek projekt, musia tam byť aj dotazníky, musí sa to aj merať, musí sa sledovať, čo robíme, či naozaj je... Aj si ja uvedomujem, že to, čo bolo postavené v tom projekte, či to aj činíme, a ako sa mi to... aká je vlastne spätná väzba. Či som sa k tomu... či takto to plním alebo neplním, takže ...

V2: Takže vám je úplne jasné, že aký zmysel má spätná väzba, dotazníky a hľadanie si toho, čo robím, súvisí to s formuláciou cieľa, či naplňam cieľ alebo nie. A keď nie prečo, a keď áno, s akým úspechom atď. Dobré. A úplne posledná otázka. Ako ste získavali informácie, ak teda ste získavali o činnosti inkluzívneho tímu, o tých konkrétnych ich aktivitách. Jedna je tá vec, čo ste už spomínali, tie pravidelné stretnutia, vyhodnocovanie, spätné väzby atď., ale ak ešte niečo, ak ste ešte nejakým spôsobom, ak vám ešte niečo napadne..

R: Ja som si sama aj robila dotazník, taký, ktorý som dávala učiteľom, aby sa oni vyjadrili. Aj od vás bol taký dotazník, myslím, že aj vy ste dávali, takže aj tu bola spätná väzba práve týmto dotazníkom. A musím povedať, že keď sme ho vyhodnocovali...

V2: Učitelia sa vyjadrovali o tom..

R: Áno, tak tu zase bolo možnosť získať, že skutočne to hodnotili pozitívne, tam naozaj by som povedala, tým najvyšším hodnotením. Bolo niečo také, ale to je opäť, že kde by sa ešte našla nejaká medzierka, kde toto, toto by sme mohli dotiahnuť ďalej. Takže ja, ako som vám aj povedala, podľa toho všetkého, ako to vidím, ako nám to pomohlo, tak urobiť si plán od toho sociálneho pedagóga, že by automaticky už každý týždeň on prišiel za mnou, že tento týždeň idem do tejto a tejto rodiny, idem to alebo to robiť. Toto nebolo také, nebola vlastná iniciatíva. Len, ak tu bolo treba sa rozbehnúť, že tu ideme do tej rodiny, tak to áno, ale my to máme horšie, lebo niekde prebiehalo, že áno, že toto je škola a táto škola je v dedine, kde máme aj tieto rodiny, tak tam ideme. Tu bolo treba cestovať. A je to o toto komplikovanejšie, že áno.

Spoje nejdú tak, aby som to ja rýchlo vedela povybavovať. Alebo zbehnúť, že, no dobre, teraz končím ja o tretej, tak idem o pol tretej a zastavím sa v tejto rodine.

Toto u nás nie je mysliteľné a je to také nemotivujúce.

V2: Dobré. Ak ešte máte niečo, čo by ste chceli vypovedať, posledná šanca, a už končíme.

R: Ja, čo by som mohla povedať, tak každopádne to, že by na takýto projekt alebo našiel štát peniaze na týchto ľudí, ktorých by sme si dovolili zaplatiť. Lebo ak my chceme pomôcť deťom, ktoré sú zo SZP, ak sú to z rodín detí, ktoré sú, povedzme, bystré, šikovné, ale to prostredie ich jednoducho prinúti, aby žili takým životom, akým žijú. Že tam nie je zo strany rodičov záujem, tak každopádne, že by sa na to tie finančné prostriedky mali nájsť. Či už je to cez európske... Lebo iné sú problémy v Bratislave, iné, ak ja si predstavím, že mám vnuka štvrtáka a že tu všetko prídu na každý predmet, že čo máš, nemáš to atď., toto si si pripravil, nepripravil, .. tak je to úplne niečo iné v rodinách, kde sa do tej tašky nikdy nepozrú, keď aj tí rodičia... a sú aj tie rodinné prostredia v hroznom stave. Tu, keď už o tom hovoríme, tak by štát mal urobiť. A urobiť naozaj, že by obce mali svojich sociálnych pedagógov, ktorí by to sledovali, len aj ja teraz, čo som teraz na vlastné oči videla, ak môžem ešte aj to povedať. Jednalo sa o rodinu, dosť často tam bolo záškoláctvo, chlapec sa veľmi veľmi zmenil, aj v triede bol agresívny a neoznámili. My sme si tu stanovili pravidlo: ráno, ak dieťa nepríde do školy, treba nám zavolať, treba nás informovať, ak oni nebudú, my tam telefonujeme. Toto treba, toto by sme mali mať jednoducho v zákone, ak dieťa nepríde do školy v ten deň, rodič oznamuje, čo sa udialo v priebehu, no keď ja to neurobím hneď ráno, ale ak nezavolá do desiatej, povedzme, tak škola ide zháňať, kde je... Lebo dieťa tak myslí, že dneska mi bolo dobre, som bol poza školu, tak to idem aj zajtra urobiť, a už som v tej partii na druhý deň tak, že už ma ťažko od toho niekto odlúči. Takže momentálne, ak chceme, momentálne. Viete, ináč aj v niektorých štátoch je to tak, že sa na to prísnejšie dbá. Ved' v Anglicku, ak niečo, tak momentálne vám deti berú. Tu je dosť veľká benevolencia. Toto treba dať. To je z mojej stránky, že ešte toto nemáme doriešené.

