

TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

**CELODENNÝ VÝCHOVNÝ SYSTÉM AKO (MOŽNÝ) NÁSTROJ INKLUZÍVNEJ
EDUKÁCIE**

Diplomová práca

Študijný program: Sociálna pedagogika a vychovávateľstvo

Školiace pracovisko: Katedra pedagogických štúdií

Študijný odbor: 1.1.4 Pedagogika

Vedúci práce: Mgr. Ivana Šuhajdová, PhD.

Trnava 2017

Adriána Talčíková, Bc.

ZADANIE ZÁVEREČNEJ PRÁCE

pre:

Bc. Adriána Talčíková, rod. Talčíková

Odbor: Pedagogika

Študijný program: sociálna pedagogika a výchovateľstvo

Vzhľadom k tomu, že ste splnili požiadavky učebného plánu, zadáva Vám dekan fakulty na návrh vedúceho vedecko-pedagogického pracoviska v zmysle zákona o VŠ č.131/2002 Z.z a Študijného poriadku TU §15, ods. 3, túto tému záverečnej práce:

Celodenný výchovný systém ako (možný) nástroj inkluzívnej edukácie

POKYNY PRE VYPRACOVANIE

Osnova práce:

V rámci realizovania inkluzívnej edukácie existuje viacero nástrojov, ktoré sa považujú za vhodné, resp. významné pri jej zavádzaní a realizovaní. Jedným z nich by mohol byť celodenný výchovný systém. Cieľom teoretickej časti práce je uvedený nástroj popísať, charakterizovať a špecifikovať.

Cieľom praktickej časti práce je navrhnuť vlastný model celodenného

výchovného systému, pričom diplomant bude zároveň zisťovať, aké sú reakcie pedagogických a odborných pracovníkov bežných škôl na jeho možnú implementáciu v daných školách.

Rozsah laboratórnych a grafických prác:

Rozsah záverečnej práce:

Zoznam odporúčanej literatúry:

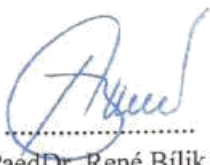
Vedúci záverečnej práce: Mgr. Ivana Šuhajdová, PhD.

Konzultant:

Dátum zadania záverečnej práce: 30.10.2015

Dátum priradenia záverečnej práce študentovi: 30.10.2015

Dátum odovzdania záverečnej práce:



prof. PaedDr. René Bílik, CSc.
dekan fakulty



vedúci vedecko-pedagogického pracoviska

POĎAKOVANIE

Touto cestou sa chcem poďakovať školiteľke mojej diplomovej práce Mgr. Ivane Šuhajdovej, PhD., za dôveru, ktorú mi prejavila pri písaní diplomovej práce, za jej cenné rady, ochotu pomôcť a spolupracovať a za čas, ktorý mi vždy ochotne venovala pri konzultáciách. Ďakujem nielen za cenné rady, nové poznatky a skúsenosti ale i za Váš ľudský prístup a pochopenie.

Moje poďakovanie patrí i všetkým pánom riaditeľom a pani riaditeľkám, ako i odborným a pedagogickým zamestnancom základných škôl, ktorí mi umožnili realizovať môj prieskum v ich škole. Vďaka im patrí za čas, ktorí mi venovali, za ich ochotu a pochopenie.

V neposlednom rade sa chcem poďakovať i mojej rodine, blízkym a priateľom, ktorí ma počas písania záverečnej práce podporovali a stáli pri mne v dobrom aj v zlom.

ABSTRAKT

TALČÍKOVÁ, Adriána: Celodenný výchovný systém ako (možný) nástroj inkluzívnej edukácie. Diplomová práca. Trnavská univerzita v Trnave. Pedagogická fakulta, Katedra pedagogických štúdií. Vedúci záverečnej práce: Mgr. Ivana Šuhajdová, PhD. Trnava: Pedagogická fakulta 2017. 69 s.

Cieľom práce bolo predstaviť celodenný výchovný systém ako jeden z možných nástrojov podpory inkluzívnej edukácie žiakov v bežných školách. Z toho dôvodu teoretická časť práce predstavuje historický prierez vzniku inklúzie. V práci sú vymedzené základné pojmy, ktoré sa s ňou spájajú. Predstavený je tu i celodenný výchovný systém, jeho vymedzenie, začiatky uvádzania do praxe, overovanie jeho efektivity, jeho funkcie, ciele i obsah a jeho výhody i nevýhody. V empirickej časti práce sme sa zamerali na vypracovanie modelu celodenného výchovného pôsobenia, ktorý by mohol byť zavedený do bežných základných škôl. V rámci jeho overovania sme sa zamerali na pedagogických a odborných zamestnancov týchto škôl, u ktorých sme zisťovali ich názor na náš návrh modelu celodenného výchovného systému. Podľa zistení sme náš návrh modelu celodenného výchovného pôsobenia prepracovali a v závere sformulovali odporúčania pre prax.

Kľúčové slová: integrácia, inklúzia, celodenný výchovný systém, voľný čas, príprava na vyučovanie.

ABSTRACT

TALČÍKOVÁ, Adriána: Daylong educational system as an (potential) instrument of inclusive education. Master's thesis. Trnava University. Faculty of Education, Department of Educational Studies. Tutor: Mgr. Ivana Šuhajdová PhD., Trnava: Faculty of education, 2017, 69 p.

The aim of the Master's thesis deals with daylong educational system as a possible instrument of support inclusive education in mainstream schools. The theoretical part presents a historical cross-section of inclusion. The paper defined the basic concepts, which are associated with it. The work presents also a daylong educational system, its definition, and the beginnings of putting into practice, verifying its effectiveness, its functions, goals and content and also its advantages and disadvantages. In the empirical part, we focused on developing a model of daylong educational system that could be implemented in regular primary schools. As part of the verification we have focused on pedagogical and professional staff of these schools for which we are seeking their views on our model. According to the findings, we redesigned our model of daylong educational system and in conclusion we formulated the recommendations for practice.

Key words: integration, inclusion, daylong educational system, free time, preparation for teaching.

OBSAH

POĎAKOVANIE	4
ABSTRAKT	5
ABSTRACT.....	6
OBSAH.....	7
ZOZNAM TABULIEK	9
ZOZNAM SKRATIEK.....	9
ÚVOD	10
TEORETICKÁ ČASŤ	11
1 OD SEGREGÁCIE K INKLÚZIÍ	11
1.1 Historická cesta k inklúzií.....	11
1.2 Charakteristika inklúzie	15
1.2.1 Ciele inklúzie	26
2 CELODENNÝ VÝCHOVNÝ SYSTÉM.....	29
2.1 Charakteristika Celodenného výchovného systému	29
2.1.1 Funkcie a ciele celodenného výchovného systému	35
2.1.2 Zásady celodenného výchovného pôsobenia	38
2.1.3 Obsah celodenného výchovného systému	40
EMPIRICKÁ ČASŤ	44
3 METODOLÓGIA PRIESKUMU	44
3.1 Cieľ prieskumu	44
3.2 Prieskumné otázky	44
3.3 Prieskumná vzorka.....	45
3.4 Metóda prieskumu	45

3.5 Nami navrhnutý model celodenného výchovného systému	46
4 HLAVNÉ ZISTENIA	51
4.1 Analýza a interpretácia prieskumu	51
4.2 Prepracovaný návrh modelu celodenného výchovného systému	52
4.3 Diskusia a odporúčania pre prax	57
Záver	62
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY	63
Prílohy	

ZOZNAM TABULIEK

Tabuľka č. 1	Pozitíva a negatíva segregácie.....	13
Tabuľka č. 2	Pozitíva a negatíva inklúzie.....	23
Tabuľka č. 3	Pozitíva a negatíva CVS.....	33
Tabuľka č. 4	Inšpiratívne modely zavedenia CVS na Slovensku.....	34
Tabuľka č. 5	Vzorový model rozvrhu tretiaakov na základnej škole.....	58

ZOZNAM SKRATIEK

CSIE – Centrum štúdia inkluzívneho vzdelávania

CVS – Celodenný výchovný systém

ISCED – Štátny vzdelávací program

IVP – Individuálny vzdelávací program

MŠ – Materská škola

MŠVVaŠ SR – Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky

NR SR – Národná rada Slovenskej republiky

OSN – Organizácia spojených národov

PNO- Postihnutie, narušenie, ohrozenie

PRINED – Projekt inkluzívnej edukácie

SZP- Sociálne znevýhodňujúce prostredie

ŠKD – Školský klub detí

ŠVVP – špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby

THV – Tvorivo – humanistická výchova

UNESCO – Organizácia spojených národov pre vzdelávanie, vedu a kultúru

ZŠ - Základná škola

ÚVOD

Témou našej diplomovej práce je celodenný výchovný systém v kontexte inkluzívneho vzdelávania v bežných základných školách. Podľa nášho názoru je inkluzívne vzdelávanie stále aktuálnou témou, nakoľko sa o podmienkach na rovnoprávne vzdelávanie pre všetkých hovorí i v dokumente Učiace sa Slovensko, ktorý je Národným programom rozvoja výchovy a vzdelávania (V. Burjan a kol., 2017). Podľa nášho názoru je jedným z efektívnych nástrojov podpory inkluzívneho vzdelávania celodenný výchovný systém, ktorý bol doteraz zameraný len na školy, v ktorých sa vyskytuje väčšie množstvo žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. V našej práci sa však zameriavame na celodenný výchovný systém, ktorý by mohol byť implementovaný do bežných základných škôl bez rozdielu.

Naša diplomová práca má teoreticko-empirický charakter. Teoretická časť práce je zložená z dvoch hlavných kapitol, pričom prvá sa zameriava na postupný vývoj postojov k ľuďom s odlišnosťami. V druhej polovici kapitoly sa už venujeme samotnej inklúzií, s jej výhodami, nevýhodami a cieľmi. Druhá kapitola je zameraná na definovanie celodenného výchovného systému. Zaoberáme sa rôznymi snahami o jeho zavedenie do praxe, overovanie jeho efektivity, pozitívami a negatívami, ktoré prináša. Nakoľko je cieľom našej práce vytvoriť návrh modelu celodenného výchovného systému v tejto kapitole sa venujeme podrobnejšie i jeho funkciám, zásadám, jeho obsahu, cieľom, ktoré sleduje i metódam a formám, ktoré sa využívajú pri jeho realizácii.

Empirická časť práce tvoria dve kapitoly. V tretej kapitole predstavujeme uvedený cieľ prieskumu, ktorý sme si rozdelili na čiastkové ciele, definujeme prieskumnú metódu, ktorú sme použili pri realizovaní nášho prieskumu a približujeme prieskumnú vzorku. Cieľom empirickej časti našej práce bolo zistiť názory pedagogických a odborných pracovníkov bežných základných škôl na náš návrh modelu celodenného výchovného systému. Podľa zistení z prieskumu sme potom náš model prepracovali a v závere našej práce sme sformulovali odporúčania pre prax.

TEORETICKÁ ČASŤ

1 OD SEGREGÁCIE K INKLÚZIÍ

Integrácia je pojem, s ktorým sa čoraz viac stretávame v našej spoločnosti. Integrácia je, podľa Zákona 245/2008 Z. z., určená žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej len ŠVVP) a to sú žiaci, ktorí majú zariadením výchovného poradenstva a prevencie diagnostikované ŠVVP na základe rozhodnutia súdu (vynímajúc deti umiestnené do špeciálnych výchovných zariadení). Špeciálna výchovno-vzdelávacia potreba je požiadavka na zmenu obsahu, metód, podmienok a foriem vo výchove a vzdelávaní pre žiaka, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia alebo vývinu v sociálne znevýhodňujúcom prostredí (ďalej SZP). K žiakom so ŠVVP teda zaraďujeme žiakov so zdravotným znevýhodnením (so zdravotným postihnutím, chorých alebo zdravotne oslabených, s vývinovými poruchami, poruchou správania), zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a žiakov s nadaním. Pre priblíženie pojmu inklúzia v krátkosti predstavíme históriu jej vývoja.

1.1 Historická cesta k inklúzií

Z histórie nám je známe, čo uvádzajú aj J. Fischer a J. Škoda (2008), že v období staroveku až po obdobie ranného stredoveku prevládal represívny postoj ľudí k odlišnostiam ako takým. Tento postoj podľa autorov chápe dieťa s odlišnosťou ako neschopné, nepotrebné až nežiaduce a postoj spoločnosti k takémuto jedincovi bol ľahostajný, väčšinová spoločnosť odmietala jedincovi s odlišnosťou poskytnúť pomoc a dokonca dochádzalo až k jeho likvidácii, napríklad v starovekej Sparte a Ríme je nám historicky známa infanticída¹. V období stredoveku prevládal segregačný postoj, ktorý charakterizujú ako proces vylúčenia, ponechanie jedinca s odlišnosťami náhodnej pomoci pričom mal len minimálne možnosti sebarealizácie.

¹ Infanticída – v starovekej Sparte a Ríme, zabíjanie detí z obavy, že by sa neuživili (G. Brukker, J. Opatíková, 2006)

Zmenu priniesol podľa autorov (tamtiež) až charitatívny postoj, ktorý V. Lechta (2013) spája s obdobím renesancie. Tento postoj bol postavený na inštitucionálnej pomoci jedincom s odlišnosťou, ktorí boli vnímaní ako neschopní sa o seba postarať a vyžadovali starostlivosť iných. Toto novoveké obdobie prinieslo nové objavy a poznatky, ktoré podnietili prvé pokusy o vzdelávanie ľudí s postihnutím. Vyvrcholením tohto obdobia bolo obdobie osvietenstva, kedy na základe novátorských myšlienok, napr. F. Bacona (ktorý sa zaoberal problémami sluchu a reči a potrebou inštitucionalizácie starostlivosti o tieto deti), J.A. Komenského (ktorý presadzoval vzdelávanie pre všetky deti bez rozdielu) alebo J. Locka (ktorý sa zaoberal diagnostikou a rozdelením mentálneho postihnutia) a mnohých iných, spoločenských zmien, rozmachu exaktnej vedy sa postupne prešlo, podľa J. Fischera a J. Škodu (2008) k humanistickému prístupu, ktorý vychádzal zo zachovania dôstojnosti každého človeka a inštitucionalizovanej starostlivosti o ľudí s postihnutím.

M. A. Winzerová (cit. podľa V. Lechta, 2013) hovorí, že v období osvietenstva začali vznikať prvé ústavy a zariadenia napr. v Nemecku a vo Švajčiarsku. Vývoj starostlivosti o jedincov s postihnutím napredoval pomerne rýchlo a tieto zmeny a vývoj spoločnosti podnietili vznik segregovanej výchovy a vzdelávania, čo M.A. Winzerová (tamtiež, 2013, s. 26) označuje „za prechod od izolácie k segregácií.“ J. Komora a R. Polakovičová (2013, s. 19) používajú pojem separácia, ktorú definujú ako „proces, ktorý oddeľuje jednotlivca od majoritnej (dominantnej) skupiny.“ A. Vančová (2010, s. 140) definuje „segregovaná edukácia sa v pedagogike chápe ako oddelená výchova, vzdelávanie a vyučovanie jednotlivcov, ktorí sa odlišujú od svojich vrstovníkov v nejakých určených znakoch (napr. z hľadiska pohlavia, rasy, vierovyznania, etnickej príslušnosti, národnosti a pod).“ V. Lechta (2013) v spojitosti s týmto obdobím uvádza pozitíva i negatíva, ktoré nám priniesla segregácia.

Tab. č. 1 Pozitíva a negatíva segregácie (V. Lechta, 2013)

Pozitíva	Negatíva
o ľudí s postihnutím sa staral odborný personál,	proces fragmentácie, zameraný veľmi úzko len na istý druh postihnutia, ktorý spôsobil stratu komplexného pohľadu na jedinca,
<p>pokrok v rôznych metódach a prístupoch vo vzdelávaní,</p> <p>vznik pomocných tried pri bežných školách,</p>	postupnú unifikáciu (zjednotenie) vo vzdelávaní a v postupoch liečenia detí s postihnutím, ktorá eliminovala jedinečnosť a špecifickosť postihnutia konkrétneho dieťaťa.
<p>začiatok využívania umenia pri práci s jedincami s postihnutím (umelecké terapie),</p> <p>využívanie Braillovho písma a pod.</p>	

J. Komora a R. Polakovičová (2013) podobne ako V. Lechta (2013) uvádzajú, že separácia vedie k izolácii, ktorá spôsobuje trieštenie sociálnej pozície jednotlivca a stagnáciu socializácie. V selektívnych školách ide o to, že vytriedime žiakov podľa určitého znaku, ktorý považujeme za dôležitý aby mohol jedinec lepšie fungovať. Ako ďalej autori uvádzajú (tamtiež, s. 20), selekcia dostáva žiakov do situácie:

„ - znížených nárokov,“ ktoré akoby potvrdzovali neschopnosť žiakov a napomáhali k ich rezignácii a ku zmiereniu sa s rolou málo úspešných žiakov,

„ - akceptovania ich zníženej učebnej výkonnosti ako samozrejmosti,“ a nikto sa už nesnaží organizovať efektívne formy nápravy,

„ - absencia spolužiakov,“ ktorí by svojimi lepšími výsledkami motivovali ostatných k lepším výkonom,

„ – deficit učiteľov,“ ktorým by záležalo na lepších výsledkoch svojich žiakov a hľadali by tak individuálne možnosti zlepšovania sa žiakov.

Myslíme si, že v dobe, v ktorej sa separácia/segregácia začala vyvíjať bola veľkým posunom v starostlivosti o ľudí s postihnutím, narušením či ohrozením (ďalej len PNO), no tak ako sa vyvíja naša spoločnosť je potrebné, aby sa vyvíjala aj starostlivosť o ľudí

s odlišnosťami. Preto je podľa nášho názoru dôležité, že si rodičia, odborníci i verejnosť postupne uvedomovali, že ak dieťa dostaneme prostredníctvom separácie do vyššie spomínaných situácií, osobnostne bude stagnovať a rozvíjať sa bude len veľmi pomaly, ak vôbec.

Začiatok zmeny môžeme podľa V. Lechtu (2013) pozorovať od druhej polovice 20. storočia, kedy sa segregácia začala postupne meniť na proces integrácie. O. Müller (2001) hovorí, že pojem integrácia pochádza z latinského slova *integratio*, *integer*, čo v preklade znamená úplný, nenarušený a teda môžeme povedať, že je to odborný pojem vyjadrujúci sceľovanie, zjednocovanie a spájanie do jednotného celku, na čom sa zhoduje aj s definíciami iných autorov napr. A. Vančovej (2010) a A. Rakoušovej (cit. podľa J. Komora, R. Polakovičová, 2013). V. Lechta (2009, s. 10) uvádza „slovo integrácia by sme mohli charakterizovať pojmom tolerancia.“ Hovorí, že zatiaľ čo pri segregácii boli zvyhodňovaní žiaci s lepším učebným potenciálom, integračný proces sa zamerával na „špecifické vekové, resp. vývinové osobitosti a vytváranie rôznych stimulačných programov podľa špecifik jednotlivých druhov a foriem postihnutia.“ J. Corbett (cit. podľa J. Komora, R. Polakovičová, 2013) pojem integrácia charakterizuje slovami: „vstup, ak sa môžeš prispôbiť.“ Autori (tamtiež) uvádzajú, že cieľom integrácie je socializácia a spolužitie jedincov s odlišnosťami spolu s intaktnou populáciou. V prípade školskej edukácie pod ňou chápeme spoločnú výchovu a vyučovanie.