V2: Tam vidíte práve ten potenciál, aj napríklad odborných zamestnancov na každých školách.

R: Áno, treba, presne tak. A toto je treba.

V2: Že tu by mohli byť aktívni.

R: Chceme riešiť niečo v tejto spoločnosti? No treba. Je samozrejme v každej časti Slovenska potrebné niečo iné. Iného potrebujú v Bratislave, aj keď tie výchovné problémy, myslím si, že ten školský psychológ by mal na ktorejkoľvek škole čo robiť. Takže, či je to Bratislava, alebo tamto niekde okolo Spišskej Novej Vsi, bolo by treba psychológa. Prípadne, ak je menšia škola, tak nech je jeden psychológ aj na dve školy. Ale nech sa im viacej venuje, nejako to rozčleniť podľa toho počtu detí. Ak ja mám 300 detí na škole, mám nárok, aby som tu mala psychológa na plný úväzok. Ak mám do toho počtu 150, tak nech je teda na polovičný úväzok. A u nás, každopádne, že by sme my mali. Ako je potrebný špeciálny pedagóg, tak je potrebný aj školský pedagóg.

V2: Dobré. Ďakujem veľmi pekne.

PRÍLOHA 6

SPOLUPRÁCA ČLENOV INKLUZÍVNYCH TÍMOV MEDZI SEBOU

Explicitne vypovedané informácie

PRÁCA V TÍME	
Aké pravidlá platili v tíme?	Názorová sloboda <ul style="list-style-type: none"> - vyznávali tézu, že každý člen IT má právo na vlastný názor - snažili sa o vyjadrovanie vlastného názoru bez strachu z reakcií iných - názorovú odlišnosť považovali za normálny a prirodzený jav vo vnútri IT - požadovali atmosféru bezpečia vo vnútri tímu - zdôrazňovali potrebu slobodného konania - nechať každého pracovať jeho štýlom práce a po svojom
	Lojalita <ul style="list-style-type: none"> - strážili si informácie vo vnútri tímu - informácie neposúvali ďalej, kým neboli s nimi oboznámení všetci členovia IT
	Kooperácia a solidarita <ul style="list-style-type: none"> - spoločne plánovali intervencie pri práci s deťmi - informácie o deťoch si navzájom zdieľali - boli ochotní si vzájomne pomáhať - zdôrazňovali vzájomné rešpektovanie sa - oceňovali možnosť obrátiť sa na iného člena IT o radu bez strachu, že bude spochybnená ich profesionalita
	Individuálna zodpovednosť a sebadisciplína <ul style="list-style-type: none"> - akcentovali sebadisciplínu a zdieľané vedomie, že každý člen IT je v prvom rade zodpovedný svojimi výsledkami sám za seba
	Čo sa ukázalo ako fungujúce pre efektívnu prácu v tíme?
FENOMÉN LÍDRA	
Ako sa presadzoval líder v tíme?	Skúsenosti ČIT <ul style="list-style-type: none"> - líder nebol v IT formálne stanovený - členovia IT mali pocit, že im chýbal líder, ktorý by usmerňoval ich prácu

	Odporúčania ČIT
	<ul style="list-style-type: none"> - líder musí byť otvorený voči rozmanitým názorom členov IT - líder by mal brať všetkých členov IT rovnako, nemal by uprednostňovať iba jedného, resp. niektorých členov
EMÓCIE ČLENOV TÍMU	
Aké emócie panovali v tíme?	Skúsenosti ČIT
	<ul style="list-style-type: none"> - v začiatkoch spolupráce bolo cítiť sebakpresadzovanie sa na úkor iných - neskôr nepociťovali členovia IT medzi sebou súťaživosť - členovia IT boli schopní komunikovať navzájom aj nepríjemné veci - členovia IT si zavádzali vlastný žargón, ktorý vnímali ako proaktívny činiteľ fungujúcej spolupráce - emočné napätie vznikalo v prípadoch, keď sa členovia nedokázali zjednotiť v postupe riešenia problému - medzi členmi IT prebiehalo súperenie o klienta (nemali dosť detí, aby sa všetci naplno uplatnili) - nepríjemnosti a nedorozumenia vznikali v dôsledku nereálnych očakávaní a neznalosti kompetencií svojho kolegu - napätie spôsobovala absencia lídra či koordinátora aktivít v tíme
	Odporúčania ČIT
	<ul style="list-style-type: none"> - dôležité je prijatie rómskeho člena tímu za partnera, odstrániť akékoľvek predsudky
KOORDINÁCIA PRÁCE ČLENOV TÍMU	
Aká bola koordinácia práce vo vnútri tímu?	Skúsenosti ČIT
	<ul style="list-style-type: none"> - chýbala im koordinácia práce vo vnútri IT, problémy boli pociťované najmä v začiatkoch spolupráce - koordinácia činností začínala vyjasňovaním si kompetencií a náplne práce vo vnútri tímu - spolupráca bola sprevádzaná obavami jednotlivých členov, že zasahujú do kompetencií svojich kolegov - dochádzalo k vytváraniu spriaznených dvojíc medzi členmi IT - medzi členmi IT fungovala prirodzená deľba práce - koordinácia zlyhávala na neznalosti náplne práce kolegov
	Odporúčania ČIT
	<ul style="list-style-type: none"> - učiteľ by mal byť iniciátorom a aj kontrolórom práce IT - IT je živý organizmus a nemôže fungovať na pevne stanovených pravidlách a úlohách.
PROAKTÍVNE ČINITELE SPOLUPRÁCE	
	Skúsenosti ČIT