Myslíme si, že mnohí by si pod týmito vysvetleniami mohli predstaviť, že integrácia zjednodušene znamená to, že sa jedinci s odlišnosťami vzdelávajú spoločne s intaktnými žiakmi v jednej triede. Autor E. Begemann (cit. podľa J. Komora, R. Polakovičová, 2013) však uvádza, že to ešte na integráciu nestačí, pretože integrácia má akceptovať človeka v jeho originalite a spoločnosť mu má umožniť realizovať sa v každej oblasti. V tomto prípade hovoríme teda o heterogénnej skupine, v ktorej však podporujeme kooperáciu a zapojenie všetkých žiakov do výchovno-vzdelávacieho procesu.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) o zmene a doplnení niektorých zákonov školskú integráciu charakterizuje „školskou integráciou sa rozumie výchova a vzdelávanie detí alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v triedach škôl a školských zariadení určených pre deti alebo žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb.“

J. Jesenský (2000) rozlišuje dva základné prístupy k integrácií:

- **asimilačný prístup**, ktorý vyjadruje to, že integrácia je len problémom jedincov s odlišnosťami, vyjadruje nadradený prístup, stotožnenie minority s majoritnou spoločnosťou a teda ich splývanie;
- **koadaptačný prístup**, ktorý vyjadruje, že integrácia je partnerským vzťahom, je problémom oboch skupín a malo by ísť o partnerské spolunažívanie týchto skupín.

Myslíme si, že je nám teraz jasné, že integrácia teda začleňuje jedincov s postihnutím, narušením alebo ohrozením do bežných tried bežných škôl kde sa môžu taktiež vyskytnúť problémy, či už zo strany vedenia školy, pedagógov a odborných zamestnancov, intaktných žiakov i rodičov týchto žiakov. J. Komora, R. Polakovičová (2013) uvádzajú, že reakcie školy na novo vzniknutú situáciu môžu byť rôzne a to napríklad:

- popieranie rozdielnosti,
- rešpektovanie odlišnosti ale odmietanie diferencovaného prístupu,
- rešpektovanie odlišnosti a diferencovanie vzdelávania (prostredníctvom napr. IVP). Preto považujú za potrebné uviesť, že integrácia nesmie prebiehať na úkor intaktných žiakov. Filozofia integrácie je teda, podľa nich (tamtiež, 2013) postavená na koadaptácií – spoločnom partnerskom spolunažívaní minority i majority, v ktorom sú rešpektované a akceptované práva, hodnoty i potreby oboch skupín. Tak ako všetko v našej spoločnosti aj názory a postoje k jedincom s postihnutím, narušením či ohrozením sa menia a vyvíjajú a v súčasnosti sa čoraz častejšie hovorí o nahradení pojmu integrácia inklúziou, ktorá by mala byť akýmsi posunom vpred. Nakoľko sa v našej diplomovej práci venujeme celodennému výchovnému systému (ďalej len CVS) ako jednému z možných nástrojov inkluzívnej edukácie priblížime si ho v samostatnej podkapitole.

1.2 Charakteristika inklúzie

Inklúzia sa čoraz viac dostáva do povedomia všetkých účastníkov výchovno-vzdelávacieho procesu, odborníkov no i laickej verejnosti. Ako uvádza E. Gajdošová (2014) inkluzívne vzdelávanie sa netýka len vybraných štátov, ale zaradila sa medzi okruhy pôsobnosti nadnárodných inštitúcií ako napríklad OSN a UNESCO. Tento pojem, sa začal výraznejšie používať v 90. rokoch 20. storočia vychádzajúc z dokumentu The Salamanca Statement, ktorý

bol prijatý v roku 1994 na Svetovej konferencii UNESCO. Tento dokument deklaruje právo každého dieťaťa na vzdelávanie. Pojmový posun nastal podľa A. Vančovej (2010, s. 412) po uverejnení záverov z rokovania UNESCO – Výbor pre práva detí OSN - 6.9.1997, v ktorých sa uvádza „inklúzia je postoj, ktorý sa zakladá na presvedčení, že všetci ľudia sú rovnoprávni a majú byť vážení a ctení.“ Pojem inklúzia obsahujú aj dokumenty: Lisabonská stratégia (zasadnutie európskej rady v marci 2000), Dohovor OSN o právach ľudí s postihnutím (december 2006), ktorý zaviazal štáty k transformácii školstva a presadzovaniu inkluzívneho vzdelávania. Inklúzia teda vychádza z poznania, že spoločstvo ľudí sa skladá z jedincov, ktorí sa od seba viac či menej odlišujú. Vytvárajú tým rôznorodé spoločstvo, v ktorom sú rešpektované schopnosti každého jedinca, ktoré sú prínosom pre celok. J. Michalík (cit. podľa O. Müller a kol., 2001, s. 10) vysvetľuje pojem inklúzia ako „začlenenie či prijatie dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami napr. do prostredia tzv. bežnej triedy.“ Za základnú podmienku inklúzie považuje prostredie, ktoré „oceňuje odlišnosť v neohrozenej a otvorenej atmosfére bez diskriminácie a predsudkov.“ Z toho vyplýva, čo uvádza aj M. Zelina (2014), že pri integrácii ide o prispôbenie sa jedinca prostrediu (prostredie sa nemení) a pri inklúzii ide o prispôbenie prostredia jednotlivcovi/skupine (zmena prostredia). Stotožňujeme sa s názorom V. Lechtu (2009, s. 10) a J. Corbetta (cit. podľa J. Komora, R. Polakovičová, 2013, s. 21), podľa ktorých je pojem *inklúzia* synonymom pojmu „*akceptácia*“ a vyjadruje ju formulácia „*vstúp, tu si ctíme odlišnosti, tu môžeš byť taký, aký si...*“ Podľa týchto definícií teda môžeme inklúziu chápať ako vyššiu formu integrácie, v ktorej sa obe skupiny prispôbujú sebe navzájom pričom to ani jedna z nich nechápe ako okliešťovanie svojich práv či schopností ale skôr ako prínosné pre seba navzájom a pre dobro celého spoločstva, v ktorom žijú. Inklúzia sa však dá dosiahnuť len zmenou myslenia všetkých členov spoločnosti a ich ochotou akceptovať jedinca aj s jeho odlišnosťami (J. Komora, R. Polakovičová, 2013). Mnohí autori ako napríklad L. Požár (2009) však uvádzajú, že inklúzia zasiahla mnohé spoločnosti nepripravené a preto neodporúča, aby sa náš vzdelávací systém okamžite zbavil špeciálnych škôl, nakoľko žiaci, ktorí sú v nich vzdelávaní už nie sú zďaleka tak vylúčení ako kedysi. Autor si dokonca myslí, že v tejto súvislosti sa už nemusí používať pojem segregácia. Hovorí skôr o dvoch odlišných možnostiach vzdelávania – inkluzívne vzdelávanie a vzdelávanie žiakov s rovnakým postihnutím, ktoré má stále svoje opodstatnenie.

Napriek tomu však UNESCO vydalo v roku 2009 usmernenie „Inkluzívne vzdelávanie: cesta do budúcnosti,“ ktorým sa jednotlivé štáty Európskej únie zaviazali, že postupne vytvoria podmienky potrebné pre aplikáciu inkluzívneho vzdelávania do praxe. Pričom Slovenská republika ju ratifikovala² v novembri 2011 (E. Gajdošová, 2014). Následne na to Vláda Slovenskej republiky prijala koncepciu inkluzívneho vzdelávania a začiatkom roka (február) 2012 si uvedomila, že je potrebné legislatívne vymedziť základné pojmy ako segregácia a inklúzia, ako však uvádza i M. Zelina (2014) v školskom zákone 254/2008 Z. z. sa dodnes pojem inklúzia nenachádza. Aj tak sa však na Slovensku vytvoril prvý model inkluzívnej školy v rámci Projektu inkluzívnej edukácie (PRINED), ktorý sa začal overovať i v praxi. Problémom však je, že neexistuje zhoda medzi odborníkmi o ponímaní inkluzívneho vzdelávania a ani v tom, kto všetko má byť do takéhoto vzdelávania začlenený. Touto problematikou sa zaoberajú i E. Poliaková a B. Šramová (2014), ktoré sa zamýšľajú nad už vyššie spomenutým problémom, a to požiadavkou zrušenia špeciálnych škôl. Obe súhlasia s vyššie uvedeným názorom L. Požára, že je priam nevyhnutné ponechať systém špeciálnych škôl i v budúcom zmenenom školstve na Slovensku najmä preto, aby sme i naďalej dokázali efektívne a pre dobro každého dieťaťa zabezpečiť jeho vzdelávanie. Ďalším problémom, či podnetom na zamyslenie je pripravenosť resp. nepripravenosť učiteľov na prijatie žiakov so ŠVVP do svojich tried. Ako uvádzajú autorky (tamtiež), väčšina výskumov zameraných na postoje poukazuje na to, že učitelia sa na jednej strane pozitívne prikláňajú k inkluzívnemu vzdelávaniu, no na strane druhej majú obavy. Väčšinou si nie sú istí svojou odbornou pripravenosťou, obávajú sa ako zvládnu vyšší počet detí v triede a taktiež podľa nich na mnohých školách absentujú kompenzačné pomôcky. Ako uvádza i I. Šuhajdová (2015) je potrebné si uvedomiť, že v školstve sa momentálne nachádzajú i učitelia s niekoľkoročnou praxou, ktorí neboli počas svojho štúdia pripravovaní na vzdelávanie intaktných žiakov spolu so žiakmi s PNO. Práve preto, by sa mali naďalej vzdelávať napríklad využitím akreditovaných projektov zameraných na rozvoj inkluzívneho vzdelávania. Stotožňujeme sa s názorom autoriek (tamtiež), že zásadným krokom pre inkluzívne vzdelávanie na Slovensku bude obohatenie vzdelávania budúcich učiteľov o nové poznatky napríklad z oblasti špeciálnej

² Ratifikácia – potvrdenie, schválenie medzinárodnej zmluvy príslušným ústavným orgánom. (G. Brukker, J. Opatíková, 2006)

pedagogiky, no bude potrebná i zmena ich postoja k vyučovaniu žiakov so ŠVVP. Prispieť k zlepšeniu by podľa nás mohlo zníženie kapacity tried alebo sa môžeme nechať inšpirovať talianskym modelom, ktorý i autorky považujú za obohacujúci. V tomto modeli ide o to, že každé dieťa s postihnutím má vlastnú tzv. pomocnú učiteľku, ktorá sa mu venuje. Mohlo by to podľa nás zmenšiť obavy učiteľov z nezvládnutia svojej role v triede s inkluzívnym vzdelávaním.

Inklúzia so sebou teda prináša i množstvo problémov, no napriek tomu si V. Lechta (2010) myslí, že trend inkluzívneho vzdelávania bude i naďalej pretrvávajúť, no ako sám uvádza, nie je jasné aký bude jeho priebeh a ako dlho bude trvať, je však potrebné nájsť určitý konsenzus - určitú zhodu medzi teóriou a praxou. K tomu by mohlo napomôcť päť antropologických východísk inkluzívnej edukácie ako ich uvádza B. Kudláčová (2009):

1. správne chápanie miesta človeka vo svete – nájsť správne miesto pre človeka vo svete;
2. správne chápanie človeka ako osoby – človek ako telesno-psychicko-duchovná jednota;
3. správny vzťah medzi slobodou a zodpovednosťou – sebarozvoj, zodpovednosť a dodržiavanie ľudskej dôstojnosti;
4. správny výber hodnôt a rozlišovanie medzi dobrom a zlom – axiologická podstata výchovy;
5. človek ako dialogická štruktúra – rešpektovať individualitu a jedinečnosť.

Východiská inkluzívnej pedagogiky taktiež definoval aj G. Feuser (cit. podľa M. Hornáková, 2006), ktorý ich postavil na štyroch základných princípoch:

- **princíp regionalizácie** – každý žiak by mal navštevovať základnú školu v mieste svojho bydliska, aby nemusel hľadať iné formy pomoci vo vzdialených či ťažko dostupných lokalitách;
- **princíp decentralizácie** – vytvoriť materiálne a personálne podmienky na výchovu a vzdelávanie priamo v triede, v skupine ostatných žiakov. Predpokladom je vytvorenie interdisciplinárneho tímu pôsobiaceho priamo na škole;
- **princíp transferu kompetencií** – všetci, ktorí sa podieľajú na starostlivosti by mali spolupracovať pri príprave, realizácii a hodnotení každého opatrenia;
- **princíp integrovanej terapie** – je nevyhnutné začleniť terapeutické, podporné a nápravné opatrenia priamo do školských a výchovných činností, aby ich žiaci vnímali ako obohatenie a prínos. Na G. Feusera nadväzuje G. Biewer (tamtiež, s. 3-4), ktorý vymedzil podmienky, ktoré sú podľa neho potrebné na realizáciu daných princípov v reálnom živote:

- **vytvorenie novej kultúry** – otázka rovnosti, uznania normality odlišnosti;
- **etablovanie inkluzívnych štruktúr** – vytvorenie systému pomoci zo strany odborníkov (lekári, psychológovia) a inovovanie štúdia pedagogiky a pomáhajúcich profesií;
- **vytvorenie inkluzívneho modelu práce** – nová koncepcia práce učiteľa.

S. Stainbacková a W. Stainback (cit. podľa V. Lechta, 2010, s. 37) uvádzajú, že úspešná inkluzívna edukácia závisí od troch vzájomne sa ovplyvňujúcich faktorov a to od organizácie (spolupráca tímov), transdisciplinárnej spolupráce (konzultácie) a kooperatívneho učenia (rozvoj potenciálu). Nakoľko sa autori nezhodujú len na jednom ponímaní inklúzie, ďalší autori (tamtiež) vymedzili dokonca sedem najdôležitejších prvkov efektívnej inklúzie, medzi ktoré zaraďujú „spolupracujúca kultúra, efektívne participujúce riadenie, koherentné³ vízie, komplexné plánovanie, primerané zdroje, dlhodobá implementácia, evaluácia⁴ a vylepšovanie.“

Odborníci si teda kladú množstvo otázok ako napríklad aký je prínos inkluzívneho vzdelávania, aké sú jeho možnosti uplatňovania v praxi a podobne. J. Duchovičová (2008) za podstatu inklúzie považuje začlenenie človeka do spoločnosti ako aktívneho člena. Nie je len využívaťom produktov inteligentných, adaptabilných a flexibilných ľudí – je potrebné veriť v modifikovateľnosť ľudí. A. Vančová (2001, s. 264) pre zvyšovanie efektivity uplatnenia inkluzívneho vzdelávania pridáva odporúčania, ktoré sú platné pre učiteľa i žiaka a to „uveriť, že spolupracou možno najlepšie naplňať osobné a spoločné ciele; vnímať odlišnosť ako podmienku efektívnej spolupráce; uvedomiť si svoj význam pre kolektív a význam kolektívu pre seba.“ Pretože ako uvádza i S. Grofčíková (2007, s. 31) a tak isto to vo svojich prácach uvádza i V. Lechta (2013) inklúziu treba chápať **ako proces**, „ako koncept (stratégiu), ktorý prijíma človeka ako individualitu s jeho odlišnosťami bez toho, aby vnímal tieto odlišnosti ako bariéru. Inklúzia zahŕňa ocenenie diverzity (rôznorodosti), pochopenie ťažkostí, rozlišovanie a rešpektovanie individuálnych rozdielov.“ Podľa G. Langa (cit. podľa J. Komora, R. Polakovičová, 2013, s. 89-90) je v procese inklúzie dôležité aby:

„ - učitelia boli moderátormi aktívneho učenia sa žiakov, nielen sprostredkovateľmi vedomostí;

³ Koherentné – súvislé, spojené. (G. Brukker, J. Opatíková, 2006)

⁴ Evaluácia – hodnotenie, ocenenie, odhad ceny. (G. Brukker, J. Opatíková, 2006)

- každý žiak má nejakú schopnosť, nadanie, ktoré môže byť prínosom pre ostatných, odlišnosť každého obohacuje učenie sa;
- skutočné učenie si vyžaduje pozitívne sebahodnotenie a sebadôveru žiakov;
- všetci žiaci majú právo učiť sa v bezpečnom a priateľskom prostredí;
- edukácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je prospešná pre všetkých zúčastnených;
- kto sa usiluje o vytvorenie takéhoto spoločenstva, musí mať k dispozícii rôzne druhy podpory.“ – napríklad kompenzačné pomôcky, ako sme už vyššie spomenuli, ktoré patria medzi najčastejšie príčiny obáv pedagógov pri práci v inkluzívnom prostredí.

Niekoľko konceptuálnych charakteristík inkluzívneho vzdelávania bolo vymedzených i v dokumente „The World Development Report“, ktorý uverejnilo UNESCO v roku 2001 (J. Komora, R. Polakovičová, 2013) a ktoré zahŕňajú napríklad: do inkluzívneho vzdelávania by mali byť zahrnutí všetci jedinci, malo by obsahovať stratégie na prekonávanie exklúzie⁵, pedagogika tohto typu by mala byť orientovaná na progres a úspech, zlepšenie profesionálnej prípravy pedagógov. Mohli by sme sa však obávať nevhodného prijatia spolužiaka s postihnutím, avšak J. Duchovičová (2008) uvádza, že riziká sú tým vyššie, čím menej pozornosti venuje učiteľ vysvetľovaniu jeho stavu ostatným žiakom. Pre efektivitu inkluzívneho vzdelávania je potrebné, aby bol učiteľ schopný v skupine identifikovať „základné fenomény homogenity a diverzity“ (J. Komora, R. Polakovičová, 2013, s. 91). Čiže aby neustále počítal s tým, že žiaci sú si v istých situáciách a kritériách podobní (homogenita), no i s tým, že sa jeden od druhého líšia (diverzita). Stotožňujeme sa s definíciou inkluzívnej školy od Z. Helusa (2007, s. 218) „sleduje cieľ vedieť žiť pospolu, obohacovať tých druhých tým, že som, aký som, a prijímať svoje obohatenie tými druhými – práve tým, že sú iní než ja, takí, akí sú.“

Viacerí autori sa zaoberali rôznymi stránkami a možnosťami inkluzívneho vzdelávania. Spomenieme napríklad R. Riesera (cit. podľa G. Richards, F. Armstrong, 2011), ktorý sa zaoberal myšlienkou, prečo je inkluzívne vzdelávanie jedinou možnosťou v súčasnej edukácii. Svoj výskum realizoval vo Veľkej Británii v 40 bežných školách a vymedzil faktory potrebné pre rozvoj pozitívnej inkluzívnej praxe, do ktorých zaradil napríklad vedomosť vytvoriť

⁵ Exklúzia – vylúčenie, separácia. (G. Brukker, J. Opatíková, 2006)

pozitívne postoje u všetkých zamestnancov, vytvoriť silnú spoluprácu so žiakmi a rodičmi, efektívne vzdelávať pracovníkov školy, citlivý prístup k plneniu špecifických potrieb a napríklad stavať postihnutia do systému zdrojov obohatenia. Aj napriek jeho zisteniam však existuje množstvo kritikov, ktorí sa odvolávajú na množstvo prekážok spojených s realizáciou inkluzívneho vzdelávania. J. Komora a R. Polakovičová (2013) však uvádzajú, že kvalitu inklúzie nemožno hodnotiť len podľa príležitostí ale treba ju hodnotiť aj podľa bariér, ktoré bránia v rozvoji inkluzívnej kultúry. Kvalitu inklúzie môžeme hodnotiť viacerými nástrojmi, no my v našej práci predstavíme medzinárodne využívanú metodiku, ktorá je určená pre všetky stupne škôl tzv. ***Index inklúzie***. Táto metodika bola vypracovaná odborníkmi vo Veľkej Británii pod vedením T. Bootha a M. Ainscowa (2007) a vydalo ju Centrum štúdia inkluzívneho vzdelávania (CSIE). Podľa nej sú teda základné požiadavky na inkluzívne vzdelávanie:

- všetci študenti a pracovníci školy sú rovnako dôležití;
- zvýšenie participácie študentov na živote komunity, školskej kultúre, vzdelávacom procese;
- zmena školskej politiky, kultúry a praxe tak, aby zodpovedali diverzite študentov;
- odstrániť bariéry v učení a zapojiť všetkých študentov;
- využívanie skúsenosti z konkrétnych prípadov prekonávania prekážok v prístupe;
- vnímať rozdiely medzi študentmi ako možné zdroje podporujúce učenie;
- brať do úvahy právo študentov na zabezpečenie edukácie v mieste bydliska;
- zdokonaľiť školy pre potreby pracovníkov aj študentov;
- zdôrazniť úlohu školy pri budovaní komunity, rozvíjaní hodnôt, nielen pri zvyšovaní výkonu žiakov;
- podporovať vzájomné prosperujúce vzťahy medzi školami a okolitou komunitou;
- zohľadňovať myšlienku, že inklúzia v edukácii je jedným z aspektov sociálnej inklúzie.