- organizácia práce sa zlepšovala postupným nadobúdaním nových poznatkov na školeniach
- vyjasnenie si kompetencií členov v IT prispelo k zvýšeniu efektivity práce celého tímu
- predchádzajúce pracovné skúsenosti akéhokoľvek člena sa ukázali ako veľký prínos pre prácu celého tímu
- za základný nástroj koordinácie práce považovali spoločné porady, mali formálnu i neformálnu povahu
- kvalitu práce tímu zvyšovala profesijná variabilita; v tíme sa kumulovali poznatky z viacerých vedných odborov

Odporúčania ČIT

- pre efektívnu spoluprácu tímu je užitočné vytvoriť si nástroje komunikácie a zdieľania informácií vo vnútri tímu (komunikačné katalógy, zošity, nástenky...)
- koordináciu činností členov IT na vyučovaní by mali koordinovať učitelia

PRÍLOHA 7

RIADENIE A KOORDINÁCIA INKLUZÍVNYCH TÍMOV ZO STRANY PREDSTAVITEĽOV MANAŽMENTU ŠKOLY

Explicitne vypovedané informácie

KOMUNIKÁCIA	
Ako komunikovalo vedenie s učiteľmi?	Skúsenosti ČIT <ul style="list-style-type: none">– vedenie školy neuviedlo IT v škole a jasne nepredstavilo jeho náplň práce. Väčšina tímov bola iba stručne predstavená na pedagogickej porade.– vedenie školy učiteľom nezdôrazňovalo, že za progres detí nie sú zodpovední len ČIT. Málo prízvukovalo spoluzodpovednosť učiteľov.– vedenie školy nevedelo pred učiteľským zborom obhájiť potrebu IT na škole.
	Odporúčania ČIT <ul style="list-style-type: none">– vedenie školy by malo vedieť obhájiť význam IT v škole a uviesť ho do života školy.– vedenie školy by sa malo pýtať učiteľov ako si predstavujú svoju spoluprácu s IT, aké sú ich očakávania, potreby a pod.– vedenie školy by malo vytvoriť priestor, aby samotní členovia IT pri vstupe do školy vysvetlili svoju náplň práce učiteľom.
Ako komunikovalo vedenie s rodičmi?	Skúsenosti ČIT <ul style="list-style-type: none">– vedenie školy veľmi málo komunikovalo s rodičmi detí v snahe vysvetliť im okolnosti príchodu a účinkovania ČIT do školy. Komunikácia prebiehala len príležitostne a bola nesystematická.– vedenie školy nevedelo rodičom detí vysvetliť, prečo je práca IT pre ich deti dôležitá, prípadne čím je prínosná.
	Odporúčania ČIT <ul style="list-style-type: none">– vedenie školy by malo predstaviť IT rodičom detí na osobitnom, pre tento účel zrealizovanom podujatí školy.– vedenie školy by malo organizovať pre rodičov prednášky a oboznámiť ich tak s princípmi inkluzívneho vzdelávania.

Ako komunikovalo vedenie s členmi tímu?	Skúsenosti ČIT <ul style="list-style-type: none"> - vedenie školy sa nedostatočne zaujímalo o potreby členov IT - komunikácia medzi vedením školy a IT nebola vecná a flexibilná. - vedenie školy komunikovalo viac individuálne s jednotlivými členmi IT ako s celým IT spoločne. - vedenie školy sa dištancovalo od činnosti IT a zodpovednosť za činnosť a výsledky detí prenášalo výhradne na členov IT.
	Odporúčania ČIT <ul style="list-style-type: none"> - vedenie školy by malo poveriť koordináciou tímu jedného z jeho členov. Tento formálny líder by mohol systematicky komunikovať požiadavky IT vedeniu a naopak.
	• KOORDINÁCIA PRÁCE ČLENOV TÍMU
Aká bola spokojnosť členov tímu s plánovaním ich práce?	Skúsenosti ČIT <ul style="list-style-type: none"> - vedenie školy nevedelo zostaviť plán práce na začiatku týždňa. - vedenie školy nevedelo zadať zákazku pre IT, adresovať členom tímu konkrétne úlohy. - vedenie školy nevedelo jednoznačne identifikovať žiakov, ktorí by potrebovali pomoc jednotlivých členov tímu. - vedenie školy nevedelo usporiadať problémy podľa priority, odhadnúť, ktoré úlohy vyžadujú okamžité riešenia, a ktoré znesú odklad. - vedenie školy mrhalo potenciálom IT. Členovia IT boli využívaní na prácu, ktorá bola mimo rámca ich pracovnej náplne. Išlo o úlohy, ktoré im uberali priestor pre naplnenie svojho skutočného poslania na škole. Išlo o zastupovanie za učiteľov a dozor počas prestávok.
	Odporúčania ČIT <ul style="list-style-type: none"> - vedenie školy má byť schopné vytvoriť týždenný plán práce IT a predstaviť ho na porade IT s členmi pedagogického zboru. - vedenie školy má vytvoriť rozvrh práce členov IT. Členovia IT ale nemali jednotný názor na to, či má byť pevný alebo flexibilný. - vedenie školy by malo ČIT poskytnúť zoznam detí, ktoré potrebujú ich intervenciu a sprostredkovať všetku potrebnú dokumentáciu.

	<ul style="list-style-type: none"> – vedenie školy si má nájsť čas na to, aby si spolu s IT prechádzalo jednotlivé prípady žiakov. Má ísť o pravidelnú a systematickú činnosť.
Aká bola spokojnosť členov tímu s operatívnym riadením práce IT?	Skúsenosti ČIT <ul style="list-style-type: none"> – vedenie školy nebolo dostatočne aktívne v komunikácii s členmi IT. Členovia IT považovali mailovú komunikáciu za samozrejmosť a nevyhnutnú podmienku operatívneho riadenia ich práce. – vedenie školy sa neinformovalo pravidelne o dianí v tíme. Vyskytli sa IT, ktoré mali za celé obdobie pôsobenia na škole iba jednu poradu s riaditeľom. – vedenie školy neriadilo činnosť tímu, nezasahovalo operatívne do ich práce. Niektoré IT sa museli vedeniu „pripomínať“, aby si niečo všimlo a následne na to reagovalo.
	Odporúčania ČIT <ul style="list-style-type: none"> – vedenie školy by malo zaviesť systém individuálnych konzultácií medzi vedením a členmi IT. – vedenie školy by malo zaviesť prezenčnú listinu na poradách a klásť dôraz na to, aby boli všetci tí, ktorých sa to týka, na poradách prítomní. – vedenie školy by malo vytvárať oficiálne zápisnice z porád a zabezpečiť, aby boli všetci informovaní o ich obsahu. S tým súvisí jasné stanovenie úloh a termínov. – vedenie školy by malo prizývať členov IT na všetky pracovné porady a stretnutia. – vedenie školy by sa malo vzdať direktívnosti v prospech zvýšenia autonómie IT v procesoch riadenia a organizovania práce IT. – vedenie školy by sa malo zaujímať o prácu IT na škole a malo by operatívne zasahovať do procesu riadenia tejto práce.
	Skúsenosti ČIT <ul style="list-style-type: none"> – vedenie nemalo záujem o pravidelné monitorovanie práce IT a málo sa zaujímal o výsledky práce jednotlivých členov – kontrola mala skôr formálny charakter. Riaditeľ len skontroloval, či a čo ČIT robia v rámci pracovnej doby. Úspechy detí ako výsledky ich práce ich nezaujímali. – ČIT boli nútení vypisovať množstvo výkazov a správ, ktoré mali čisto formálny účel. Členovia IT odmietali byrokratické požiadavky. Tvrdili, že kontrola má v prvom rade skvalitňovať ich prácu.
	Odporúčania ČIT
Aká bola spokojnosť členov tímu s kontrolou ich práce?	Skúsenosti ČIT <ul style="list-style-type: none"> – vedenie nemalo záujem o pravidelné monitorovanie práce IT a málo sa zaujímal o výsledky práce jednotlivých členov – kontrola mala skôr formálny charakter. Riaditeľ len skontroloval, či a čo ČIT robia v rámci pracovnej doby. Úspechy detí ako výsledky ich práce ich nezaujímali. – ČIT boli nútení vypisovať množstvo výkazov a správ, ktoré mali čisto formálny účel. Členovia IT odmietali byrokratické požiadavky. Tvrdili, že kontrola má v prvom rade skvalitňovať ich prácu.
	Odporúčania ČIT