Podľa M. Bartoňovej (cit. podľa J. Komora, R. Polakovičová, 2013, s. 97) pre deti a žiakov so zdravotným postihnutím je inkluzívne vzdelávanie determinované „zabezpečením kvalitných podmienok, podporných služieb i opatrení v personálnej, legislatívnej, ekonomickej, pedagogickej a technickej oblasti, ku ktorým rovnako patria zmeny poradenského systému, podpora ďalšieho vzdelávania pedagógov a informačná činnosť. Inklúzia teda znamená obojstranné prispôsobovanie. Na základe toho, autori uvádzajú hlavné podnety sformulované podľa J. Lebeera (2006, cit. podľa J. Komora, R. Polakovičová, 2013) a to:

- **inklúzia je právo** - obhajcovia ľudských práv považujú umiestnenie detí so ŠVVP do oddeleného prostredia za deprimujúce;
- **sociálne zaradenie** – začlenenie do všetkých bežných situácií a inštitúcií je dôležité pre formovanie pozitívneho sebaobrazu a plnohodnotnej identity;
- **kvalitnejší systém vzdelávania** – učebná látka v bežnej škole je bohatšia, rôznorodejšia a kladie väčšie nároky na žiakov;
- **kognitívny rozvoj** – pre vyšší duševný rozvoj sú dôležité každodenné interakcie so sociálno-kultúrnym prostredím;
- **schopnosti učiteľa** – potrebná je pomoc zo strany kolegov a školy ako celku;
- **kvalita inkluzívneho školstva** – škola dokáže vyjsť v ústrety potrebám žiakov, oceňuje rozdiely a z výsledkov ťažia všetci žiaci.

Najväčšie problémy v akceptovaní a realizovaní požiadaviek autori (tamtiež, s.101) vidia v oblastiach:

- „- nízky záujem o zmeny implikované na školách;
- nedostatočná informovanosť učiteľov o princípoch inklúzie;
- neschopnosť učiteľov zdôvodniť svoj diferencovaný postup vo vyučovaní, prípadne sa nesnažia o individuálny prístup k žiakom v plnej miere;
- nezvládnutie udržania disciplíny počas výučby s nízkym rešpektovaním učiteľa na vyučovacích hodinách;
- do procesu uplatňovania požiadaviek inklúzie vo vyučovacom procese nie je zapojený komplexne celý personál školy;
- v malej miere uplatňovaná spolupráca s rodičmi žiakov, ktorí nie sú prijímaní ako partneri školy;
- nezáujem učiteľov o uskutočňovanie vlastnej zmeny vo svojom pedagogickom pôsobení;
- učitelia vnútorne neuznávajú a nepresadzujú hodnoty inklúzie do života školy.“

Ako môžeme vidieť, s inkluzívnym vyučovaním sa spája množstvo výhod ale i množstvo problémov pri jeho realizácii. Jedným z najčastejších sa opakujúcich problémov je nízka vedomosť pedagógov o danej problematike a taktiež postoj všetkých účastníkov výchovno-vzdelávacieho procesu k ľuďom s odlišnosťami. Je teda potrebné, aby sa postupne zmenilo celkové nastavenie spoločnosti, čo však vôbec nie je jednoduché a môže to trvať veľmi dlhý

čas, kým budeme schopní akceptovať ľudí s PNO takých akí sú a nebudeme to brať ako ich nevýhodu ale práve výhodu pre všetkých.

Za jednu z ďalších možných charakteristík inklúzie môžeme, podľa nás, považovať ako jej **výhody**, tak i jej **nevýhody**, ktoré v nej vidia pedagógovia, žiaci i rodičia. Vo svojom výskume ich zozbierali A. Turnbull, R. Turnbull a M. L. Wehmeyer (2007) avšak väčšina výskumov, z ktorých čerpali neopisuje kvalitu inklúzie a ani množstvo času, ktoré školy strávili v inkluzívnom nastavení:

Tab. č. 2 Pozitíva a negatíva inklúzie

<u>Pozitíva – rodičia</u>	<u>Negatíva – rodičia</u>
bežné triedy vylepšujú oblasť zlepšujúceho sebapoňatia, podporovania priateľstva, výučby akademických pracovníkov a prípravy na skutočný svet;	dostupnosť kvalifikovaných pedagógov a individualizovaných služieb je spojená so znepokojovaním a frustráciou školy z toho, ako zabezpečiť inklúziu.
výhody i pre intaktné deti (akceptácia, citlivosť k potrebám).	
<u>Pozitíva – pedagógovia</u>	<u>Negatíva - pedagógovia</u>
žiaci s postihnutím môžu byť úspešne vzdelávaní v bežnej triede ak sú k dispozícii doplnkové pomôcky, služby a osobitne navrhnuté inštrukcie;	žiaci s obmedzenými schopnosťami potrebujú špecializované nastavenia hodnôt mimo vzdelávania v bežnej triede k získaniu prínosu intenzívnej a individuálnej výučby;
keď sa im venuje podpora, väčšina učiteľov poskytujúcich všeobecné vzdelanie sa cíti úspešne vo vyučovaní žiakov s postihnutím;	počet žiakov v triede je hlavnou prekážkou inkluzívnych postupov, menšie triedy = pozitívnejšie výsledky;
pozitívne skúsenosti so žiakmi s postihnutím a informácie o inklúzií podporujú prijatie jej princípov;	špeciálne vzdelávacie možnosti nebudú dostatočne implementované do všeobecného vzdelávania, aby zabezpečili efektívne vyučovanie;
čím lepšie vyškolený a skúsený je učiteľ, tým viac bude vedieť, ako praktizovať a uprednostňovať inklúziu.	učitelia so špeciálnym a všeobecným vzdelávaním nedostávajú dostatok času alebo odbornej prípravy na realizovanie inklúzie.
<u>Pozitíva – žiaci</u>	<u>Negatíva -žiaci</u>

žiaci s poruchami učenia v inkluzívnom nastavení vidia viac príležitostí pre utváranie priateľstiev a láskavosti, na čo je však potrebné zadovážiť asistenciu všetkým žiakom v bežných triedach;	žiaci s poruchami učenia veria, že im bude zabezpečená miestnosť, ktorá im poskytne pokojné miesto na prácu, užitočnú pomoc a miesto na menej náročné a zábavnejšie vzdelávacie činnosti;
žiaci bez postihnutia sú naklonení inklúzií zvyčajne z dôvodov rovnocenného zaobchádzania	žiaci bez obmedzených schopností vyjadrujú znepokojenie nad prítomnosťou výnimočných žiakov.

Zdroj: A. Turnbull, R. Turnbull a M. L. Wehmeyer (2007)

Taktiež autori J. Handzelová a P. Repiský (2013) sa zaoberali ***výhodami inkluzívneho vzdelávania*** a taktiež rizikami jeho zavádzania do praxe:

- ***výhody pre dieťa z majority***

- individuálny prístup učiteľa k dieťaťu, ktorí pomôžu objaviť ich netušené možnosti;
- dieťa sa učí prirodzene vnímať a reagovať na zmeny a odlišnosti;
- rozmanitosť triedy poskytuje dieťaťu skutočný obraz o odlišnostiach v spoločnosti, v ktorej bude existovať a tým je dieťa lepšie pripravené na budúcnosť.

- ***výhody pre dieťa s postihnutím alebo so znevýhodnením***

- individuálny prístup učiteľa k dieťaťu, ktorí môžu objaviť ich netušené možnosti;
- príležitosť nájsť si priateľov aj v bežnom kolektíve;
- získava pocit, že je súčasťou spoločnosti, čo posilňuje jeho sebaistotu;
- rozmanitosť v triede poskytuje dieťaťu skutočný obraz o odlišnostiach v spoločnosti;
- trávenie času s intaktnými spolužiakmi prispieva k zvýšeniu sociálnych a akademických znalostí.

- ***výhody pre rodičov***

- spolupráca rodičov a učiteľov umožňuje rodičom lepšiu kontrolu priebehu vzdelávania ich dieťaťa;
- účasť rodičov na rôznych školských akciách umožňuje rodičom priblížiť sa k svojmu dieťaťu a jeho potrebám;
- inkluzívne vzdelávanie uľahčuje rodičom výchovu;
- škola poskytuje aktívne poradenstvo pre rodičov

- ***výhody pre spoločnosť***

- škola s inkluzívnym vzdelávaním pomáha riešiť i tabuizované témy ako je diskriminácia a segregácia a zvyšuje toleranciu, empatiu a porozumenie;
- zavedenie inkluzívneho vzdelávania nevyžaduje žiadne zvyšovanie nákladov;
- nižšie ekonomické zaťaženie pre spoločnosť, nakoľko sú jedinci s postihnutím vedení k samostatnosti;
- zvýšenie možnosti uplatnenia jedincov s PNO na trhu práce.

- ***výhody pre školu***

- neustále rozvíjanie profesionálnych schopností robí s pedagogického zboru profesionálny tím;
- kladenie dôrazu na kvalitnú spoluprácu všetkých učiteľov uľahčuje prácu jednotlivcom;
- inkluzívna škola sa stáva kultúrnym, osvetovým, preventívnym a rodinným centrom a teda zohráva dôležitú úlohu v živote študentov, no napomáha i rodičom pri výchove ich dieťaťa.

Ako môžeme vidieť autori uvádzajú výhody pre všetkých účastníkov výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorých sa týka zavedenie inkluzívneho vzdelávania do praxe, no na problém nazierajú i z druhej stránky a uvádzajú nasledovné ***riziká*** pri jeho ***zavádzaní***:

- v triede, v ktorej sú spoločne vzdelávaní žiaci intaktní so žiakmi so ŠVVP sa môže vyskytnúť riziko, že rodičia sa ***o odlišnosti*** spolužiakov môžu vyjadrovať ***negatívne***, čo pôsobí na ich dieťa májúco a má negatívny dopad na formovanie sociálnych vzťahov v triede;
- žiaci s postihnutím alebo znevýhodnením sú zväčša ***odkázaní na pomoc*** inej osoby a aj napriek tomu, že žiaci v inkluzívnej škole sa učia samostatnosti, zo začiatku to môžu vnímať ako stratu pozornosti o ich osobnosť;
- ***zohľadňovanie znevýhodnených*** detí môže pôsobiť skôr segregáčne ako inkluzívne;
- ***zvýšené náklady*** v oblasti organizácie a personálneho zabezpečenia;
- inklúzia je pre školu ***časovo náročná***;
- spoločnosť taktiež nemusí prijať inklúziu pozitívne pretože sa často stáva, že sa ***ťažšie prijímajú nové*** inovatívne veci.

Inklúzia má teda množstvo výhod i nevýhod na všetkých stranách vzdelávacieho procesu. Je preto potrebné aby všetci účastníci vzdelávacieho procesu pracovali sami na sebe, na svojich postojoch voči odlišnostiam a maximálne sa snažili o vytvorenie čo najlepšieho

inkluzívneho prostredia pre všetkých. Ako uvádza V. Lechta (2010) v inkluzívnom vzdelávaní sa už žiaci nedelia na dve skupiny ale tvoria jednu heterogénnu skupinu, v ktorej sú jedinci s rôznymi špecifickými potrebami. Medzi týchto žiakov môžeme zaradiť i žiakov zo znevýhodňujúceho prostredia, pre ktorých bolo vytvorené celodenné výchovné pôsobenie ako spôsob ich začlenenia do bežného života a spoločnosti.

1.2.1 Ciele inklúzie

Ciele inklúzie uvádzajú vo svojich publikáciách viacerí autori, ktorí sa zhodujú na tom, že vychádzajú z medzinárodných uznesení a inštitúcií, ktoré sú medzinárodne uznávané. Červenická (2013) pri charakterizovaní cieľa inkluzívneho vzdelávania vychádza z charakteristiky UNESCO, ktorá hovorí, že jeho cieľom je ukončiť všetky formy diskriminácie a podporovať tak sociálnu súdržnosť. Autorky Ľ. Bagalová, Ľ. Bizíková a Z. Fatulová (2015) nepovažujú za cieľ inkluzívneho vzdelávania odstránenie rozdielov medzi žiakmi, ale práve umožniť všetkým žiakom ich vlastný rozvoj v maximálnej možnej miere spoločne so všetkými deťmi. J. Lebeer (2006, cit. podľa J. Komora, R. Polakovičová, 2013, s. 109-110) zadefinoval nasledovné ciele, ktoré rešpektujú inklúziu:

- „ - transformovať postoje učiteľa/vychovávateľa a prácu v triede/skupine;
- posilňovať kognitívnu edukáciu ako nástroj inkluzívnej edukácie;
- rozvíjať základné predpoklady myslenia, ktoré by boli mentálnymi nástrojmi k rozvoju autonómie takým spôsobom, aby sa dieťa učilo ako sa má učiť;
- transformovať školský systém, kurikulum a výchovu pedagógov tak, že budú obohatené o inkluzívny rozmer;
- posilňovať dynamickejší systém hodnotenia a posudzovania schopností žiaka.“

M. Vítková (2010) vychádza zo *skúseností z Nemecka* a definuje nasledovné ciele inkluzívnej edukácie:

- zaistiť žiakom so ŠVVP individuálne právo na bezbariérový prístup k vzdelávaciemu systému, a tým im umožní rovnoprávnú, sebaurčujúcu a aktívnu účasť na vzdelávaní, práci a živote v spoločnosti;
- posilniť kompetencie škôl v prístupe k heterogenite žiakov a ich inakosti;

- rozšíriť špeciálne pedagogické ponuky v inkluzívnych školách – komplexná a kontinuálna úloha;
- k dosiahnutiu cieľa inkluzívneho vzdelávania v bežných školách je potrebné pripraviť personálne, materiálne a organizačné podmienky.

J. Průcha (cit. podľa J. Komora, R. Polakovičová, 2013, s. 113) za **jeden z najhlavnejších cieľov** školstva v súčasnosti považuje vytvorenie školského prostredia poskytujúceho rovnaké šance na dosiahnutie adekvátneho stupňa vzdelania všetkým žiakom a zabezpečilo im právo na rozvoj individuálnych predpokladov. Podľa neho zásady a ciele vzdelávania žiakov so ŠVVP musíme vnímať ako:

- „ - rovný prístup ku vzdelávaniu,
- zohľadnenie vzdelávacích potrieb jednotlivca,
 - bezplatné základné alebo stredné vzdelávanie,
 - možnosť vzdelávania po dobu celého života.“

Ako môžeme vidieť ciele inklúzie resp. inkluzívneho vzdelávania od rôznych autorov sa navzájom prelínajú a dopĺňajú. Podľa nášho názoru je potrebné však zmeniť celkové zmýšľanie spoločnosti a taktiež zmeny vo vzdelávacom systéme, k čomu sa prikláňa i Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania (2013), ktorá za cieľ inkluzívneho vzdelávania považuje poskytnutie kvalitného vzdelania všetkým žiakom a pri vytváraní inkluzívnej školy považuje za dôležitú podporu celej komunity – od jedincov s rozhodovacou právomocou až po koncových využíateľov služieb, teda žiakov a ich rodín. Pre túto spoluprácu je kľúčové utvoriť spoločnú predstavu o tom, akých mladých ľudí má škola a komunita „vytvoriť“ – teda spoločnú predstavu o dlhodobom ciele. Na dosiahnutie tohto cieľa je, podľa tejto agentúry, potrebné realizovať zmeny v terminológií, postojoch a hodnotách, ktoré by zahŕňali pridanú hodnotu rozmanitosti a rovnocennej účasti.

Uvedieme i ciele podľa J. Handzelovej a P. Repinského (2013), ktorí sem zaraďujú:

- **podporiť rozvoj** detí už v predškolskom veku – predškolská výchova je kľúčová u detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia;
- **zmeniť** dlhodobú **politickú perspektívu** – zakotvenie princípov inkluzívneho vzdelávania do vzdelávacieho systému;

- **odborná pripravenosť** pedagogického zboru a šírenie dobrej praxe – multikultúrna a interkultúrna pripravenosť pedagógov, vzájomná komunikácia inkluzívnych škôl a vzájomné vymieňanie skúseností;
- opatrenia zamerať i na **školu, rodinu a komunitu** – vzájomná spolupráca a tolerancia všetkých aktérov výchovno-vzdelávacieho procesu.

L. Požár (2006, s. 113-114) zdôrazňuje že „skutočný koncept inklúzie by mal pripraviť nielen ľudí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ale taktiež intaktných ľudí na život v spoločnosti, v ktorej odjakživa boli a sú a zjavne i budú ľudia s rôznymi druhmi postihnutia.“ Práve preto si myslíme, že je veľmi dôležité rozširovať informácie a vzdelávanie v oblasti inklúzie, pretože by to bolo prínosné pre pedagógov, rodičov no i pre samotných žiakov.

2 CELODENNÝ VÝCHOVNÝ SYSTÉM

2.1 Charakteristika Celodenného výchovného systému

Ako sme už uviedli, inklúzia je určená žiakom s postihnutím narušením či ohrozením zahrňujúc i žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Definíciu sociálne znevýhodňujúceho prostredia uvádzajú napríklad autori V. Klein a V. Šilonová (2011) alebo i J. Kancír (2013, s.33), ktorí sa zhodujú v tom, že je to „prostredie, ktoré vzhľadom na sociálne a jazykové podmienky nedostatočne stimuluje rozvoj mentálnych, vôľových a emocionálnych vlastností jednotlivca, nepodporuje jeho efektívnu socializáciu a neposkytuje dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti.“ Vzhľadom na to spôsobuje socio-kultúrnu depriváciu, narúša intelektuálny, citový a mravný vývin jedinca, ktorého z týchto dôvodov môžeme považovať za osobu so ŠVVP. V. Klein a V. Šilonová (2011, s. 42) za žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia považujú osobu, ktorá spĺňa aspoň 3 z nasledovných kritérií:

- rodina, v ktorej žiak žije, neplní základné funkcie (ekonomickú, výchovnú, socializačnú a pod.),
- chudoba a hmotná núdza rodiny žiaka (definovaná v zákone NR SR č. 599/2003 Z.z. o pomoci v hmotnej núdzi v znení neskorších predpisov),
- nedostatočné vzdelanie rodičov (resp. zákonných zástupcov) – najvyššie ukončené vzdelanie rodičov je základné alebo aspoň jeden z rodičov bez ukončenia základného vzdelania,
- nevyhovujúce bytové a hygienické podmienky,
- žiak hovorí doma iným jazykom ako je vyučovací jazyk školy,
- segregované rómske komunity - ak v nich žije rodina žiaka,
- sociálne exkludované komunity alebo rodina žiaka.