	<ul style="list-style-type: none"> – vedenie školy má zabezpečiť supervíziu práce ČIT. – vedenie školy má zaviesť pravidelné hodnotiace stretnutia. Na nich by si mali členovia IT spolu s vedením prejsť plán dohodnutých činností, zrekapitulovať, čo sa zrealizovalo a čo nie. Je preto nevyhnutné, aby vedenie školy malo zoznam pracovných úloh ČIT. – predmetom kontroly má byť progres žiakov, ktorým sa ČIT venujú.
Aká bola spokojnosť členov tímu s odbornými znalosťami zástupcov vedenia?	Skúsenosti ČIT
	<ul style="list-style-type: none"> – vedenie školy malo veľmi slabé znalosti o inkluzívnom vzdelávaní. Nemali dostatočné teoretické vedomosti a neboli zorientovaní ani v príslušnej legislatíve. – vedenie školy sa nestotožňovalo s myšlienkou inkluzívneho vzdelávania. Vyskytli sa aj prípady, kedy polemizovali nad tým, či niektoré, z ich pohľadu „iba nedisciplinované“ deti majú nárok na pomoc IT. – predstavitelia manažmentu škôl nemali dostatočné vedomosti o náplni práce a kompetenciách niektorých členov tímu.
	Odporúčania ČIT
	<ul style="list-style-type: none"> – vedenie školy by malo mať aspoň minimálne vedomosti o kompetenciách členov IT. – znalosti riaditeľov o špecifikách práce jednotlivých ČIT by sa mohli zlepšiť hodnotením a kontrolou dokumentácie, v ktorej by mali ČIT zaznamenávať svoju aktivitu. – ČIT navrhujú zapojiť riaditeľov škôl do systematického doškoľovania sa v oblasti teórie a legislatívy inkluzívneho vzdelávania.
• TVORBA PODMIENOK PRE PRÁCU	
Aká bola spokojnosť členov tímu s poskytnutým pracovným materiálom?	Skúsenosti ČIT
	<ul style="list-style-type: none"> – vedenie školy neposkytlo, resp. nezabezpečilo v dostatočnom predstihu a rozsahu pedagogickú dokumentáciu nevyhnutnú pre prácu ČIT s deťmi. – vedenie neposkytlo dostatok kancelárskych, a tiež materiálnych potrieb spojených s výkonom práce IT (papiere, flipcharty atď.).
Aká bola spokojnosť členov tímu s pracovnými priestormi?	Skúsenosti ČIT
	<ul style="list-style-type: none"> – vedenie neposkytlo osobité priestory pre prácu IT. Chýbala miestnosť pre samostatnú prácu so žiakom, resp. rozhovory s rodičmi.
	Odporúčania ČIT

	<ul style="list-style-type: none"> - vedenie školy by malo pre IT vyčleniť samostatnú miestnosť, v ktorej budú sedieť všetci ČIT spolu. - vedenie školy by malo zriadiť miestnosť pre individuálnu prácu s klientom.
Aká bola spokojnosť s tvorbou podmienok spolupráce s učiteľmi?	Skúsenosti ČIT
	<ul style="list-style-type: none"> - vedenie školy neumožnilo členom IT voľný vstup na výučbu učiteľov. ČIT tvrdia, že mohli na hodiny vstupovať len s povolením vedenia. Vyskytli sa prípady, kedy bol prístup na vyučovaciu hodinu členovi IT zamietnutý.
	Odporúčania ČIT
	<ul style="list-style-type: none"> - vedenie školy by malo direktívne nariadiť prítomnosť ČIT na hodinách učiteľov, a to podľa plánu práce ČIT a rozvrhu. - vedenie školy by malo zabezpečiť dostatočný kontakt medzi ČIT a učiteľmi, aby sa spoznávali aj neformálne. Tým by sa zlepšovali ich vzťahy.
Aká bola spokojnosť s vytváraním podmienok pre vzájomné stretávanie sa s inými IT?	Skúsenosť a odporúčania ČIT
	<ul style="list-style-type: none"> - členom IT chýbala možnosť zdieľať svoje skúsenosti s tímami z iných škôl. Z ich pohľadu by malo vedenie školy iniciovať stretnutia s IT z iných škôl a pomôcť tak vytvoriť podpornú sieť.
• VYTVÁRANIE ATMOSFÉRY NA PRACOVISKU	
Čo spôsobovalo napätie?	Skúsenosti ČIT
	Spochybnovanie zmysluplnosti práce tímu
	<ul style="list-style-type: none"> - vedenie školy trivializovalo prácu ČIT
	Vyčleňovanie tímu zo života školy
	<ul style="list-style-type: none"> - ČIT sa sťažovali na vyčleňovanie IT z pracovných aktivít zamestnancov školy (porád, rodičovských združení) - ČIT mali pocit vyčleňovania zo školských podujatí (rôzne akcie pre zamestnancov školy)
	Pocit diskomfortu v komunikácii
	<ul style="list-style-type: none"> - ČIT pociťovali strach alebo obavu požiadať vedenie školy o niečo. - ČIT pozorovali neochotu vedenia školy riešiť problémy IT. - ČIT si uvedomovali svoju nechuť komunikovať s vedením školy. - ČIT mali pocit, že nie sú v škole vítaní. - ČIT mali pocit, že vedenie školy im v komunikácii nepreukazovalo patričnú úctu.
Zasahovanie do práce zo strany vedenia školy	