Odborníci, ktorí sa zaoberajú rómskou problematikou sa zhodujú v názore, že najpodstatnejšou príčinou väčšiny problémov u Rómov je vzdelanie (J. Kancír, 2013). Podľa nášho názoru je hodnota vzdelania v našej spoločnosti veľmi vysoko cenená, nakoľko s tým súvisia i ďalšie možnosti uplatnenia seba samého ako napríklad väčšie pracovné možnosti,

ocenenie od ostatných členov spoločnosti, vyšší životný štandard a podobne. Mnoho autorov napríklad S. Matulay (2000), J. Balvín (2004) či M. Portik (2003) uvádza, že pre rómske etnikum je vždy na prvom mieste rodina a kolektívna výchova a nedbá sa veľmi na vzdelanie ani na domácu prípravu detí do školy. Napriek tomu, že dané publikácie sú staršieho dáta, môžeme sa o ne, podľa nášho názoru naďalej opierať aj vzhľadom na Stratégiu Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020, ktorá je súčasťou Programového obdobia ministerstva vnútra pre roky 2014-2020, v ktorej sa uvádza potreba a následné opatrenia na zlepšenie a skvalitnenie vzdelania a prístupu ku vzdelaniu a taktiež problematiku vzdelania u Rómov uvádzajú i T. Mitrík a T. Janitorová (2015). J. Balvín (2004) vychádza z toho, že množstvo rómskych rodičov má negatívne spomienky na vlastnú školskú dochádzku, ktoré môžu byť napríklad spojené s neúspechom a preto zvažujú, či by mali dať svoje deti do opatery práve školskej inštitúcií. Nakoľko je však u nás povinná školská dochádzka (Zákon 245/2008 Z. z.) je potrebné aby deti v škole strávili aspoň minimálny čas, ktorý vymedzuje a to 10 rokov. A nakoľko nikomu nie je príjemne v prostredí, v ktorom zažíva len neúspech je potrebné sa zamerať na zmenu prístupu i prospechu rómskych žiakov ku škole a vzdelaniu. Podľa nášho názoru by sme sa však nemali zameriavať len na rómske etnikum ale i na ostatných účastníkov výchovno-vzdelávacieho procesu ako napríklad i ostatné deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, s rôznym zdravotným či iným znevýhodnením, no i intaktné deti – vzhľadom na inkluzívny trend. Jednou z možností na zlepšenie by z nášho pohľadu mohol byť práve **celodenný výchovný systém**. L. Horňák, J. Kancír a J. Liba (2011, s. 7) ho v metodicko-pedagogickom materiály definujú ako „také usporiadanie výchovného vplyvu na žiakov, v ktorom realizuje systematické komplexné výchovné pôsobenie na dieťa a prípravu na vyučovanie, pričom sa zároveň v čo najväčšej miere eliminujú negatívne vplyvy rodinného a širšieho sociálneho prostredia na dieťa.“ Využívajú sa pri ňom kreatívne, aktivačné a motivačné metódy, popri ktorých si však žiaci naďalej zachovávajú citové väzby s rodičmi. Podľa T. Mitríka a T. Janitorovej (2015, s. 4) je zameraný „na výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a na sociálnu inklúziu.“ Ako prvý myšlienku zavedenia Celodenného výchovného systému rozpracoval R. Opata (cit. podľa J. Kancír, 2013) v práci Celodenní výchovní systém. Na Slovensku sa tento systém začal overovať v praxi v rokoch 1975-1977 na základe jeho vypracovania autormi J. Havranom a Š. Holčekom (cit. podľa L. Horňák, J. Kancír a J. Liba, 2011). Podľa tohto ich modelu boli deti

v škole v čase od 7:30 do 17:00 s tým, že domov už chodili „bez tašiek“ – teda všetky školské povinnosti si žiaci splnili priamo v škole. V triede sa striedali dve učiteľky tak, že jeden týždeň bola jedna na vyučovaní a druhý týždeň v školskom klube, pričom dbali na to, aby sa striedali vzdelávacie činnosti s oddychovými. Pri overovaní jeho úspešnosti napríklad autormi M. Zelinom a I. Kamenským (cit. podľa J. Kancír, 2013) sa zistil posun vo vývine poznávacích procesov rómskych žiakov, zvýšil sa záujem žiakov o školu, znížilo sa záškoláctvo a zlepšil sa prospech žiakov v priemere o dva klasifikačné stupne. V roku 2003 vydalo Metodicko-pedagogické centrum v Prešove ďalšiu publikáciu „Celodenné výchovné pôsobenie – so zameraním na hry rozvíjajúce osobnosť dieťaťa a jeho kognitívne zázemie,“ ktorým sa snažili tento systém pripomenúť a znova zaviesť.

V začiatkoch sa pri tvorbe či realizácii CVS, podľa L. Hornáka, J. Kancíra a J. Libu (2011), vychádzalo z M. Zelinovho systému *tvorivo-humanistickej výchovy* (THV). Cieľom THV je podľa M. Zelinu (2000, s. 135) „vychovať človeka, ktorý by bol schopný tvorivo pracovať a pritom mať pozitívne prežívanie, ktoré môže mať podobu spokojnosti, radosti, šťastia, lásky...“ Pri systéme tvorivo-humanistickej výchovy ide o štruktúru kognitívnej a nonkognitívnej zložky osobnosti, pričom v samom centre je na strane nonkognitívnej humanizmus a na strane kognitívnej tvorivosť. Všetky dimenzie THV systému sú uplatniteľné pri realizácii CVS:

- Dimenzia nonkognitívnych funkcií – môžeme ju vyjadriť akronymom **KEMSAK**, ktorý vyjadruje: kognitivizáciu, emocionalizáciu (rozvoj emocionality, zlepšenie kvality citov, hodnotovej orientácie k sebe i k iným), motivácia (k učeniu, sebarozvoju, aktivite), socializácia (rozvoj prosociálneho správania, komunikácie, kooperácie), autoregulácia a axiologizácia (ovládanie vlastných impulzov a pudov, starostlivosť o psychické a fyzické zdravie), kreativizácia (rozvoj tvorivého riešenia problémov).
- Dimenzia kognitívnych funkcií – rozvoj poznávacích procesov (pozornosť, pamäť, fantázia, flexibilita myslenia).
- Dimenzia edukatívnych stratégií – využívať nedirektívne a alternatívne spôsoby.
- Dimenzia činnosti – využívať hru, prácu, učenie, odpočinok a pod.
- Dimenzia vyučovacích predmetov - vypracovať adekvátne študijné materiály, ktoré obsahujú informácie potrebné pre život rómskych žiakov.

- Dimenzia vonkajších vplyvov – pre efektivitu CVS sú potrebné aj vonkajšie zmeny súvisiace s osobnosťou učiteľa, spoločenskými a komunitnými zmenami.
- Dimenzia dynamiky systému – merať celodenný výchovný systém na začiatku jeho aplikácie i na konci a pozorovať jeho vplyv na osobnosť rómskeho žiaka.

Ako ďalšiu alternatívu L. Horňák, J. Kancír a J. Liba (2011) uvádzajú systém **DROMUS**, ktorý je systémovým prístupom k vzdelávaniu Rómov:

D - dochádzka – zabezpečenie pravidelnej školskej dochádzky, trávenie dostatočného času v škole potrebného na kompenzáciu hendikepov a posilnenie autoregulačných mechanizmov osobnosti;

R – regulácia, riadenie – obsahuje dve oblasti: - systém riadenia edukačného procesu,

-budovanie autoregulácie a regulácie správania;

O - obsah vzdelávania – zmena a prispôsobenie osnov, zaradenie tém, ktoré sú blízke a zaujímavé pre žiakov;

M – metódy edukácie – využívať kreatívne metódy pri učení aby sa zvýšila motivácia k poznaniu, aby sa žiaci naučili čo najviac a aby bolo pre nich učenie zaujímavé;

U – učiteľ – mal by byť pripravený na prácu s rómskymi deťmi, mal by poznať ich špecifiká;

S – suportívne služby – podporné služby zo strany odborníkov, komunity, tretieho sektora;

- spoločnosť – chápaná ako štát, ktorý určuje podmienky a limity pôsobenia ale taktiež vytvára priestor pre rozhodovanie a pôsobenie škôl či učiteľov;

- spätná väzba – analýzy a správy o plnení cieľov prípadne ich korekciu a prácu v budúcnosti.

Oba tieto systémy môžu byť odrazovým mostíkom pri tvorení CVS, no nesmieme zabúdať na inkluzívny prístup vo výchovno-vzdelávacom procese a teda je potrebné do takéhoto vyučovania zaradiť všetky deti v bežnej škole spoločne, nie len deti rómskeho pôvodu.

Charakteristickou črtou väčšiny systémov, ktoré sa zavádzajú do výchovno-vzdelávacieho procesu je, podľa nášho názoru, zhodnotenie ich kladných a záporných stránok. Autori L. Horňák, J. Kancír a J. Liba (2011, s. 7-8) a J. Kancír (2013) uvádzajú nasledovné pozitíva a negatíva CVS:

Tab. č. 3 Pozitíva a negatíva CVS

Pozitíva	Negatíva
CVS by mal učiť žiaka, ako stráviť voľný čas,	Je to relatívne drahý systém, náročný na personálne a materiálne zabezpečenie,
odbremeňuje rodičov od pomoci pri príprave dieťaťa na vyučovanie	obmedzuje sa rodinná výchova,
intenzívne vzdeláva deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, učí žiaka učiť sa	môže dochádzať k preťaženosti detí, lebo ich čas „učenia“ je oveľa dlhší ako u ostatných detí.“
učí deti v mimo vyučovacom čase rozvíjať ich špecifické schopnosti a záujmy, samostatnosť,	
umožňuje lepšiu socializáciu detí, vedie ich ku kooperácií,	
zlepšuje zdravotné podmienky, hygienu, stravovanie a režim dňa detí,	
zlepšuje prospech, správanie i dochádzku detí.	

D. Valchová a kol. (2002) uvádza nasledovné **výhody CVS**, ktoré môžeme chápať i ako jeho charakteristické znaky:

- nadväzovanie aktivít – dopoludňajších i popoludňajších;
- intenzívne a odborné výchovné pôsobenie;
- podpora väčšej aktivity a samostatnosti žiakov;
- zlepšenie pomoci pre slabších žiakov;
- podpora dôvery rodičov ku škole;
- zlepšenie dochádzky žiakov;
- zlepšenie verbálnych schopností žiakov;
- rozvoj spolupráce a vzájomnej pomoci medzi žiakmi;
- zlepšenie sociálnych vzťahov.

Ako môžeme vidieť i podľa autorov existuje viac výhod ako nevýhod tohto systému i keď jeho zavedenie by si vyžadovalo zmenu personálneho zabezpečenia i náročnejšie financie. Nestotožňujeme sa však s názorom, že by bola obmedzovaná rodinná výchova, pretože si

myslíme, že rodina bude vždy na prvom mieste i u rómskych žiakov akurát sa tým eliminujú nepriaznivé vplyvy, ktoré na žiakov pôsobia v tomto prostredí napr. nízka hodnota vzdelávania v daných rodinách a u množstva rodičov i odbremenenie od nutnosti pomôcť deťom so školskými povinnosťami.

Na základe skúseností zo zahraničia odborníci zostavili bariéry, inšpirácie i odporúčania pre zavedenie CVS na Slovensku. Uvádza ich napríklad D. Gábor (2011, s. 35), ktorý medzi **bariéry** zaraďuje:

- „- vysoký počet žiakov v triedach;
- obmedzené kompetencie učiteľov v edukácii detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami;
- neuspokojenie potrieb učiteľov je príčinou nízkej motivácie škôl k inkluzívnemu prístupu;
- nedostatok pedagogických asistentov;
- nedostatočné materiálno-technické vybavenie a priestorové bariéry na školách;
- nedostatok špeciálnych pedagógov, nízka miera poradenstva a podpory, predovšetkým zo strany školských poradenských zariadení (na Slovensku zariadenia výchovného poradenstva a prevencie) ich dostupnosť – služby školských poradenských pracovísk – sú personálne poddimenzované;
- neochota pedagógov, predsudky vo vzťahu k deťom so SZP;
- etnicita nemá priestor vo formálnom vzdelávaní;
- neformálne vzdelávanie vytvára priestor pre etnicitu;
- etnicita nevypovedá o vzdelávacích potrebách žiakov.“

Autor (tamtiež, 2011) medzi **inšpiratívne modely** zaraďuje vytváranie komunitných a inkluzívnych škôl, ktoré charakterizuje:

Tab. č. 4 Inšpiratívne modely zavedenia CVS na Slovensku

<i>Komunitná škola</i>	<i>Inkluzívna škola</i>
napĺňa úlohu výchovno-vzdelávacieho, poradenského a kultúrneho centra,	z diagnostiky vzdelávacích potrieb žiakov škola vytvára inkluzívne prostredie,
vzdelávacie aktivity reflektujú špecifiká spádových oblastí,	eticita nevypovedá o vzdelávacích potrebách žiakov,
vníma a akceptuje rôznorodosť,	úroveň individuálneho prístupu je priamo úmerná vytvoreným proinkluzívnym podmienkam na školách,

školu navštevujú žiaci rôznych národností.	vychádza z práce so žiakmi, ktorí sú do školy prijímaní bez segregáčného výberu.
--	--

Zdroj: D. Gábor (2011)

Uvedené inšpiratívne modely nám ukazujú, že je „podľa nášho názoru, potrebné zabudnúť na nejaký selektívny výber žiakov do bežných škôl a nie je potrebné vidieť obrovské problémy v rôznosti etnicity žiakov ale je potrebné ich prijímať so všetkými odlišnosťami, s otvorenou myslou a akceptovať ich vo výchovno-vzdelávacom procese ako rovnocenných. Na základe týchto modelov Gábor (2011) sformuloval **odporúčania** pre zavedenie CVS:

- experimentálne overovanie pracovnej pozície pedagogického zamestnanca na školách – inkluzívneho pedagóga;
- vytváranie partnerstiev medzi školami a univerzitami – zefektívnenie odbornej praxe študentov;
- podpora peer programov na školách;
- otvorenie škôl dobrovoľníckym programom.

2.1.1 Funkcie a ciele celodenného výchovného systému

Ako vyplýva z vyššie uvedeného, celodenný výchovný systém zasahuje do formálnej i neformálnej časti výchovno-vzdelávacieho procesu. Formálne vzdelávanie je v Pedagogickom slovníku (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 2009) definované ako vzdelávanie, ktoré sa realizuje vo vzdelávacích inštitúciách (školách), ktorého funkcie, ciele, obsah, prostriedky a spôsoby hodnotenia sú definované a legislatívne vymedzené. Prebieha v stanovenom čase a formách. Zahrňuje nadväzujúce vzdelávacie stupne a typy, ktoré sú určené celej populácii alebo určitým skupinám populácie. Neformálne vzdelávanie (tamtiež, 2009) definujú ako organizované, systematické vzdelávanie, ktoré sa realizuje mimo formálneho vzdelávania. Je poskytované a organizované rôznymi inštitúciami a je určené pre rôzne skupiny populácie. Zahrňuje napríklad zdravotnú výchovu, plánovanie rodičovstva, ovládanie počítača a podobne. Neformálne vyučovanie teda zasahuje do voľného času žiakov a práve preto môžeme povedať, že celodenný výchovný systém sa realizuje aj vo voľnom čase žiakov a mal by naplňovať funkcie voľného času. Kratochvílová (2010, s. 82) definuje voľný čas

„ako čas, ktorý má človek k dispozícii pre seba mimo svojich povinností na sebaujedenenie, sebaujedenenie i rozvoj osobnosti podľa vlastných potrieb a záujmov.“ Autorka (tamtiež, 2010) uvádza nasledovné *funkcie* voľného času:

- **zdravotno-hygienická funkcia** – primeraný rozsah voľného času vzhľadom na školské zaťaženie a povinnosti žiakov je dôležitý pre ich fyzické i psychické zdravie;
- **sebaujedenacia funkcia** – vytvárať podmienky pre realizáciu a uspokojenie potrieb a záujmov v zmysluplných činnostiach podľa vlastného výberu;
- **formatívno-výchovná funkcia** – vytvárať podmienky na ovplyvňovanie a formovanie výchovy a rozvoja osobnosti;
- **sociálizačná funkcia** – dbať na vytváranie sociálnych vzťahov a kontaktov s rovesníkmi i širšími skupinami, prostredníctvom ktorých sa žiaci naučia a osvoja si sociálne normy, role, vzory v prirodzených spoločenských (sociálnych) situáciách;
- **preventívna funkcia** – poskytovanie rôznych príležitostí na zaujímavé a zmysluplné trávenie voľného času podporuje predchádzanie sociálno-patologickým javom, nežiaducemu správaniu či konzumnému spôsobu života.

Môžeme teda vidieť, že voľný čas plní dôležité funkcie pre život každého jedinca a je teda dôležitý, aby jeho napĺňanie bolo efektívne a prispôsobili sa tomu i ciele, ktoré chceme napĺňať.

L. Horňák (2011) medzi pedagogické *ciele celodenného výchovného systému* zaraďuje:

1. **eliminácia nedostatočného výchovného pôsobenia** rodičov a komunity na rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia –prioritou pre vytvorenie individuálnych podmienok by mali byť edukačné potreby;
2. **doplnenie a rozšírenie poznatkov a vedomostí**, ktorými nedisponujú v porovnaní s inými žiakmi – uplatňovanie kompenzačného a rozvojového programu;
3. **predĺženie času pozitívneho zámerného výchovného pôsobenia** a obmedzenie času negatívneho pôsobenia komunity – učiť žiakov zdravému životnému štýlu, normám a podporovať a rozvíjať ich záujmy;
4. intenzívnejšia **spolupráca školy s rodinami** rómskych žiakov – rodičia ako vedúci poobedňajších krúžkov alebo ako zvelaďovatelia prostredia školy;
5. **efektívna školská príprava** – prepojenie vyučovania a mimoškolských aktivít, pravidelná príprava na vyučovanie pod dohľadom zodpovednej osoby;

6. **pôsobit' na komunitu** (rodičov) prostredníctvom rómskych žiakov – pozitívne zážitky žiakov, ktoré súvisia s ich túžbami sa môžu zmeniť na poznávacie potreby a tým rozvíjať žiaka a pozitívne vplývať na rodičov či komunitu;

7. **odstránenie neprospievania** žiakov na 1.stupni ZŠ – o tomto celi hovorili už J. Havran a Š. Holček (cit. podľa L. Horňák, 2011);

8. **zmysluplné využívanie voľného času** – efektívnejší režim dňa, ktorý by zahŕňal i dostatočnú regeneráciu síl a relax;

9. **podpora pracovných zručností a návykov** – oboznamovanie s rôznym typom povolání, budovanie pracovných návykov a pozitívneho vzťahu k práci;

10. **diagnostikovanie talentovaných žiakov** so SZP a ich následná podpora.

Nesmieme však zabúdať na to, že pri realizácii CVS v ZŠ musíme brať do úvahy i **ciele primárneho vzdelávania** (ISCED 1, s. 6-7):

1. „poskytnúť žiakom bohaté možnosti vedeného skúmania ich najbližšieho prírodného prostredia tak, aby sa rozvíjala ich predstavivosť, tvorivosť a záujem skúmať svoje okolie;
2. umožniť žiakom spoznávať svoje vlastné schopnosti a rozvojové možnosti a osvojiť si základy spôsobilosti učiť sa učiť sa a poznávať seba samého;
3. podporovať kognitívne procesy a spôsobilosti žiakov kriticky a tvorivo myslieť prostredníctvom získavania vlastnej poznávacej skúsenosti a aktívnym riešením problémov;
4. vyvážené rozvíjať u žiakov spôsobilosti dorozumievať sa a porozumieť si, hodnotiť (vyberať a rozhodovať) a iniciatívne konať aj na základe sebariadenia a sebareflexie;
5. podporovať rozvoj intrapersonálnych a interpersonálnych spôsobilostí, najmä otvorene vstupovať do sociálnych vzťahov, účinne spolupracovať, rozvíjať si sociálnu vnímavosť a citlivosť k spolužiakom, učiteľom, rodičom, ďalším ľuďom obce a k svojmu širšiemu kultúrnemu a prírodnému okoliu;
6. viesť žiakov k tolerancii a k akceptovaniu iných ľudí, ich duchovno-kultúrnych hodnôt;
7. naučiť žiakov uplatňovať svoje práva a súčasne plniť svoje povinnosti a nieť zodpovednosť za svoje zdravie a aktívne ho chrániť a upevňovať.“

Nakoľko sa ale, ako sme už i vyššie uviedli, CVS realizuje i vo voľnom čase detí – mimo vyučovania, považujeme za dôležité spomenúť i **ciele výchovy vo voľnom čase**. E. Kratochvílová (2010, s.183) za základný cieľ výchovy vo voľnom čase považuje „účinne

prispievať k formovaniu a rozvoju osobnosti – jej fyzickej, psychickej, sociálnej a duchovnej stránky, vychádzajúc z individuálnych predpokladov každého jednotlivca.“ Je teda podľa nej potrebné umožňovať dostatočnú regeneráciu síl, rozvoj individuálnych potrieb a záujmov, podporovať rozvoj sociálnych vzťahov, zmysluplne využívať voľný čas a predchádzať sociálno-patologickým javom. Na tieto uvedené čiastkové ciele nadväzujú špecifické úlohy, ktoré sú zamerané na rozvoj **kognitívnej** stránky (prehlbovanie teoretických vedomostí, pomáhajú slabším žiakom), **emocionálnej** stránky (pozitívne zážitky, zažitie úspechu, formovanie zdravého sebavedomia, viesť k pozitívnemu vzťahu k životnému prostrediu a voľnému času, napomáhať pri formovaní pozitívnej hodnotovej orientácie), **sociálnej** stránky (viesť k úcte k druhým ľuďom, ku kultúrnym tradíciám, viesť ku tolerancii a kompenzovať nedostatky sociálneho prostredia) a **fyzickej** stránky osobnosti (rozvoj telesnej zdatnosti, ochrany zdravia a podporovať dobrú fyzickú i psychickú kondíciu).