	<ul style="list-style-type: none"> - boli prípady, keď riaditeľ trestal vlastnú iniciatívu členov IT. - v niektorých prípadoch vedenie školy marilo aktivity IT.
<i>Ako zlepšiť pracovnú atmosféru?</i>	Neprijímanie názorov členov IT
	Odporúčania ČIT
	Kto má pracovať na zlepšení pracovnej klímy?
	<ul style="list-style-type: none"> - vedenie školy má reagovať na napätie, ktoré sprevádza príchod IT do školy.
	Akým spôsobom zasiahnuť?
	<ul style="list-style-type: none"> - vedenie školy nesmie ignorovať konflikty. Ak vznikajú vzťahové problémy, má operatívne zmeniť organizáciu práce ČIT. Ak, napríklad, nefunguje spolupráca ČIT s učiteľom, má mať riaditeľ odvahu presunúť ho do inej triedy. - vedenie školy má stanoviť jasné pravidlá a kompetencie pre členov IT a aj pre učiteľov. Jasné pravidlá by podľa členov IT zmiernili konflikty medzi IT a zamestnancami školy. - vedenie školy má vytvoriť väčší priestor pre nenútené spoznávanie sa počas prestávok, na neformálnych akciách atď.
	Z akých hodnôt treba vychádzať?
	<ul style="list-style-type: none"> - vedenie školy má vnímať nutnosť vzájomnej empatie a tolerancie. - vedenie školy má zdôrazňovať rovnosť a presadzovať potrebu vzájomnej spolupráce. Nerozlišovať pedagogických a odborných zamestnancov, ale brať ich všetkých ako rovnocenných partnerov.

PRÍLOHA 8

SPOLUPRÁCA ČLENOV INKLUZÍVNYCH TÍMOV S UČITEĽMI

Explicitne vypovedané informácie

KOMUNIKÁCIA UČITEĽOV S ČIT	
Aké pocity vyvolával u ČIT kontakt s učiteľmi a učiteľkami?	Skúsenosti ČIT <ul style="list-style-type: none">– Učitelia ich medzi sebou úplne nepriali. Členom IT vadilo, že učitelia málo prihliadali na ich názory v otázkach riešenia problémov detí.– Učitelia ich považovali za menejcenných. Členom IT vadilo, že ich učitelia neberú ako partnerov, ale skôr ako pomocníkov, resp. asistentov. Učitelia ich často zneužívali na prácu, ktorú mali vykonávať oni sami.– Učitelia prehliadali ich prácu. Úspechy IT si privlastňovali.– Učitelia ich obviňovali z ničnerobenia. Prácu odborných zamestnancov porovnávali s prácou asistenta učiteľa. Odborní zamestnanci sa cítili byť nedocenení.
	Strach a obava <ul style="list-style-type: none">– Učitelia sa obávali, že im členovia IT budú príliš zasahovať do ich práce.– Učitelia mali strach, že členovia IT budú kontrolovať, posudzovať kvalitu ich práce.– Učitelia sa obávali, že s príchodom IT na školu stratia niektoré personálne výhody (napr. obava z nižšieho počtu zastupovaní a následne strata možnosti čerpať náhradné voľno a pod.).
	Hodnotová odlišnosť <ul style="list-style-type: none">– Členovia IT sa domnievajú, že za správaním niektorých učiteľov voči IT môže byť neakceptácia špecifických potrieb „problémových“ detí.– Členovia IT vidia za odmietavými postojmi odlišné hodnotové zameranie. Kým učitelia sa podľa nich zameriavajú viac na výsledok či výkon, ČIT sledujú viac proces učenia sa detí.
	Neznalosť problému
	– Učitelia nepoznajú špecifiká práce členov IT.