Ak sa pri realizácii CVS budeme snažiť o dosahovanie týchto cieľov, budeme sa teda dotýkať všetkých oblastí, v ktorých podľa nás, treba deti a žiakov viesť a rozvíjať na ceste k ich plnohodnotnému životu.

2.1.2 Zásady celodenného výchovného pôsobenia

Pri realizácii CVS sa môžeme pridržiavať určitých zásad. Hvozdovič a kol. (2003, s. 12), hovoria najmä o didaktických zásadách, ktoré vyjadrujú „základné pravidlá o tom, ako má učiteľ vyučovať, aby čo najkvalitnejšie a najrýchlejšie dosiahol vyučovacie ciele na telesný a duševný vývin žiakov a psychologické osobitosti ich poznávania.“ Zaraďujú sem:

1. **spojenie školy so životom** – príprava na život a prácu v spoločnosti, aby žiaci spoznávali i život mimo svojej komunity;
2. **vyzdvihovanie kladných črt osobnosti** – venovať pozornosť pozitívnym charakterovým, vôľovým či pracovným vlastnostiam, posilňovať a podporovať ich a tým odstraňovať (eliminovať) ich negatívne vlastnosti;
3. **názornosť** – zaradiť do vyučovania bezprostredný kontakt s predmetmi alebo javmi a využívanie učebných pomôcok počas celého vyučovacieho procesu;
4. **aktívnosť** – vzbudzovať u žiakov záujem a následnú aktivitu pri vzdelávacích činnostiach;

5. **primeranosť** – prihliadať na vekové a individuálne osobitosti žiaka, aby bolo možné zvoliť individuálny prístup pre každého žiaka;
 6. **postupnosť** – nadväznosť nových poznatkov na tie predchádzajúce.
- K týmto zásadám L. Horňák (2011) ešte pridáva:
7. **prevencia** – žiaci trávia väčšinu času v škole a teda u nich eliminujeme výskyt sociálno-patologických javov;
 8. **optimálnosť prostredia** – žiaci sa pohybujú v prostredí, ktoré ich obohacuje jednak materiálne, no i po psychickej stránke – rozvíja ich pamäť, predstavivosť, schopnosti;
 9. **socializácia** – zabezpečuje primerané začlenenie do spoločnosti v budúcnosti a súvisí i s profesijnou orientáciou;
 10. **vedeckosť** – poskytnúť žiakom najnovšie informácie, ktoré sú v súlade s vedeckými poznatkami.

Ako sme uvádzali pri funkciách i cieľoch, i pri zásadách je podľa nás dôležité uviesť i špecifické zásady pedagogiky voľného času ako ich uvádza E. Kratochvílová (2010):

- zásada **dobrovoľnosti** – založená na možnosti výberu a voliteľnosti činností a spôsobov trávenia voľného času podľa individuálnych potrieb a záujmov;
- zásada **záujmového zamerania činnosti** - je potrebné brať do úvahy uspokojovanie a rozvoj potrieb, záujmov a individuálnych schopností a možností jedinca;
- zásada **rozmanitosti**, pestrosti a prítlačivosti **obsahu**, foriem, **metód** a prostriedkov – dbať na to, aby sa žiaci nenudili a nestrácali tým motiváciu;
- zásada **aktivity, tvorivosti a samostatnosti** – každý žiak sa má aktívne podieľať na činnosti vo voľnom čase;
- zásada **humanizmu a demokracie** – potreba vychádzať z tvorivo-humanistickej výchovy s ohľadom na ľudské práva;
- zásada **seberealizácie v atmosfére** optimizmu a **radosti** – kladie dôraz na vytváranie pozitívnej klímy, seberealizáciu, sebavyjadrenie a rozvoj nadania a talentu;
- zásada **jednoty a špecifickosti výchovy** – vyžaduje sa otvorený prístup ku žiakom, načúvanie im a ich potrebám, neosvedčujú sa stereotypy.

Podľa nášho názoru ak sa pri vytváraní a realizácii CVS budeme dodržiavať daných zásad a dbať na vyššie uvedené ciele, môžeme vytvoriť kvalitný celodenný systém, ktoré bude deti zaujímať, pomôže im pri pozitívnej zmene svojho postoja ku škole, bude nápomocný pri

sebarealizácií detí, taktiež im môže pomôcť pri vyrovnaní sa s ich odlišnosťami s z pohľadu sociálnej pedagogiky nemôžeme zabudnúť taktiež na jeho preventívnu funkciu.

2.1.3 Obsah celodenného výchovného systému

Pri realizácii CVS musíme dbať na to, aby sme vyplnili čas, ktorý máme k dispozícii zmysluplnými aktivitami, ktoré by efektívne rozvíjali všetkých žiakov v čo najvyššej možnej miere. Ako sme už vyššie spomínali škola, ktorá by CVS realizovala musí myslieť na inkluzívny trend, ktorý v súčasnosti vystupuje do popredia najviac a taktiež na tvorivo-humanistický prístup k žiakom, ktorý je založený, i podľa autorov Z. Kadlečíkovej, K. Ondrášovej a P. Dolíhala (2011), na **nedirektívnom** prístupe k žiakom. Takáto škola by podľa autorov mala byť vystavaná na prosociálnosti ako ju uvádza Lencz (1992, tamtiež, 2011):

- z triedy vytvoriť „výchovné poradenstvo“,
- prijímať deti také aké sú,
- deťom pripisovať pozitívne vlastnosti,
- formulovať jasné a splniteľné pravidlá hry,
- reagovať na negatívne javy cez poukazovanie na ich dôsledky,
- pozitívne nabádať žiakov,
- opatrne narábať s odmenami a trestami,
- zapájať deti do výchovného procesu.

K budovaniu prosociálnosti ďalej pridávajú ešte rešpektovanie Maslowovej pyramídy potrieb a kladú dôraz na inklúziu. Pri rešpektovaní týchto troch charakteristík sa potom škola stáva miestom, ktoré podporuje rozvoj sebamotivácie, schopnosti očakávať úspech a taktiež aby sa túžba po poznaní a samostatnom hľadaní stala súčasťou každého žiaka, nakoľko môže viesť k permanentnému učeniu sa.

Ako vieme, v súčasnosti na Slovensku funguje ***dvojstupňový model tvorby vzdelávacích*** programov (Zákon č. 245/2008 Z.z.). Prvým a najvyšším programovým dokumentom je štátny vzdelávací program, ktorý obsahuje všeobecné ciele a požiadavky vzdelávania. Druhým dokumentom je školský vzdelávací program, prostredníctvom ktorého preberá škola určitú zodpovednosť za ciele a obsah vzdelávania. Z. Kadlečíková, K. Ondrášová a P. Dolíhal (2011)

zdôrazňujú, že pri jeho tvorbe by škola mala myslieť na jej spoločný cieľ – čo by mal zvládnuť absolvent danej školy. Taktiež je podľa nich dôležité, ako škola využije voliteľné hodiny. Pedagogický model školy s CVS v sebe zahŕňa školský vzdelávací a výchovný program, ktorý je zameraný na prácu so žiakmi zo SZP a ponúka školám možnosť zaradiť do svojich vzdelávacích programov voliteľné predmety na úrovni primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania a plány činnosti pre záujmové útvary pre popoludňajšie voľnočasové aktivity. Model takejto školy počíta s väčším zapojením asistentov učiteľov aj iných odborných a pedagogických zamestnancov. Nakoľko sa v empirickej časti našej práce budeme venovať prvému stupňu základnej školy i tu sa budeme venovať primárnemu stupňu vzdelávania. Voliteľné predmety by teda mali byť volené tak, aby v nich každý žiak zažil pocit úspechu, do vyučovacieho procesu by mali vniesť kreativitu, hravosť a invenciu. Na základe záujmov a záľub žiakov podporujú rozvoj ich pohybových, výtvarných zručností a sebaobslužných činností. Autori teda odporúčajú zaradiť aktivity ako napríklad Tvorivá dramatika – okrem hudby, spevu a tanca rozvíja i schopnosť žiakov komunikovať, formulovať myšlienky, porozumieť textu, spoluprácu v kolektíve, dodržiavať pravidlá a dáva im možnosť prejsť sa, prezentovať seba a svoj temperament. Za veľmi obľúbené považujú aktivity zamerané na šport, prostredníctvom ktorých sa môže zvýšiť hodinová dotácia telesnej výchovy a zabezpečiť tak v dnešnom konzumnom svete zdravý duševný i fyzický vývin zdravia žiakov. O záujmových aktivitách autori píš, že musia byť vhodnou **kombináciou voľného času a sociálneho pôsobenia**, aby zostali zachované základné charakteristiky a to:

- voľný čas – čas slobody a voľnosti,
- výchova a sociálne pôsobenie – cieľavedomý a zámerne usmerňovaný proces,
- zachovanie rozvoja individuálnych fyzických a psychických predpokladov žiakov.

Samozrejme nemôžeme pri CVS zabúdať na to, že príprava do školy prebieha priamo v škole v poobedných hodinách, teda v rámci voľného času detí a je preto potrebné vyčleniť na ňu dostatočný čas, ktorý autori odhadujú na 15% z celkového času určeného na popoludňajšie aktivity.

Pri realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu je potrebné, aby učiteľ, asistent učiteľa, sociálny pedagóg či iní pedagogickí a odborní zamestnanci škôl dodržiavali, či používali pri svojej práci určité metódy. Hvozdovič a kol. (2013) medzi **metódy** využívané najmä v popoludňajších aktivitách zaraďujú: *didaktickú hru, samostatnú prácu, problémovú metódu,*

metódu rozhovoru, metódu práce žiakov s učebnicou a knihou, inscenačnú metódu, metódu diskusie či inštruktáž. Všetky tieto metódy, či činnosť žiakov prebieha v určitých usporiadaných podmienkach, ktoré by sme mohli nazvať formami. Medzi **formy** využívané pri CVS autori (tamtiež, 2013) zaraďujú *individuálnu prácu, skupinové vyučovanie, besedy, vychádzky, výlety či exkurzie.* Vo svojej práci sa zamerali najmä na dve oblasti CVS a to je **rekreačno-výchovná činnosť a príprava na vyučovanie.** Pri rekreačno-výchovnej činnosti zdôrazňujú, že najväčšia únava žiakov nastáva po obede okolo 13:00 a práve v tejto dobe neodporúčajú premietanie filmov, prezentácií a podobne nakoľko veľmi silno pôsobia na zrak a prehlbujú tým únavu. Za ideálny začiatok popoludňajšej činnosti považujú rekreačno-výchovnú činnosť – primerané spoločenské a pohybové aktivity na čerstvom vzduchu. Vhodne zvolená rekreačno-výchovná činnosť má vplyv i na prípravu na vyučovanie na ďalší deň. Príprava na vyučovanie je podľa nich najťažšou časťou CVS pretože potrebujeme, aby sa žiaci pripravovali na vyučovanie hrovou formou. Túto prípravu riadi najmä vychovávateľ na základe pokynov učiteľa, dopoludňajší a popoludňajší realizátori CVS si musia navzájom dôverovať. Dôležité je taktiež prostredie, v ktorom táto príprava prebieha, ktoré by malo pripomínať rodinné prostredie a jeho naladenie by sa malo líšiť od prostredia školy. Príprava by teda mala prebiehať v atmosfére radosti a občas by mala byť i rušne veselá. Nemôžeme to v tejto fáze považovať za nedisciplinovanosť, pretože šum v triede spôsobuje pracovný ruch žiakov.

Ako môžeme usudzovať z vyššie uvedeného, je ťažké popísať presný priebeh realizácie CVS nakoľko si ho škola môže prispôbovať. Je teda do určitej miery flexibilný, no i napriek tomu, môžeme podľa I. Šuhajdovej (2016) rozdeliť školy realizujúce CVS na dva typy a to školy, v ktorých sa strieda vyučovanie s voľnočasovými aktivitami – **striedanie formálnej a neformálnej časti** a školy, ktoré **dopoludnia** realizujú **formálny systém** vzdelávania a **popoludní neformálne vzdelávanie.** Nakoľko sme už vyššie spomínali, že neformálne vzdelávanie úzko súvisí s voľným časom uvádzame aktivity, činnosti, ktoré uvádza Kratochvílová (2010) a tvoria obsah výchovy vo voľnom čase:

- **odpočinková činnosť** – vhodné je zaradiť ju na začiatok, aby si žiaci oddýchli a zotavili sa z pracovného zaťaženia z vyučovania;
- **rekreačná činnosť** – mala by kompenzovať fakt, že žiaci trávajú väčšinu času v triede – mala by sa odohrávať v telocvični, či vonku a môžu ju tvoriť i pohybovo náročnejšie aktivity;

- ***záujmová činnosť*** – uspokojuje potreby žiaka a rozvíja nadanie a záujmy žiakov;
- ***spoločensky prospešná činnosť*** – činnosti zamerané na ochranu životného prostredia, pomoc starším, chorým bez nároku na odmenu – pomáhajú rozvíjať prosociálnosť, sociálne vzťahy, pozitívne charakterové vlastnosti;
- ***príprava na vyučovanie*** – plnenie školských povinností.

I. Šuhajdová (2016) k nim ešte pridáva činnosti, ktoré sú tzv. „***spojené so životom***“, teda činnosti a riešenie takých úloh, ktoré sa bezprostredne týkajú každodenného života.

Zaradenie činností takéhoto typu bude podľa nášho názoru, pre deti zaujímavé, pútavé a zvýši ich motiváciu k vzdelávaniu a k efektívnemu tráveniu voľného času, ktorý pôsobí okrem iného preventívne a teda celodenný výchovný systém považujeme za prínosný pre všetkých žiakov.

EMPIRICKÁ ČASŤ

3 METODOLÓGIA PRIESKUMU

Celodenný výchovný systém, ako jeden z možných nástrojov inkluzívnej edukácie, je prínosom pri vzdelávaní žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, pričom vychádzame z overovania jeho úspešnosti ako sme uviedli v kapitole 2.1. Prvotným zámerom našej práce bolo zistiť akým spôsobom je naplnený model CVS v školách, ktorého ho už realizujú. Nebolo nám však umožnené vstúpiť a skúmať daný problém v týchto školách, preto sme sa rozhodli vytvoriť náš model CVS a zistiť jeho uplatniteľnosť na 1. stupni bežných ZŠ.

3.1 Cieľ prieskumu

Hlavným cieľom nášho prieskumu bolo zistiť, aké sú názory pedagogických a odborných zamestnancov bežných škôl na nami navrhnutý model celodenného výchovného systému.

Na základe navrhnutého hlavného cieľa sme si stanovili nasledovné čiastkové ciele:

1. Vytvoriť vlastný model celodenného výchovného systému.
2. Prostredníctvom interview zistiť názory pedagogických zamestnancov skúmaných škôl na náš model CVS.
3. Prostredníctvom interview zistiť názory odborných zamestnancov na náš model CVS.
4. Na základe získaných názorov pedagogických a odborných pracovníkov inovovať nami navrhnutý model CVS.

3.2 Prieskumné otázky

1. Aké pozitíva vidíte v nami navrhnutom modeli CVS?
2. Aké sú negatívne stránky nášho modelu CVS?

3. Aké podmienky by ste vo vašej škole potrebovali, aby bolo možné realizovať nami navrhnutý model CVS?

3.3 Prieskumná vzorka

Objektom nášho skúmania boli pedagogickí a odborní zamestnanci bežných základných škôl. Pri pedagogických zamestnancoch sme sa zamerali najmä na pedagógov pracujúcich na 1. stupni Základnej školy, nakoľko náš návrh modelu CVS bol určený práve pre tento stupeň. Oslovili sme 30 respondentov, ktorí spĺňali naše kritériá. Z 30 oslovených sa nám však podarilo získať len 20 respondentov, ktorí boli ochotní sa zúčastniť nášho prieskumu. Viacerí oslovení respondenti ospravedlňovali svoju neúčast' na prieskume časovou vyťaženosťou, iní ani neodpovedali na naše emaily, či telefonáty. Pri zisťovaní odpovedí boli viacerí respondenti v časovom strese a uisťovali sa, že informácie o nich, či konkrétne informácie o škole nebudú nikde zverejnené. Z 20 respondentov boli 4 muži a 16 žien, ktorí pôsobili na Základných školách ako riaditelia, pedagógovia, vychovávatelia, asistenti učiteľa, školský psychológovia a špeciálny pedagógovia. Vek respondentov sa pohyboval medzi 25- 50 rokov. Prieskum sme realizovali vo väčšej miere v Trenčianskom kraji, traja respondenti pôsobia na základnej škole v Hrabušiciach.

3.4 Metóda prieskumu

Využili sme pološtrukturované interview, nakoľko sme potrebovali klásť doplňujúce otázky a nekládli sme otázky vždy v rovnakom poradí. Pri niektorých školách sme využili i interview prostredníctvom telefonického spojenia, nakoľko sa nám z dôvodu vzdialenosti nepodarilo navštíviť respondentov osobne. Naše interview sa skladalo z dvoch častí. Prvá časť obsahovala otázky zamerané na CVS vo všeobecnosti a druhá časť bola už konkrétne zameraná na náš model CVS.

Prvá všeobecná časť:

1. Realizujete inklúziu? Akým spôsobom?

2. Ste oboznámený/á s pojmom celodenný výchovný systém?
3. Mohlo by byť zavedenie CVS do bežných škôl prínosom?
4. Mali by ste záujem spolupodieľať sa na realizovaní CVS vo vašej škole?
5. Akým spôsob ste zapojený na Vašej škole do CVS, či vôbec?

Druhá časť – zameraná priamo na náš model celodenného výchovného systému

6. Prečo by daný návrh, podľa Vás, fungoval/nefungoval?
7. Aké kladné stránky vidíte v našom modeli CVS, ktoré by ste vedeli využiť pri Vašej práci v škole?
8. Aké vidíte bariéry pre zavedenie daného modelu CVS do vašej školy?
9. Čo považujete za najmenej prínosné v našom modeli CVS a prečo?
10. Čo by ste zmenili v našom modeli CVS?
11. Čo Vás najviac oslovilo v nami navrhnutom modeli CVS?

3.5 Nami navrhnutý model celodenného výchovného systému

Náš návrh modelu CVS budeme prispôsobovať 1. stupňu ZŠ a vyučovací deň si rozdelíme na formálnu a neformálnu časť. Počas formálnej časti školského dňa bude prevládať vyučovanie, ktoré sa budeme snažiť obohatiť o netradičnejšie formy vyučovania a doplniť ho i o oddychové aktivity. Neformálna časť dňa bude venovaná záujmovým aktivitám a príprave na vyučovanie.

Ak na škole funguje ranný školský klub detí, odporúčame v ňom realizovať spoločné aktivity ako napríklad spoločné počúvanie hudby, spoločné alebo samostatné čítanie, práca s počítačom a vyhľadávanie informácií. Ak v danej škole nefunguje ranný klub odporúčali by sme, aby deti prišli do školy aspoň o pol hodinu skôr (napr. ak vyučovanie začína o 8:00, aby už o 7:30 boli prezlečení v triede/školskom dvore). Na ráno by sme zaradili aktivity na rozohriatie a prebudenie žiakov. Situovali by sme ich, v závislosti od počasia, buď v triede alebo na školskom dvore, prípadne v telocvični. Máme na mysli aktivity typu: Vymenia sa všetci tí, Guľovačka – či už papierová alebo cez zimu so snehom, ranná rozcvička a podobne. Na záver týchto aktivít by sme zaradili činnosti na upokojenie žiakov. Po týchto aktivitách by

sa začalo vyučovanie. Pri vyučovaní by sme odporúčali napríklad spojiť výtvarnú výchovu s hudobnou výchovou pričom by táto hodina trvala celkovo 90 minút – spojiť tieto dve výchovy by podľa nás mohlo byť pre žiakov prínosom nakoľko hudba dokáže ovplyvniť napríklad výber farieb, tvarov a pri takomto „voľnom“ kreslení do hudby žiaci dokážu na výkres preniesť i svoje momentálne naladenie a pocity. Využívať odporúčame i aktivity, pri ktorých žiaci pracujú skupinovo ale nemôžu sa verbálne dorozumieť, čo by sme prepojili s rozvíjaním ich prosociálnych zručností (vcítiť sa do handikepu a pod.). Pri týchto hodinách by sme taktiež aspoň na polovici hodinách obmedzili sedenie v laviciach, viac by sme zapojili skupinovú prácu medzi žiakmi (spoločná práca na jednom produkte napr. vytvorte v skupine vlastný ostrov), aby sa spolu naučili kooperovať, rozdeliť si úlohy v skupine a spoločne nasledovať jeden cieľ.

Pri vyučovaní slovenského jazyka a literatúry je i podľa ISCED 1 potrebné sa zamerať najmä na vlastnú tvorbu jazykových prejavov, na prácu s informáciami, čitateľskú gramotnosť a schopnosť argumentovať. Preto by sme navrhovali, aby sa hodiny slovenského jazyka a literatúry realizovali i napríklad v školskej či mestskej knižnici, kde by mali žiaci možnosť pracovať s literatúrou primeranou ich veku a schopnostiam. Mohli by si vyberať texty podľa ich záujmu, prečítať ich a reprodukovať o čom čítali i svojim spolužiakom, či precvičovať si v nich gramatiku. Zlepšilo by sa teda i ich čítanie s porozumením, na ktoré sa kladie dôraz i pri neskoršom testovaní žiakov (monitor 9 i maturitná skúška). Vzhľadom na moderné technológie by sme zaradili i prácu s počítačom, prostredníctvom ktorého by si žiaci mohli vyhľadávať informácie o autoroch či iných dielach alebo cvičiť gramatiku. Taktiež by sme vo vyššom ročníku navrhli viesť diskusie, pri ktorých by žiaci sedeli napríklad v kruhu alebo by boli rozdelení na dve polovice sediace oproti sebe a učili by sa tým argumentovať. Podľa nášho názoru sa na cvičenie argumentácie kladie malý dôraz v súčasnom školstve, čo má za následok i to, že vo vyššom vzdelávaní žiaci/študenti nie sú schopní diskutovať, vhodne argumentovať a odôvodňovať svoj názor. Vlastnú tvorbu textov by žiaci zasa mohli rozvíjať pri práci na školskom časopise, ktorému by sa mohli venovať i počas školského klubu detí alebo v poobedňajších hodinách v rámci záujmových krúžkov.

V rámci slovenského jazyka by sme využili i prítomnosť žiakov vyšších ročníkov (8-9), ktorí majú záujem podať si prihlášku na pedagogické akadémie a podobne. Nechali by sme ich vyskúšať si, aké je to učiť iných študentov. Mohli by prichádzať do tried na prvom stupni a

napríklad čítať žiakom texty, prípadne i niečo vysvetliť, čomu by samozrejme predchádzala príprava. Ak by sa predsa len na hodinách nenašiel čas na takúto participáciu, mohli by žiaci z vyšších ročníkov prichádzať v poobedňajších hodinách, v rámci prípravy na vyučovanie v školskom klube detí (ďalej len ŠKD). V prípade základných škôl 1.- 4. ročník by sa na túto participáciu využívali najbližšie ZŠ, ktoré majú i druhý stupeň. Žiaci 1. stupňa ZŠ by sa zasa mohli realizovať v materských školách, do ktorých by prichádzali čítať rozprávky, zahrať divadielko alebo podobne, aby tým ukázali žiakom materskej školy, čo všetko sa v škole naučili a aby ich tým motivovali k budúcemu vzdelávaniu a odbúrali ich strach z nástupu do školy.

Matematiku by sme ozvláštnili napríklad využívaním počítača, či už pri opakovaní učiva alebo pri osvojovaní nového (napríklad stránka kahoot.it, na ktorej sa dajú vytvárať rôzne úlohy pre deti). Alebo priamo do vyučovania zaradiť hry, napríklad hru Bum (spočíva v tom, že číslo 3 a jeho násobky sú nahradené slovom bum – všetci žiaci stoja a počítajú po rade a kto sa pomýli si sadne).

Pri vyučovaní prírodovedy a vlastivedy by sme odporúčali, aby sa vyučovanie realizovalo čo najviac vonku – či už na školskom dvore alebo blízkom lese, parku či na lúke, prípadne v školskom laboratóriu /dielničke, dopravnom ihrisku. Je totiž podľa nás potrebné, aby sa žiaci priamo stretávali s rôznymi materiálmi priamo, aby si ich mohli „ochytať“, odskúšať aké sú a ako sa s nimi pracuje. Taktiež by sme pokladali za vhodné zaradiť do týchto predmetov i prácu v dielňach či tzv. pestovateľské práce. Práce v dielňach by mohla byť prínosná najmä pre chlapcov, ktorí by si mohli vyskúšať jednoduché práce s rôznymi materiálmi a v rámci týchto predmetov by sa mohli žiaci zapojiť i do zveľaďovania okolia školy a svojej triedy, napríklad nasadením nejakých kvetov a podobne. Venovať by sa im mohli potom i v rámci školského klubu detí. Ak je v obci či v meste k dispozícii nejaká továreň na výrobu niečoho o čom sa deti učia v škole, navrhujeme i návštevu tejto továrne či dielne, aby žiaci videli, ako to naozaj reálne funguje v praxi, prípadne by zamestnanci mohli prichádzať do školy a deťom prednášať o svojej práci (typu: baník o horninách a pod.). Taktiež v rámci napríklad týždňa povolání by sme navrhli, aby sa žiaci zúčastnili exkurzie po rôznych zamestnaniach napríklad u veterinára, v pekárni či v rôznych strojárskych dielňach – v závislosti od možností obce. Pri preberaní nového učiva je podľa nás vhodné zaraďovať i inovačné metódy ako napríklad metódu brainstormingu - príklad na jej zaradenie uvádzame v prílohe A alebo napríklad

spoločné vypracovávanie projektu alebo prezentácie (napríklad pri učení sa druhov vtákov by skupinka žiakov mohla vytvoriť projekt o určitom druhu alebo krátku prezentáciu) Do vyučovania by sme taktiež odporučili zaradiť napríklad prácu v kuchynke, ktorá by sa dala využiť napríklad pri učení rôznych druhov ovocia, ktoré by si žiaci spoločne mohli zaraďovať do skupín (bobuľovité a pod.) a vyrobiť si spoločne ovocný šalát.

Pri predmete etická výchova by sme navrhovali, aby sa žiaci angažovali v pomoci ľuďom, ktorí to potrebujú. Napríklad, aby navštevovali domov dôchodcov, v ktorom by v rámci svojich možností mohli starým ľuďom pomôcť či rozveseliť ich nejakým predstavením alebo čítaním nejakých kníh. Naučili by sa tým prosociálnosti, osvojili by si tým sociálne zručnosti v priamom kontakte s inými ľuďmi.

Pri výučbe cudzieho jazyka by sme zvolili sedenie v kruhu (pri potrebe i za lavicami usporiadanými do kruhu), aby žiaci videli jeden na druhého a mohli reagovať na jednotlivé otázky a dotazy. Taktiež by sme zaradili čítanie primeranej literatúry v cudzom jazyku, využívanie metód prezentácií, krátkych filmov či etúd a využívanie interaktívnych tabúl. Pri čítaní nového textu by sme taktiež skúsili pracovať s textom napríklad takým spôsobom, že by si žiaci rozdelili text podľa postáv a zahrali si ho po úvodnom spoločnom prečítaní textu a vysvetlení neznámych slov. Pri výučbe cudzieho jazyka by sme taktiež uprednostnili aby pedagóg/lektor komunikoval so žiakmi len v cudzom jazyku (v prípade nejasností je samozrejme možné žiakom vysvetliť učivo/slovíčka i v materinskom jazyku. Myslíme si totiž, že ak sa so žiakmi komunikuje v cudzom jazyku napomáha to k ich lepšiemu osvojeniu daného jazyka a komunikácie v ňom.

Na každom predmete by sme žiakov viedli k sebahodnoteniu. Po každej aktivite žiaka (čítanie nahlas, skúšanie, práca v skupine) žiakov vyzveme k zhodnoteniu vlastnej činnosti a taktiež aby ho zhodnotili i spolužiaci, čo môže prispieť k budovaniu zdravého sebavedomia, schopnosti sebahodnotenia i kritického zhodnotenia iných. Myslíme si, že spätná väzba pomôže žiakom v ďalšom vzdelávaní, nakoľko zo známok možno len ťažko vedieť čo bolo v poriadku a čo treba ešte vylepšiť, prípadne prepracovať.

Ak majú žiaci i popoludňajšie vyučovanie najmä po 13:00hod., odporúčili by sme medzi vyučovacími hodinami urobiť aspoň 30 minútovú prestávku. Nakoľko ako sme už uviedli v kapitole 2.1.3 žiaci pociťujú najväčšiu únavu práve po obede okolo tejto hodiny. Zaradili by sme sem aktivity zamerané na rekreačno-výchovnú činnosť, podľa možností, na čerstvom

vzduchu primerané spoločenské aktivity. Podľa nás táto prestávka pomôže žiakom pri regenerácii síl a po nej dokážu opäť koncentrovať svoju pozornosť. Takouto činnosťou odporúčame začať i činnosti v školskom klube detí.

Po takejto činnosti môže prebiehať popoludňajšia príprava na vyučovanie, ktorá by mala prebiehať v prostredí, ktoré pripomína rodinné prostredie, čiže by sme ŠKD viedli v triede, ktorá by bola tomu prispôsobená, nie v klasickej vyučovacej triede ale v príjemnom prostredí s hrami, pomôckami, oddychovou zónou ale i písacími stolmi a počítačom. Príprava na vyučovanie by mala prebiehať hrovou formou čiže využívaním inovatívnych či komplexných metód ako napríklad partnerské učenie, brainstorming, projektové vyučovanie, vyučovanie podporované počítačom, diskusné metódy alebo napríklad metódu snowballing (snehovej gule) či rounds (J. Maňák, V. Švec, 2003). Prípravou na vyučovanie by sme chceli docieľiť, aby žiaci nemuseli pracovať na domácich úlohách doma s rodičmi ale aby po príchode domov mohli svoj čas tráviť voľno-časovými aktivitami spoločne so svojou rodinou. Do popoludňajších aktivít by sme taktiež zaradili i záujmové krúžky detí podľa záujmu napr. dramatický krúžok, športový, jazykový a pod. Samozrejme i počas týchto krúžkov by sme uprednostnili uvoľnenú, príjemnú atmosféru a inovatívne metódy. Výstupmi z týchto krúžkov by mohlo byť prezentovanie žiakov pred školou, rodičmi, žiakmi v MŠ, staršími ľuďmi v domove dôchodcov alebo napríklad počas dňa otvorených dverí na školách a podobne. Žiaci by počas prestávok mohli pôsobiť ako dozor, čo by u nich podporilo zmysel pre zodpovednosť, naučilo by ich to dodržiavaniu určitých pravidiel a nakoľko by museli prevziať časť zodpovednosti od pedagógov, myslíme si, že by to považovali za dôležité a za prejav dôvery a partnerstva.

Personálne by fungovanie CVS na školách mali, podľa nášho názoru, zabezpečovať pedagógovia spoločne s vychovávateľmi a sociálnym pedagógom, ktorý by mohol fungovať ako koordinátor aktivít, metód vhodných na danú činnosť či tematicky zameraný mesiac. Títo odborníci by sa spoločne mohli podieľať na vypracovaní plánov na zavedenie a realizovanie CVS na danej škole podľa aktuálnych potrieb jej klientov, teda žiakov. Sociálny pedagóg by mohol pôsobiť i ako organizátor návštev (rôzne povolania), prednášajúcich, lektorov či inštruktorov, taktiež ako spojka medzi rôznymi organizáciami v danom meste či obci (domov dôchodcov a pod.) a ako koordinátor prevencie. Myslíme si, že by tým naplnil svoje kompetencie a škole by uľahčil komunikáciu, organizáciu preventívnych i ostatných aktivít.

4 HLAVNÉ ZISTENIA

4.1 Analýza a interpretácia prieskumu

Všetci zúčastnení respondenti uviedli, že na ich škole realizujú integráciu (žiaden nepoužil slovo inklúzia), väčšinou spôsobom umiestnenia žiakov s PNO do bežných tried, prispôsobenie tempa vyučovania a využívanie rôznych pomôcok. Len polovica respondentov bola oboznámená s pojmom celodenný výchovný systém pred naším prieskumom, napriek tomu väčšina z nich (19/20) považuje zavedenie CVS do bežných škôl za prínosné, dokonca by sa väčšina (18/20) do realizácie CVS v ich škole i zapojila. Za pozitívne, či **prínosné** v našom modeli celodenného výchovného pôsobenia respondenti označili:

- **zlepšenie pripravenosti žiakov na vyučovanie** („mali by domáce úlohy“, „čoraz viac rodičov si nevie dať rady s domácimi úlohami“, hrovou a zaujímavou formou by sa naučili niečo nové a získali by nové poznatky – napríklad spojením výtvarnej a hudobnej výchovy“ zlepšenie spolupráce medzi žiakmi“, inovatívne metódy využíva len málo učiteľov, väčšina len „odsedí“ povinné vyučovanie“, návrat k prírode“, „veľmi sa mi páči realizovanie vyučovania vonku“);
- **žiaci by získali lepšie návyky** („niektorí žiaci prichádzajú do škôl absolútne nepripravení na život – slabá hygiena, nevedia pozdraviť, poprosiť...“, spolupráca s domovom dôchodcov či s MŠ by bola prínosná v oblasti medziľudských vzťahov“);
- **zabezpečenie zmysluplných poobedňajších aktivít** („popoludňajšia činnosť namiesto nudenia sa“, „využitie ôsmakov, deviatakov a rodičov by mohlo byť super pre všetkých zúčastnených“).

Medzi negatívne a **najmenej prínosné** v našom modeli CVS zarad'ovali:

- **nedostatok a nepripravenosť personálu** („neviem si predstaviť kto zaplatí vyučujúcich v popoludňajších hodinách“, „nie všetci vychovávateľia by zvládli robiť s deťmi prípravu na vyučovanie, napriek tomu, že sú to elementárne veci“, „na meste chýba človek, ktorí by koordinoval fungovanie aktivít ako napríklad príchod prednášajúcich do škôl, aktivity v knižnici či v domove dôchodcov“, „ako inovácia v školstve je do výborné ale ktovie ako by sa riešilo personálne zabezpečenie a kto by učiteľov platil“, „už je v školstve len málo

učiteľov, ktorý majú záujem s deťmi naozaj pracovať a nie len “odsediť” povinné vyučovanie“.);

- **nedostatočné vybavenie v školách** (*„nie každá škola má k dispozícii dostatočné množstvo techniky na to, aby mohla celá trieda vyžívať napríklad počítač pri hodine matematiky“, „neviem si predstaviť ako by prebiehal presun medzi školou a napríklad domovom dôchodcov či knižnicou“, ŠKD realizujeme v triede, v ktorej prebieha aj vyučovanie čiže je ťažké ju prispôsobiť i na popoludňajšiu prípravu na vyučovanie podľa vašich kritérií“);*
- **nedostatok času** (*„nedostatok času na zvládnutie učiva podľa daného plánu“, „ŠKD má tiež svoje osnovy a myslím si, že tam nie je priestor na domáce úlohy“, „časovo náročná príprava na popoludňajšiu činnosť“);*
- **žiacky dozor** (*„legislatívne to nie je možné, pretože musí byť zabezpečený dospelým“, „neviem si to predstaviť, pretože každé dieťa je iné a niektoré by to nezvládli ani s pedagógom“, „nemyslím si, že toto je dobrý nápad, pretože by to mohlo narobiť viac škody ako úžitku“);*
- **prestávka po 13:00** (*„nedala by som prestávku, pretože je potom zložité deti upokojiť a naviesť na ďalšiu prácu“, „s prestávkou nesúhlasím, pretože si neviem predstaviť ako sa po nej deti upokoja a opäť sa budú sústrediť na vyučovanie“, „po prestávke sú žiaci príliš rozjašení na ďalšiu činnosť“, „nebolo by to prínosné lebo by žiaci nestíhali autobusy“);*
- **návštevy tovární, firiem** (*„na 1. stupni podľa mňa nezmyselné a nepotrebné“, „neviem si predstaviť presuny žiakov do firiem“, „na 1. stupni je to asi zbytočné“).*

Podľa našich respondentov by na realizáciu nášho modelu CVS bolo potrebné na školách **znížiť počet žiakov** v triedach, zabezpečiť **viac personálu** (pedagogických i odborných zamestnancov), ktorí by mohli zastrešovať a realizovať daný návrh a taktiež **zlepšiť technické vybavenie** škôl (počítač pre každého žiaka).

4.2 Prepracovaný návrh modelu celodenného výchovného systému

Náš pôvodný návrh modelu CVS sme sa rozhodli pozmeniť podľa zistení z nášho prieskumu. Nový návrh modelu sa zameriava na 1. stupeň ZŠ a vyučovací deň si rozdelíme na formálnu a neformálnu časť. Počas formálnej časti dňa bude prevládať vyučovanie obohatené

o inovatívne metódy a formy doplnené o oddychové aktivity. Neformálna časť je venovaná populudňajším záujmovým a voľno-časovým aktivitám a príprave na vyučovanie.

Ak na škole funguje ranný školský klub detí, odporúčame v ňom realizovať spoločné aktivity ako napríklad spoločné počúvanie hudby, spoločné alebo samostatné čítanie, práca s počítačom a vyhľadávanie informácií. Ak v danej škole nefunguje ranný klub odporúčali by sme, aby deti prišli do školy aspoň o pol hodinu skôr (napr. ak vyučovanie začína o 8:00, aby už o 7:30 boli prezlečení v triede/školskom dvore). Na ráno by sme zaradili aktivity na rozohriatie a prebudenie žiakov. Situovali by sme ich, v závislosti od počasia, buď v triede alebo na školskom dvore, prípadne v telocvični. Máme na mysli aktivity typu: Vymenia sa všetci tí, Guľovačka – či už papierová alebo cez zimu so snehom, ranná rozcvička a podobne. Na záver týchto aktivít by sme zaradili činnosti na upokojenie žiakov (krátka meditácia, aktivity na dýchanie). Po týchto aktivitách by sa začalo vyučovanie. Pri vyučovaní by sme odporúčali napríklad spojiť výtvarnú výchovu s hudobnou výchovou pričom by táto hodina trvala celkovo 90 minút (s 5 minútovou prestávkou) – spojiť tieto dve výchovy by podľa nás mohlo byť pre žiakov prínosom, nakoľko hudba dokáže ovplyvniť napríklad výber farieb, tvarov a pri takomto „voľnom“ kreslení do hudby žiaci dokážu na výkres preniesť i svoje momentálne naladenie a pocity. Využívať odporúčame i aktivity, pri ktorých žiaci pracujú skupinovo ale nemôžu sa verbálne dorozumievať, čo by sme prepojili s rozvíjaním ich prosociálnych zručností (vcítiť sa do handikepu a pod.). Pri týchto hodinách by sme taktiež aspoň na polovici hodinách obmedzili sedenie v laviciach, viac by sme zapojili skupinovú prácu medzi žiakmi (spoločná práca na jednom produkte napr. vytvorte v skupine vlastný ostrov), aby sa spolu naučili kooperovať, rozdeliť si úlohy v skupine a spoločne nasledovať jeden cieľ.