• OSVEDČENÉ MODELY ZÍSKAVANIA PRIAZNE

Aké modely správania voči učiteľom sa členom IT osvedčili?	Byť otvorený, citlivý a sebakritický v komunikácii
	<ul style="list-style-type: none"> – Nebyť nadradený a vysielat' smerom k učiteľom signály pomoci. – Byť empatický, vedieť vyjadriť učiteľovi porozumenie a pochopenie pre jeho pracovnú záťaž. – Pomáhať učiteľom prostredníctvom ponuky návrhov na riešenie problémov detí. – Vedieť si priznať chybu. – Nebyť tvrdohlavý. – Netrvať na správnom oslovení. (Členovia tímu sa vyrovnávali s tým, že všetkých jednotne nazývali v škole asistentmi). – Byť pripravený pomôcť učiteľom, keď potrebujú pomoc. – Vychádzať učiteľom v ústrety. Venovať im, napríklad, čas nad rámec svojich úloh (napr. pomoc pri dozore cez prestávku a pod.). – Nevtierať sa, ak učiteľ nemá záujem. Vyčkávať. – Dôverovať učiteľom.
	Prejaviť iniciatívu
	<ul style="list-style-type: none"> – Urobiť prvý krok. Prichádzať s novými myšlienkami a postupmi bez vyzvania. – Veľa sa pýtať. Nebáť sa klásť otázky učiteľom. Pýtať sa aj na očakávania učiteľov smerom k IT. – Aktívne načúvať. Počúvať učiteľov, ako rozprávajú o svojej práci a o žiakoch. – Aktívne pozorovať prácu učiteľov a následne nastaviť systém spolupráce. – Získavať si jednotlivcov. Cesta k jednému učiteľovi otvára cestu k ostatným.
	Byť formálne začlenený do učiteľského zboru
	<ul style="list-style-type: none"> – Spoločne sedieť s učiteľmi v zborovni. Spoločný pracovný priestor je príležitosťou na zdieľanie informácií, ako i budovanie osobnejších vzťahov.
Byť profesijne korektný	
<ul style="list-style-type: none"> – Rešpektovať dominantné postavenie učiteľa v triede. Čo najmenej narušať počas vyučovania prácu učiteľov. – Nezasahovať do práce učiteľov nad rámec svojich kompetencií. 	
Byť cenným zdrojom informácií a nového poznania	

	<ul style="list-style-type: none"> - Informovať učiteľov o svojej práci. - Sprostredkovať učiteľom dôležité informácie o deťoch v záujme nastavenia systému pomoci a podpory. - Ponúknuť učiteľom možnosť pozorovať členov IT pri ich práci s deťmi.
	<p>Mať na zreteli spoločný cieľ – dieťa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Byť ochotný ustúpiť, robiť kompromisy v záujme žiakov. Pracovať a komunikovať tak, aby v centre záujmu boli deti (žiaci).

PRÍLOHA 9

SPOLUPRÁCA ČLENOV INKLUZÍVNYCH TÍMOV S RODIČMI

Explicitne vypovedané informácie

INTENZÍVNE PREŽÍVANÉ SKÚSENOSTI S RODIČMI	
Pozitívne skúsenosti	<ul style="list-style-type: none"> – Rodičia vítali pomoc IT. Najmä rómske rodiny tvrdili, že konečne sa o nich a o ich dieťa niekto zaujíma. – Postupom času rodičia sami z vlastnej iniciatívy vyhľadávali pomoc od IT. – Členovia IT si uvedomili, že vďaka nim (ako sekundárny efekt ich práce) sa znížilo záškoláctvo detí.
Negatívne skúsenosti	<ul style="list-style-type: none"> – Našli sa rodičia, ktorí si nedokázali splniť záväzky vyplývajúce zo spolupráce. Boli neochotní a v podstate celkovo neschopní spolupracovať s IT. – Niektorí rodičia mali časom až nereálne očakávania voči IT. Rodičia oceňovali, že nemuseli doma toľko s deťmi pracovať, lebo väčšinu práce urobil IT. Členovia IT mali pocit, že rodičia zleniveli a prestali sa deťom venovať. – Niektorí rodičia si nárokovali pomoc asistenta učiteľa iba pre svoje dieťa. Zamieňali si pedagogického asistenta s osobným asistentom. – Rodičia mali obavu zo spolupráce so školským psychológom. Dostavil sa strach, že ich dieťa bude „nálepkované“ ako hlúpe, postihnuté a pod. Celkovo sa v správaní niektorých rodičov zrkadlili predsudky voči psychológom. – Niektorí rodičia si ťažko pripúšťali problémy svojich detí a nechceli spolupracovať s IT. – Záujem o prácu IT prejavili rodičia, ktorých deti to až tak nepotrebujú. – Nerómski rodičia obviňovali ČIT z pozitívnej diskriminácie, keďže sa viac venovali rómskym žiakom. – Rodičia mali tendenciu byť neprimerane ochranárski voči svojim deťom.