Pri vyučovaní slovenského jazyka a literatúry je i podľa ISCED 1 potrebné sa zamerať najmä na vlastnú tvorbu jazykových prejavov, na prácu s informáciami, čitateľskú gramotnosť a schopnosť argumentovať. Preto by sme navrhovali, aby sa hodiny slovenského jazyka a literatúry realizovali i napríklad v školskej či mestskej knižnici, kde by mali žiaci možnosť pracovať s literatúrou primeranou ich veku a schopnostiam. Mohli by si vyberať texty podľa ich záujmu, prečítať ich a reprodukovať o čom čítali i svojim spolužiakom, či precvičovať si v nich gramatiku. Zlepšilo by sa teda i ich čítanie s porozumením, na ktoré sa kladie dôraz i pri neskoršom testovaní žiakov (monitor 9 i maturitná skúška). Vzhľadom na moderné

technológie by sme zaradili i prácu s počítačom, prostredníctvom ktorého by si žiaci mohli vyhľadávať informácie o autoroch či iných dielach alebo cvičiť gramatiku. Taktiež by sme vo vyššom ročníku navrhli viesť diskusie, pri ktorých by žiaci sedeli napríklad v kruhu alebo by boli rozdelení na dve polovice sediace oproti sebe a učili by sa tým argumentovať. Podľa nášho názoru sa na cvičenie argumentácie kladie malý dôraz v súčasnom školstve, čo má za následok i to, že vo vyššom vzdelávaní žiaci/študenti nie sú schopní diskutovať, vhodne argumentovať a odôvodňovať svoj názor. Vlastnú tvorbu textov by žiaci zasa mohli rozvíjať pri práci na školskom časopise, ktorému by sa mohli venovať i počas školského klubu detí alebo v poobedňajších hodinách v rámci záujmových krúžkov.

V rámci slovenského jazyka by sme využili i prítomnosť žiakov vyšších ročníkov (8-9), ktorí majú záujem podať si prihlášku na pedagogické akadémie a podobne. Nechali by sme ich vyskúšať si, aké je to učiť iných študentov. Mohli by prichádzať do tried na prvom stupni a napríklad čítať žiakom texty, prípadne i niečo vysvetliť, čomu by samozrejme predchádzala príprava i asistovať pri príprave na vyučovanie. Žiaci z vyšších ročníkov by mohli prichádzať v poobedňajších hodinách, v rámci prípravy na vyučovanie v školskom klube detí (ďalej len ŠKD). V prípade základných škôl 1.- 4. ročník by sa na túto participáciu využívali najbližšie ZŠ, ktoré majú i druhý stupeň. Žiaci 1. stupňa ZŠ by sa zasa mohli realizovať v materských školách, do ktorých by prichádzali čítať rozprávky, zahrať divadielko alebo podobne, aby tým ukázali žiakom materskej školy, čo všetko sa v škole naučili a aby ich tým motivovali k budúcemu vzdelávaniu a odbúrali ich strach z nástupu do školy.

Matematiku by sme ozvláštnili napríklad využívaním počítača, či už pri opakovaní učiva alebo pri osvojovaní nového (napríklad stránka kahoot.it, na ktorej sa dajú vytvárať rôzne úlohy pre deti). Alebo priamo do vyučovania zaradiť hry, napríklad hru Bum (spočíva v tom, že číslo 3 a jeho násobky sú nahradené slovom bum – všetci žiaci stoja a počítajú po rade a kto sa pomýli si sadne).

Pri vyučovaní prírodovedy a vlastivedy by sme odporúčali, aby sa vyučovanie realizovalo čo najviac vonku – či už na školskom dvore alebo blízkom lese, parku či na lúke, prípadne v školskom laboratóriu /dielničke, dopravnom ihrisku. Je totiž podľa nás potrebné, aby sa žiaci priamo stretávali s rôznymi materiálmi priamo, aby si ich mohli „ochytať“, odskúšať aké sú a ako sa s nimi pracuje. Taktiež by sme pokladali za vhodné zaradiť do týchto predmetov i prácu v dielnach či tzv. pestovateľské práce. Práce v dielnach by mohla byť prínosná najmä

pre chlapcov, ktorí by si mohli vyskúšať jednoduché práce s rôznymi materiálmi a v rámci týchto predmetov by sa mohli žiaci zapojiť i do zveľaďovania okolia školy a svojej triedy, napríklad nasadením nejakých kvetov a podobne. Venovať by sa im mohli potom i v rámci školského klubu detí. Zamestnanci z rôznych odvetví by mohli prichádzať do školy a deťom prednášať o svojej práci (typu: baník o horninách a pod.). Pri preberaní nového učiva je podľa nás vhodné zaraďovať i inovačné metódy ako napríklad metódu brainstormingu - príklad na jej zaradenie uvádzame v prílohe A alebo napríklad spoločné vypracovávanie projektu alebo prezentácie (napríklad pri učení sa druhov vtákov by skupinka žiakov mohla vytvoriť projekt o určitom druhu alebo krátku prezentáciu) Do vyučovania by sme taktiež odporučili zaradiť napríklad prácu v kuchynke, ktorá by sa dala využiť napríklad pri učení rôznych druhov ovocia, ktoré by si žiaci spoločne mohli zaraďovať do skupín (bobuľovité a pod.) a vyrobiť si spoločne ovocný šalát.

Pri predmete etická výchova by sme navrhovali, aby sa žiaci angažovali v pomoci ľuďom, ktorí to potrebujú. Napríklad, aby navštevovali domov dôchodcov, v ktorom by v rámci svojich možností mohli starým ľuďom pomôcť či rozveseliť ich nejakým predstavením alebo čítaním nejakých kníh. Naučili by sa tým prosociálnosti, osvojili by si tým sociálne zručnosti v priamom kontakte s inými ľuďmi.

Pri výučbe cudzieho jazyka by sme zvolili sedenie v kruhu (pri potrebe i za lavicami usporiadanými do kruhu), aby žiaci videli jeden na druhého a mohli reagovať na jednotlivé otázky a dotazy. Taktiež by sme zaradili čítanie primeranej literatúry v cudzom jazyku, využívanie metód prezentácií, krátkych filmov či etúd a využívanie interaktívnych tabúl. Pri čítaní nového textu by sme taktiež skúsili pracovať s textom napríklad takým spôsobom, že by si žiaci rozdelili text podľa postáv a zahrli si ho po úvodnom spoločnom prečítaní textu a vysvetlení neznámych slov. Pri výučbe cudzieho jazyka by sme taktiež uprednostnili aby pedagóg/lektor komunikoval so žiakmi len v cudzom jazyku (v prípade nejasností je samozrejme možné žiakom vysvetliť učivo/slovíčka i v materinskom jazyku. Myslíme si totiž, že ak sa so žiakmi komunikuje v cudzom jazyku napomáha to k ich lepšiemu osvojeniu daného jazyka a komunikácie v ňom.

Na každom predmete by sme žiakov viedli k sebahodnoteniu. Po určených aktivitách (čítanie nahlas, skúšanie, práca v skupine) žiakov vyzveme k zhodnoteniu vlastnej činnosti a taktiež aby ho zhodnotili i spolužiaci, čo môže prispieť k budovaniu zdravého sebavedomia,

schopnosti sebahodnotenia i kritického zhodnotenia iných. Myslíme si, že spätná väzba pomôže žiakom v ďalšom vzdelávaní, nakoľko zo známok možno len ťažko vedieť čo bolo v poriadku a čo treba ešte vylepšiť, prípadne prepracovať.

Ako úvodné činnosti v ŠKD by sme zvolili rekreačno-výchovné činnosti – typu spoločenské hry, vystrihovanie, skladanie origami a podobne. Po takejto činnosti môže prebiehať popoludňajšia príprava na vyučovanie, ktorá by mala prebiehať v prostredí, ktoré pripomína rodinné prostredie, čiže by sme ŠKD viedli v triede, ktorá by bola tomu prispôsobená, nie v klasickej vyučovacej triede ale v príjemnom prostredí s hrami, pomôckami, oddychovou zónou ale i písacími stolmi a počítačom. Príprava na vyučovanie by mala prebiehať hrovou formou čiže využívaním inovatívnych či komplexných metód ako napríklad partnerské učenie, brainstorming, projektové vyučovanie, vyučovanie podporované počítačom, diskusné metódy alebo napríklad metódu snowballing (snehovej gule) či rounds (J. Maňák, V. Švec, 2003). Prípravou na vyučovanie by sme chceli docieľiť, aby žiaci nemuseli pracovať na domácich úlohách doma s rodičmi ale aby po príchode domov mohli svoj čas tráviť voľno-časovými aktivitami spoločne so svojou rodinou. Do popoludňajších aktivít by sme taktiež zaradili i záujmové krúžky detí podľa záujmu napr. dramatický krúžok, športový, jazykový a pod. Samozrejme i počas týchto krúžkov by sme uprednostnili uvoľnenú, príjemnú atmosféru a inovatívne metódy. Výstupmi z týchto krúžkov by mohlo byť prezentovanie žiakov pred školou, rodičmi, žiakmi v MŠ, staršími ľuďmi v domove dôchodcov alebo napríklad počas dňa otvorených dverí na školách a podobne. Nesmieme však zabudnúť na to, že je potrebné aby mali deti čas i sami pre seba a robili to, na čo majú práve náladu.

Personálne by fungovanie CVS na školách mali, podľa nášho názoru, zabezpečovať pedagógovia spoločne s vychovávateľmi a sociálnym pedagógom, ktorý by mohol fungovať ako koordinátor aktivít, metód vhodných na danú činnosť či tematicky zameraný mesiac. Títo odborníci by sa spoločne mohli podieľať na vypracovaní plánov na zavedenie a realizovanie CVS na danej škole podľa aktuálnych potrieb jej klientov, teda žiakov. Sociálny pedagóg by mohol pôsobiť i ako organizátor návštev (rôzne povolania), prednášajúcich, lektorov či inštruktorov, taktiež ako spojka medzi rôznymi organizáciami v danom meste či obci (domov dôchodcov a pod.) a ako koordinátor prevencie. Myslíme si, že by tým naplnil svoje kompetencie a škole by uľahčil komunikáciu, organizáciu preventívnych i ostatných aktivít.

4.3 Diskusia a odporúčania pre prax

V našej diplomovej práci sme sa zaoberali celodenným výchovným systémom, ktorý sa dá využiť ako jeden z možných nástrojov podpory inkluzívneho vzdelávania. V literatúre sme sa väčšinou stretli s využitím CVS v súvislosti s rómskymi žiakmi alebo žiakmi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. No podľa nášho názoru je celodenný výchovný systém využiteľný i v bežných základných školách, v ktorých neprevládajú žiaci rómskeho etnika, či žiaci zo SZP. Práve preto sme sa rozhodli vytvoriť náš návrh modelu CVS, ktorý by mohol byť realizovaný v týchto školách. Aby sme si overili možnosť jeho uplatnenia, zisťovali sme názory pedagogických a odborných zamestnancov základných škôl na náš návrh modelu. Otázky z nášho interview boli rozdelené do dvoch oblastí, z čoho prvá oblasť obsahovala všeobecne zamerané otázky z oblasti integrácie a CVS, druhá oblasť už obsahovala otázky zamerané na náš návrh modelu CVS. Väčšina respondentov sa zhodovala v pozitívnych a negatívnych oblastiach nášho modelu. Iba jeden pán riaditeľ mal negatívny postoj takmer ku všetkému, čo bolo nami navrhnuté. Všetci respondenti uviedli, že sa na ich škole realizuje integrácia, najmä znížením tempa pri vyučovaní, umožnením využívania pomôcok pri vyučovaní a podobne. Polovica respondentov nikdy nepočula o celodennom výchovnom systéme, no po prečítaní nášho návrhu, 19 respondentov považovalo zavedenie CVS do škôl za prínosné. Pri otázke ohľadne personálneho zabezpečenia sa všetci respondenti zhodli na tom, že je potrebné viac ľudí na jeho realizáciu. Výhody a nevýhody, ktoré respondenti uviedli sme podrobne uviedli v podkapitole 4.1 a taktiež sme ich zapracovali do nášho prepracovaného modelu CVS. Najviac prínosným v našom modeli CVS bolo podľa respondentov využívanie inovatívnych metód, ozvláštnené vyučovanie a zmysluplné trávenie voľného času žiakov. Preto by sme do **odporúčaní pre prax** zaradili:

- **kurzy pre pedagogických zamestnancov** – nakoľko sa nám pri interview potvrdilo, že väčšina pedagógov nevyužíva inovatívne metódy pri vyučovaní ale všetci respondenti označili práve inovatívne metódy za najviac prínosné v našom návrhu modelu, myslíme si, že kurzy zamerané práve na využívanie inovatívnych metód pri vyučovaní by mohli byť prínosom;
- **zmena podmienok v školách** – znížiť počet žiakov v triedach, zamestnať viac odborných zamestnancov, napríklad sociálnych pedagógov, ktorí by zabezpečovali a koordinovali

realizáciu CVS na školách a taktiež by koordinovali rôzne aktivity pre deti ako napríklad prednášajúcich, ktorí by ozvláštnili vyučovanie, aktivity v mestskej knižnici a podobne; ak je to potrebné zvýšiť i počet pedagógov, či vychovávateľov, aby bolo možné realizovať prípravu na vyučovanie v poobedňajších hodinách; inovovať technické zabezpečenie v školách (počítače pre celú triedu), zvlášť triedy na realizáciu ŠKD, aby sa dala miestnosť prispôbiť na realizáciu prípravy na vyučovanie;

- návrh jedného konkrétneho dňa podľa nášho modelu CVS:

Podľa nášho návrhu modelu CVS by žiaci mali tráviť v škole čas od 7:30 do 17:00. Žiaci by teda prišli do školy na 7:30 a v školách, ktoré majú rannú družinu by začali v rámci nej, v školách, ktoré ju nemajú by sa žiaci stretli v triede, v ktorej sa realizuje poobedňajší ŠKD. Stoličky by sme umiestnili do kruhu a začali by sme aktivitou „Výmena miest“:

Názov: Výmena miest (M. Rovný, D. Zdeněk, 1979)

Cieľ: Rozvíjať orientáciu v priestore a zmyslové vnímanie pri obmedzení zrakového vnímania.

Pomôcky: stoličky

Čas: 10-15 minút

Postup: Hráči sedia v kruhu a sú očíslovaný. V strede kruhu je hráč so zaviazanými očami, ktorý povie dve ľubovoľné čísla. Hráči s týmito číslami si musia vymeniť miesta, pričom hráč, ktorý je v strede sa snaží niektorého z nich chytiť. Ak sa mu to podarí vymení si s ním úlohu.

Po tejto aktivite by si deti v kruhu mohli porozprávať, čo zažili predošlý deň, prípadne nejaké problémy alebo návrhy na aktivity, ktoré by chceli hrať nasledujúci deň, takisto sa tu vytvára priestor na krátku oslavu narodenín alebo menín ak má v ten deň niekto v triede – ako keby taká ranná komunita – 15minút. Po nej by nasledovalo vyučovanie. Vzor rozvrhu sme si požičali od tretiakov na jednej Základnej škole v Myjave:

Tab. č. 5 Vzorový model rozvrhu tretiakov na základnej škole

	1	2	3	4	5	6	7
	8:10 – 8:55	9:00 – 9:45	10:00-10:45	10:55- 11:40	12:05-12:50	12:55-13:40	13:45-14:30
PO	SJL	MAT	ANJ	SJL	HUV	IFV/ŠKD	ŠKD

Zdroj: <https://zsviesmy.edupage.org/timetable/>

Prvé 4 vyučovacie hodiny by sme nechali pôvodné s tým, že by sa na nich využívali inovatívne metódy, pri anglickom jazyku by to bolo sedenie v kruhu, využívanie interaktívnej tabule a podobne. Hodinu hudobnej výchovy by sme spojili s výtvarnou výchovou a teda 5. a 6. hodina budú spojené. Vzhľadom na dostatočné materiálne zabezpečenie škôl by sme nemuseli deliť predmet informatická výchova a ten by bol realizovaný na druhý deň. ŠKD by teda fungovalo od 13:45 do 17:00. Prvotnou aktivitou by bolo dokončenie rannej komunity – ak by zostali nedoriešené nejaké problémy a pod. Aktivitu by sme začali na školskom dvore spoločnými hrami a trávili by sme tu asi hodinu času t.j. do 15:00.

Názov: Bu-Ku-Hu (P. Gotthard, 2013)

Cieľ: Rozohriať skupinu, rozvíjať zmyslové vnímanie najmä sluch.

Pomôcky: žiadne

Čas: 10-15 minút

Postup: Hráči sa rozdelia na tri skupiny: BU, KU a HU. Potom sa rozprúchnu a každý sa ozýva svojím signálom (bu-bu, ku-ku, hu-hu). Zároveň sa naháňajú podľa cyklickej schémy: BU naháňa KU, KU naháňa HU, HU naháňa BU. Chytený hráč sa stáva členom tej skupiny, ktorou bol chytený (HU sa stáva KU, KU sa stane BU, BU sa môže stať HU). V okamžiku, keď sa stane hráč členom inej skupiny, mení svoje zvuky za zvuky členov tejto skupiny a je naháňaný ich nepriateľmi. Hra sa časovo obmedzuje. Po vypršaní limitu sa hráči v skupinách spočítajú. Víťazí tá skupina, ktorá má najviac členov. V prípade zlého počasia sa dá realizovať v telocvični. Po skončení aktivity môže vychovávateľ zaradiť náladomer alebo podebatovať so žiakmi ako sa im hra páčila/nepáčila, ako sa pri nej cítili.

Po tejto aktivite zaradíme ďalšiu, dlhšiu aktivitu zameranú na rozvoj spolupráce:

Názov: Budovanie veže (I. Svetlíková, E. Fülöpová, L. Alberty)

Cieľ: Spolupráca v skupine, rýchlosť, tvorivosť, podporenie súdržnosti v skupine.

Pomôcky: veľké škatule, molitanové kocky, vankúše, balóny, staré topánky a iný materiál, ktorý je naporúdzi.

Čas: 20-30 minút

Postup: Deti prinesú materiál na stavbu veže na jedno miesto uprostred školského dvora, lúky alebo telocvične. Ich úlohou bude postaviť spolu jednoduchú vežu. Ak máme viac detí, je

dobré ich rozdeliť do menších skupín. Zo začiatku okolo poskakujú, pobejú, chodia ako kraby a pod. Na signál „VEŽA“ si každé dieťa vezme podľa vlastného výberu jeden kus z pripravených „stavebných dielov“, prinesie ho na miesto, kde bude stáť veža a priloží na stavbu. Potom znova všetci poskakujú okolo. Na opätovný signál „VEŽA“ prinesú ďalší materiál, a tak sa hra opakuje dovtedy, kým nie je spotrebovaný všetok materiál a veža nestojí. Obmena: Veža sa stavia ako bolo opísané, ale na signál „VEŽA“ sa musia nájsť dvojice, ktoré prinesú stavebný materiál spolu medzi sebou, bok po boku, plece pri pleci, či noha pri nohe. Po skončení aktivity sa so žiakmi porozprávame o spolupráci, ako sa im spolupracovalo so spolužiakmi a podobne. Ak sa chcú žiaci hrať i naďalej spoločne, uvedieme ďalšiu aktivitu, ak nie, je priestor pre ich vlastný voľný čas.

Názov: Bocian stratil čapičku (P. Gotthard, 2013)

Cieľ: Rozvíjať zmyslové vnímanie, najmä zrakové a vnímanie sluchových povelov.

Pomôcky: žiadne

Čas: 15 minút

Postup: Vedúci hovorí riekanku: „Bocian stratil čapičku, mala farbu farbičku...“ a na konci povie nejakú farbu. Deti sa musia tejto farby chytiť. Tých, ktorí sa ešte danej farby nechytíli vedúci naháňa. Koho chytí nahradí vedúceho. Zasa sa môžeme s deťmi porozprávať ako sa pri hre cítili a pod.

Po tejto aktivite sa žiaci presunú do vnútra, do triedy, v ktorej sa realizuje ŠKD. Zaradíme aktivitu na upokojenie žiakov a navodenie opätovného sústredenia, napríklad vylúštenie jednoduchej tajničky alebo poskladanie origami. Po týchto aktivitách možno prejsť k príprave na vyučovanie. Zaujímavým spôsobom by sme najprv zaradili vypracovanie domácich úloh, ktoré by slúžili i na zopakovanie učiva. Po ich skončení by sme žiakov pripravili napríklad na diktát zo slovenského jazyka. Na interaktívnej tabuli by sme pripravili doplňovačku a využitím stránky kahoot.it by sme taktiež umožnili deťom zopakovanie učiva. Zavŕšili by sme to cvičným diktátom a vzájomným opravovaním diktátu medzi deťmi.