	<ul style="list-style-type: none"> - Rodičia prejavovali záujem o spoluprácu iba formálne. (Na všetko prisvedčili, ale nič neurobili).
ZOVŠEOBECNENÉ POHĽADY NA SPOLUPRÁCU S RODIČMI	
	<ul style="list-style-type: none"> - Neochota alebo neschopnosť rómskych rodičov viedla k rezignácii členov IT na spoluprácu s rodinou. - V prípade dobrej spolupráce sa rodina stále viac otvárala pomoci. Otvorenosť rástla o to rýchlejšie, čím viac rodič videl spokojnosť a šťastie svojho dieťaťa. Niekedy to bolo až tak silné, že rodič, ktorý spolupráci vzdoroval, nakoniec ďakoval členom IT za pomoc v mene svojho dieťaťa. - V prípade, že sa progres u dieťaťa zastavil alebo spomalil, rodičia prestali dôverovať ČIT a spolupráca oslabla. - Vzťah s rodičmi sa budoval na základe vzťahu člena IT s dieťaťom. - Čím viac sa ČIT s rodičmi stretávali, tým viac sa roztápali ľady medzi nimi. Najmä rómske rodiny si zo začiatku veľmi opatrne pripúšťali ČIT do svojej zóny. - Prítomnosť rómskeho člena v tíme bola prínosom. Vďaka nemu sa rýchlejšie nadviazala spolupráca IT s rómskymi rodičmi. - Prijatie IT rodičmi bolo ovplyvňované aj povestou celej školy. Stalo sa, že na začiatku spolupráce museli členovia IT naprávať povest ZŠ u rodičov, postupne a s ťažkosťami odbúravalí počítačnú nedôveru.
ODPORÚČANIA PRE FUNGUJÚCU SPOLUPRÁCU S RODIČMI	
Základné princípy spolupráce	<ul style="list-style-type: none"> - Dôležité je prejaviť rodine dieťaťa úctu. - Nevyvyšovať sa nad Rómov. - Prejavovať neustále podporu rodičom a ochotu pomôcť . - Trpezlivosť. Aj drobný progres, úspech dieťaťa môže viesť k zlepšeniu postoja rodiča k spolupráci - Dopriať rodičom dostatok času na prijatie IT. - Byť iniciatívny a promptne reagovať na problémy dieťaťa. Nečakať na formálne potvrdenie diagnózy (neriadiť sa podľa „papierov“, ale pracovať okamžite). - Dávať rodičom čo najviac pozitívnej spätnej väzby.

Získanie dôvery	<ul style="list-style-type: none">- Návštevy by mali byť nielen za účelom riešenia problému. Rovnako dôležitá je prevencia problémov – návštevy za účelom spoznávania rodinného prostredia a vytvorenia si vzťahu s rodinou žiaka.- Nevstupovať do komunikácie s nereálnymi očakávaniami, prevencia problémov. Byť senzitívny na situáciu rodín.- Úzko spolupracovať s učiteľmi a učiteľkami a usilovať sa o nadviazanie kontaktu s rodinou spoločne.- Poskytovať rodinám širšiu podporu. Pomôcť aj v otázkach, ktoré nesúvisia bezprostredne so školou (pomôcť vypísať žiadosť do zamestnania a pod.).- Pri komunikácii s rodičmi sa vyhnúť opisu negatívnych stránok dieťaťa. Zamerať sa na spoločné hľadanie riešenia problému.- Komunikovať s rodičmi jednoduchým jazykom a cez príklady. Rodič nie je pedagóg ani špecialista (dôležitý je činiteľ ochoty rodiča).
Podpora spolupráce	<ul style="list-style-type: none">- Dôležité je, aby triedna učiteľka predstavila IT rodičom a vysvetlila im ich význam a náplň práce jednotlivých členov.- Otvoriť školu rodičom. Poskytnúť im možnosť sledovať prácu ČIT pri práci s deťmi.

Názov: Inkluzívne vzdelávanie – skúsenosť slovenských škôl

Kolektív autorov: Mgr. Barbara Basarabová
(v abecednom poradí) Mgr. Mariana Cabanová, PhD.
Dr.h.c. prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.
Mgr. Zuzana Lynch, PhD.
Mgr. Robert Sabo, PhD.
Mgr. Marian Trnka, PhD.
Doc. PaedDr. Katarína Vančíková, PhD.
Mgr. Terézia Vaníková, PhD.

Vedecký redaktor: Doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc.

Technický redaktor: Mgr. Barbara Basarabová

Jazykový korektor: Mgr. Lýdia Simanová, PhD.

Cover Design: Mgr. Zuzana Lynch, PhD.

Recenzovali: prof. PhDr. Marta Horňáková, PhD.
doc. PhDr. Jurina Rusnáková, PhD.

Náklad:

Formát: B5
Vydanie: prvé
Rozsah: 262 strán
Vydalo: BELIANUM. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela
v Banskej Bystrici
Tlač: EQUILIBRIA, s.r.o.

ISBN (brožovaný dokument): 978-80-557-1474-5

ISBN (online dokument): 978-80-557-1481-3

©Barbara Basarabová, Mariana Cabanová, Beata Kosová, Zuzana Lynch, Robert Sabo,
Marian Trnka, Katarína Vančíková, Terézia Vaníková

Monografia **Inkluzívne vzdelávanie – skúsenosť slovenských škôl** prináša výsledky reflexívne orientovaného výskumu, ktorého cieľom bolo opísať proces adaptácie inkluzívnych tímov v prostredí základných škôl. Snahou autorského tímu bolo spracovať výnimočnú skúsenosť, ktorú priniesol Projekt inkluzívnej edukácie PRINED v rokoch 2014 a 2015, kedy bola naša školská prax posilnená o nezanedbateľný počet pedagogických asistentov a rôznych špecialistov. Prezentované výsledky sú nielen svedectvom o tom, ako sa školy s novou situáciou vyrovnali, ale i impulzom k hľadaniu cesty systematického vytvárania pracovných pozícií pre pomáhajúce profesie priamo na pôde škôl.



ISBN 978-80-557-1481-3