Ak by zostal v ŠKD ešte nejaký čas dali by sme deťom na výber z viacerých aktivít – skladanie origami, vystrihovanie veľkonočnej výzdoby, spoločenské hry a podobne.

Po takomto absolvovaní dňa v škole a v ŠKD by žiaci prichádzali domov naučení, s vypracovanými domácimi úlohami a doma by sa im už rodičia mohli venovať bez školských povinností.

Záver

V našej diplomovej práci sme sa venovali celodennému výchovnému systému a jeho možnosti zavedenia do bežných základných škôl. Naša diplomová práca má teoreticko-empirický charakter. V teoretickej časti sme sa venovali charakterizovaniu základných pojmov, ktoré sa s našou témou spájajú. Medzi tieto pojmy sme v prvom rade zaradili inklúziu, nakoľko CVS je jedným z možných nástrojov realizovania inklúzie v školách. Tak ako všetko, i postoje ľudí k jedincom s odlišnosťami sa menia a práve preto sme sa rozhodli priblížiť postupný vývoj týchto postojov. V druhej kapitole sa venujeme samotnému celodennému výchovnému pôsobeniu, jeho vymedzeniu, začiatkom jeho realizácie i overovaniu jeho úspešnosti. Vymedzili sme ho i prostredníctvom jeho funkcií, cieľov, zásad, metód a foriem, ktoré sa v ňom využívajú.

V empirickej časti našej práce sme sa zamerali na vytvorenie nášho návrhu modelu celodenného výchovného systému, pretože si myslíme, že zavedenie CVS i do bežných škôl by mohlo byť pre žiakov veľmi prínosné. V našom prieskume sme zisťovali názory pedagogických a odborných zamestnancov bežných základných škôl na náš návrh modelu CVS. Väčšina našich respondentov by ocenila zavedenie podobného modelu CVS ako bol nami navrhnutý model do bežných škôl. Podľa ich odpovedí sme v závere našej práce prepracovali náš pôvodný návrh modelu CVS a zapracovali sme doňho ich pripomienky. V časti odporúčaní pre prax sme potom uviedli zopár odporúčaní, vzhľadom na odpovede respondentov.

Cieľom našej diplomovej práce bolo zistiť, aké sú názory pedagogických a odborných zamestnancov bežných škôl na nami navrhnutý model celodenného výchovného systému. Vzhľadom na vypracovanú teoretickú i praktickú časť našej práce môžeme konštatovať, že sme daný cieľ splnili. Našu diplomovú prácu považujeme zaujímavú vzhľadom na zvyšujúci sa inkluzívny trend a snahu o jej čo najlepšie zapracovanie do školského systému a taktiež pre profesiu sociálneho pedagóga. Sociálny pedagóg by v rámci aplikovania CVS do bežných škôl mohol pôsobiť ako koordinátor aktivít i zamestnancov, ktorí by sa podieľali na realizovaní CVS, taktiež by mohol zabezpečovať spojenie medzi školou a rodičmi, školami a materskými školami prípadne inými inštitúciami, ktoré by mohli byť prínosné pri realizácii CVS.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- BAGALOVÁ, Ľ. – BIZÍKOVÁ, Ľ. – FATULOVÁ, Z. 2015. Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách. 1. vydanie. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. 2015. 154 s. ISBN 978-80-8118-143-6
- BALVÍN, J. 2004. Výchova a vzdelávaní romských žáků jako pedagogický systém. 1. vydanie. Praha: Radix. 2004. 207 s. ISBN 80-86031-48-9
- BOOTH, T. – AINSLOW, M. 2007. *Ukazovatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách*. 1. vydanie. Praha: Rytmus, 2007. 109 s. ISBN 80-903598-5-X
- BRUKKER, G. – OPATÍKOVÁ, J. 2006. *VELKÝ SLOVNÍK CUDZÍCH SLOV*. [online]. Bratislava: Robinson s.r.o. 2006. [cit. 2017.07.01.] Dostupné na internete: <http://www.voltaire.netkosice.sk/docs/vscs.pdf>
- BURJAN, V. a kol. 2017. *UČIACE SA SLOVENSKO. Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania*. Bratislava: MŠVVaŠ SR. 2017. [cit.2017.29.03] Dostupné na intrnete: https://www.minedu.sk/data/files/6987_uciace_sa_slovensko.pdf
- ČERVENICKÁ, L. 2013. *Inkluzívne vzdelávanie v kontexte celodenného výchovného pôsobenia*. In: Aktuálne otázky prírodovedno-technických predmetov a prierezových tém v primárnej edukácii. Online konferencia. [online] Prešov: Pedagogická fakulta PU. [cit. 2017.12.02] Dostupné na internete: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kancir1/subor/Cervenicka.pdf>
- DUCHOVIČOVÁ, J. – LAZÍKOVÁ, A. 2008. *Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole: stimulačno – obohacujúci program KO-SE-TO pre materské školy*. 1. Vydanie. Bratislava: IRIS. 2008. 249 s. ISBN 978-80-89256-28-0
- Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania. 2014. *Päť kľúčových myšlienok pre inkluzívne vzdelávanie*. Uvedenie teórie do praxe. [online] Dánsko. ISBN 978-87-7110-538-4 [cit. 2017.17.02] Dostupné na internete: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_SK.pdf

FISCHER, S. – ŠKODA, J. 2008. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: TRITON, 2008. 206 s. ISBN 978-80-7387-014-0

GAJDOŠOVÁ, E. Ed. 2014. *PSYCHOLÓGIA-ŠKOLA-INKLÚZIA*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie pri príležitosti 10. výročia založenia Paneurópskej vysokej školy. Bratislava: Fakulta psychológie Paneurópskej vysokej školy. 2014. 334 s. ISBN 978-80-89453-05-4

GAVORA, P. a kol. 2010. Elektronická učebnica pedagogického výskumu. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. ISBN 978–80–223–2951–4 . [cit. 2017.05.03.] Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>

GÁBOR, D. 2011. *Medzinárodné skúsenosti s celodenným výchovným pôsobením*. In: Pedagogický model školy s celodenným výchovným systémom. [online]. Metodicko-pedagogické centrum. 2011. [cit. 2017.20.01] Dostupné na internete: <http://web.eduk.sk/stahovanie/CVS0309.pdf>

GOTTHARD, P. 2013. *Velká kniha her*. [online] Brno.2013. [cit. 2017. 30.03] Dostupné na internete: <http://informacnik.cz/gamebook.pdf>

GROFČÍKOVÁ, S. 2007. *Rôzne ponímanie pojmu inkluzívne vzdelávanie žiakov so špeciálnymi potrebami v bežných školách*. In: Vzdelávanie v zrkadle doby (2. diel). Súčasné teórie edukačných premien v školstve: zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Nitra: UKF. 2007. 30-34 s. ISBN 978-80-8094-085-0

HANDZELOVÁ, J. – REPISKÝ, P. 2013. *INOVÁCIE V EDUKÁCIÍ ŽIAKOV Z MARGINALIZOVANÝCH RÓMSKYCH KOMUNIT*. [online] Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 2013. ISBN 978-80-8052-567-5 [cit. 2017. 11.02] Dostupné na internete: http://web.eduk.sk/stahovanie/ucebne_zdroje/pristupy_uz1.pdf

HELUS, Z. 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vydanie. Praha: Grada Publishing, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3

HORŇÁK, L. 2011. *Pedagogické ciele a zásady modelu celodenného výchovného systému*. In: Pedagogický model školy s celodenným výchovným systémom. [online]. Metodicko-pedagogické centrum. 2011. [cit. 2017.14.01] Dostupné na internete: <http://web.eduk.sk/stahovanie/CVS0309.pdf>

HORŇÁK, L. – KANCÍR, J. – LIBA, J. 2011. *Teoretické východiská modelu CVS*. In: Pedagogický model školy s celodenným výchovným systémom. [online]. Metodicko-pedagogické centrum. 2011. [cit. 2017.14.01] Dostupné na internete: <http://web.eduk.sk/stahovanie/CVS0309.pdf>

HORŇÁKOVÁ, M. 2006. *Inklúzia – nové slovo alebo aj nový obsah?* In: Efeta. 2006. roč. 16. č. 1, s. 2-5. ISSN 1335-1397

HVOZDOVIČ, Ľ. – LEHOCZKÁ, S. – PAVLOV, I. – SKOUMALOVÁ, V. – ŠIMČÍKOVÁ, E. 2003. *Celodenné výchovné pôsobenie* (so zameraním na hry rozvíjajúce osobnosť dieťaťa a jeho kognitívne zázemie). [online]. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. 2003. [cit. 2017.07.02] Dostupné na internete: <http://www.podhorod.sk/dokumenty/dokumenty/skd/celodenne-vychovne-posobenie.pdf>

JESENSKÝ, J. 2000. *Základy komprehenzívni speciální pedagogiky*. 1. vydanie. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. 275 s. ISBN 978-80-7041-196-1

KADLEČÍKOVÁ, Z. – ONDRÁŠOVÁ, K. – DOLÍHAL, P. 2011. *Charakteristika školy implementujúcej model CVS a školský vzdelávací a výchovný program základnej školy*. In: Pedagogický model školy s celodenným výchovným systémom. Metodicko-pedagogické centrum. 2011. [cit. 2017.14.02] Dostupné na internete: <http://web.eduk.sk/stahovanie/CVS0309.pdf>

KANCÍR, J. 2013. *Celodenný výchovný systém (CVS) ako prostriedok inklúzie marginalizovaných rómskych komunití*. In GEOGRAPHIA CASSOVIENSIS VII. [online]. 2013. ročník 7. číslo 2. [cit. 2017. 12.01] Dostupné na internete: http://geografia.science.upjs.sk/images/geographia_cassoviensis/articles/GC-2013-7-2/Kancir_tlac3.pdf ISSN 1337-6748

- KOMORA, J. – POLAKOVIČOVÁ, R. 2013. *Diverzita školskej triedy v kontexte inkluzívneho vzdelávania žiackej populácie*. 1. vydanie. Nitra: Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2013. 136 s. ISBN 978-80-558-0379-1
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2010. *Pedagogika voľného času. Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi*. 2. vydanie. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2010. 356 s. ISBN 978-80-8082-330-6
- KUDLÁČOVÁ, B. 2009. *FILOZOFICKO-ANTROPOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ INKLUZÍVNEJ PEDAGOGIKY V EURÓPSKOM KONTEXTE*. In: *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky*. 1. vydanie. Martin: Osveta, 2009. 127 s. ISBN 978-80-8063-303-5
- LECHTA, V. (ed.). 2013. *Inkluzívna pedagogika a jej komponenty*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, 2013. ISBN 978-80-8082-704-5
- LECHTA, V. a kol. 2009. *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky*. 1. vydanie. Martin: Osveta, 2009. 127 s. ISBN 978-80-8063-303-5
- LECHTA, V. a kol. 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vydanie. Praha: Portál. 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7
- MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. 2003. 175 s. ISBN 80-7315-039-5
- MATULAY, S. 2000. *Rómske etnikum*. In *Rómovia včera dnes a zajtra*. Zborník z konferencie, Spišská Nová Ves. 1. vydanie. Nitra: KRK Pedagogická fakulta UKF. s. 42-48. ISBN 80-8050-302-8
- MITRÍK T. – JANITOROVÁ T. 2015. *CVS ako nástroj inklúzie žiaka z marginalizovaných rómskych komunít*. [online] Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 2015. ISBN 978-80-565-1308-8 [cit. 2017.05.02] Dostupné na internete: http://web.eduk.sk/stahovanie/ucebne_zdroje/sspr1_CVS%20ako%20n%C3%A1stroj_Mitr%C3%ADk_Janitorov%C3%A1.pdf

- MÜLLER, O. a kol. 2001. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vydanie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci – VUP, 2001. 290 s. ISBN 80-244-0231-9
- Národná rada Slovenskej republiky. 2008. *Zákon 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. [online] 2008. [cit. 2016.28.10.]. Dostupné na internete: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20160901>
- POLIAKOVÁ, E. – ŠRAMOVÁ, B. 2014. *Inklúzia: výzvy a hľadania*. In: *PSYCHOLÓGIA-ŠKOLA-INKLÚZIA*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie pri príležitosti 10. výročia založenia Paneurópskej vysokej školy. Bratislava: Fakulta psychológie Paneurópskej vysokej školy. 2014. 334 s. ISBN 978-80-89453-05-4
- PORTIK, M. 2003. *Determinanty edukácie rómskych žiakov (asistent učiteľa)*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity. 177 s. ISBN 80-8068-155-4
- POŽÁR, L. 2006. *Psychológia postihnutých (patopsychológia)*. 1. vydanie. Bratislava: RETAAS. 2006. 150 s. ISBN 978-50-891-113-40-8
- POŽÁR, L. 2009. *SOCIÁLNO-PSYCHOLOGICKÉ PROBLÉMY INKLUZÍVNEJ PEDAGOGIKY*. In: LECHTA, V. 2009. *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky*. 1. vydanie. Martin: Osveta, 2009. 127 s. ISBN 978-80-8063-303-5
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6
- RICHARDS, G. – ARMSTRONG, F. 2011. *Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms. Key issues for new teachers*. Oxon: Routledge. 2011. ISBN 978-0-415-56463-2
- ROVNÝ, M. – ZDENĚK, D. 1979. *Pohybové hry*, Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľství, 1979, s. 205, ISBN 67-152-79
- SVETLÍKOVÁ, I. – FŮLŮPOVÁ, E. – ALBERTY, L. 1998. *Kniha hier pre tvorivo-humanistickú výchovu*. EDUCATIO. ISBN 80-967532-3-1

ŠIMČÍKOVÁ, E. – TOMOVČÍKOVÁ, M. 2013. *Edukačné stratégie v celodennom výchovnom systéme*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 2013. ISBN 978-80-8052-568-2

Štátny pedagogický ústav. 2008 *Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike – ISCED 1 – primárne vzdelávanie*. [online] 2008. [cit. 2017.06.02] Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced1_spu_uprava.pdf

ŠUHAJDOVÁ, I. 2015. *Inkluzívna pedagogika a jej komponenty*. In Učiteľské noviny. [online]. 2015. [2017.12.01.]. Dostupné na internete: <http://www.ucn.sk/knihy/inkluzivna-pedagogika-a-jej-komponenty>

ŠUHAJDOVÁ, I. 2016. *Celodenný výchovný systém ako (možný) podporný nástroj inkluzívnej edukácie*. In: ACTA FACULTATIS PAEDAGOGICAE UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS. Zborník Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity séria D – Vedy o výchove a vzdelávaní. [online] 2016. Ročník 20. Trnava: PDF TU. ISBN 978-80-568-0006-5 [cit. 2017.20.02] Dostupné na internete: http://pdf.truni.sk/actafp/2016/d/#_CELODENNÝ_VÝCHOVNÝ_SYSTEM

TURNBULL, A. – TURNBULL, R. – WEHMEYER, M. L. 2007. *Exceptional lives. Special education in Today's schools*. 5th ed. Columbus, Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall, 2007. 491 s. ISBN 0-13-170869-4

Úrad vlády Slovenskej republiky. 2011. *Stratégia Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020*. [online] 2011. [cit. 2017.15.01]. Dostupné na internete: http://www.minv.sk/swift_data/source/romovia/dokumenty/StrategiaSR_integraciaRomov.pdf

VALACHOVÁ, D. a kol. 2002. *Vzdelávanie Rómov*. 1.vydanie. Bratislava: SPN, 2002. 205 s. ISBN 80-08-03339-8

VANČOVÁ, A. 2001. *Súčasný problémy a perspektívy integrovaného (inkluzívneho) vzdelávania žiakov so špeciálno-výchovno-vzdelávacími potrebami v bežných školách*. In: Psychológia a patopsychológia dieťaťa. 2001. Roč. 36. č. 3. 257 – 276 s. ISSN 0555-5574

VANČOVÁ, A. a kol. 2010. *Edukácia mentálne postihnutých. Špeciálne metodiky predmetov špeciálnej základnej školy*. 1. vydanie. Bratislava: IRIS, 2010. 500 s. ISBN 978-80-89256-53-2

VÍTKOVÁ, M. 2010. *Přístupy k inkluzivnímu vzdělávání v ČR, Německu a v Anglii (Wales)*. In: LECHTA, V. 2010. Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky. Zborník časopisu Efeta. ISBN 978-80-970623-2-3

ZELINA, M. 2000. *Alternatívne školstvo*. Bratislava: IRIS, 2000. 255 s. ISBN 80-88778-98-0

ZELINA, M. 2014. *Inkluzívna škola*. In: *PSYCHOLÓGIA-ŠKOLA-INKLÚZIA*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie pri príležitosti 10. výročia založenia Paneurópskej vysokej školy. Bratislava: Fakulta psychológie Paneurópskej vysokej školy. 2014. 334 s. ISBN 978-80-89453-05-4

Prílohy

Príloha A: Ukážka aplikovania metódy brainstormingu podľa E. Šimčíkovej a M. Tomovčíkovej (2013)

Ročník: štvrtý.

Téma: Včela medonosná.

Cieľ: Popísať život, spôsob rozmnožovania a význam včely medonosnej.

Metóda: brainstorming.

Úvod: motivácia: Žiaci individuálne vyplňujú záznamový hárok: Čo viem o včele - individuálny brainstorming. Po jeho vyplnení diskutujú o danej téme v triede a zapisujú kľúčové pojmy na tabuľu.

Záznamový hárok:

Čo viem o včele
<ul style="list-style-type: none">- robotnice, trúdy, kráľovná- kráľovná kladie vajíčka a robotnice zbierajú peľ, nektár- trúdy oplodňujú kráľovnú a pred zimou ich vyženú z úľa- Ak robotnica zacíti med, privolá ostatné robotnice tancom- V jednom úli je veľké množstvo včiel- v lese žijú v dutinách stromov- Bráni sa žihadlo, potom zomiera- niektorí ľudia sú na včely alergický

Hlavná časť: Každý žiak dostane pripravený náučný text, s ktorým pracuje podľa daných pravidiel, text si označuje dohodnutými značkami:

✓ - toto som vedel,

+ - toto je pre mňa nová informácia,

? - tomuto nerozumiem.

Po spracovaní textu žiaci spoločne hodnotia, čo sa nové dozvedeli a vysvetľujú pojmy alebo informácie, ktorým nerozumeli.

Včela medonosná		
Včela žije vo včelích spoločenstvách. Vo väčších úľoch môže byť aj stotisíc včiel. ✓	Včelstvo tvoria: matka, trúdy a robotnice. ✓	Matka je v úli jediná. Jej úlohou je klásť vajíčka. Denne nakladie asi 3000 vajíčok. ✓
Z vajíčok sa vytvoria larvy, tie sa zakuklia a z kukiel vylezie včelie potomstvo. ✓	Robotnice vykonávajú v úli všetku prácu – prinášajú do úľa nektár, peľ, vyrábajú med, strážia úľ, starajú sa o matku a potomstvo. ✓	Trúdy oplodňujú včeliu matku. ✓
Ak včela nájde zdroj nektáru, vráti sa do úľa a tancom o tom informuje ostatné včely.	Robotnica denne pracuje až 17 hodín. Spí len keď je vyčerpaná iba 10 až 20 minút. +	Oveľa väčší úžitok ako výroba medu je opeľovanie. ✓
Včela nosí do úľa nektár, tam ho odovzdáva iným včelám, tie zasa ďalším čím sa nektár zmení na med. ✓	V lete sa dožíva robotnica iba päť týždňov. +	Včelári získavajú od včiel vosk z plástov, využívajú i materskú kašičku, peľ a propolis. Dokonca aj včelí jed. ✓

Záver: Po vyplnení hárku pokračujú v domácej príprave, kde z prečítaného textu vypisujú informácie, ktoré označili ako nové.

Čo som sa naučil
Robotnica denne pracuje až 17 h. Spí len keď je vyčerpaná iba 10 až 20 minút. V lete sa dožíva iba päť týždňov.