

ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA

úsek inšpekčnej činnosti

Staré grunty 52, 841 04 Bratislava 4

Správa o podpore inkluzívneho vzdelávania žiakov ZŠ v SR v školskom roku 2018/2019

Štátna školská inšpekcia vykonala tematickú inšpekciu s cieľom identifikovať faktory, ktoré ovplyvňujú stav a úroveň inkluzívneho vzdelávania ohrozených skupín žiakov v ZŠ.

Pozornosť bola zameraná na vytvorené prostredie a podmienky vzdelávania ohrozenej skupiny žiakov (žiaci žijúci v marginalizovanom prostredí sociálneho vylúčenia, žiaci so zdravotným postihnutím, žiaci-príslušníkov národnostných menšín, žiaci-cudzcincov a žiaci-migrantov), vrátane intaktných žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese heterogénnej triedy.

Základné údaje o škole a žiakoch

Vykonaných bolo 8 inšpekcií, kontrolované subjekty boli plnoorganizované, štátne základné školy (ZŠ) s vyučovacím jazykom slovenským, 3 so sídlom v meste a 5 so sídlom na vidieku. V kontrolovaných školách bolo spolu 2 061 žiakov, z nich 342 žiakov z marginalizovanej rómskej komunity (MRK), 134 žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP), 193 žiakov so zdravotným znevýhodnením (ZZ), 1 žiak-príslušník národnostnej menšiny a 10 žiakov-cudzcincov. Z celkového počtu 8 ZŠ boli v 4 ZŠ¹ vzdelávaní žiaci-cudzcinci, ktorí v škole neabsolvovali kurz štátneho jazyka, pretože ovládali vyučovací jazyk školy. Jedna ZŠ² vzdelávala na druhom stupni žiaka maďarskej národnostnej menšiny. Dve ZŠ³ nevzdelávali žiakov z MRK. Ani jedna kontrolovaná škola neevidovala žiakov s nadaním a žiakov-migrantov. Jedna škola⁴ mala zriadený nultý ročník, tri školy⁵ mali zriadené špeciálne triedy a žiadna škola nemala zriadenú špecializovanú triedu.

Zdrojom získaných informácií boli dotazníky pre pedagogických zamestnancov, žiakov 4. – 9. ročníka a dotazníky pre zákonných zástupcov (ohrozenej skupiny žiakov). S riaditeľmi škôl boli uskutočnené riadené rozhovory. Dotazníky boli zamerané na zisťovanie názorov žiakov na vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi, meranie postojov pedagogických zamestnancov a zákonných zástupcov k školskému prostrediu v kontexte inkluzívneho vzdelávania.

¹ ZŠ, Hlavná143/31, Záhorská Ves – 3 žiaci chorvátskej národnosti;
ZŠ, Saratovská 43, Levice – 3 žiaci ukrajinskej národnosti;
ZŠ, Hviezdoslavova 1, Revúca – 1 žiak ukrajinskej národnosti;
ZŠ, Pugačevova 1381/7, Humenné – 3 žiaci ukrajinskej národnosti.

² ZŠ, Hviezdoslavova 1, Revúca;

³ ZŠ, Hlavná143/31, Záhorská Ves; ZŠ s MŠ, Hybe 691;

⁴ ZŠ, Hviezdoslavova 1, Revúca;

⁵ ZŠ, Hlavná143/31, Záhorská Ves – 1 trieda; ZŠ s MŠ, Hybe 691 – 2 triedy;
ZŠ s MŠ Š. Ďurovčíka 104, Palín – 3 triedy;

Podpora inkluzívneho vzdelávania na školách bola overovaná prostredníctvom troch vzájomne prepojených oblastí hodnotenia:

- A. Budovanie inkluzívnej kultúry,
- B. Tvorba inkluzívnej politiky,
- C. Rozvíjanie inkluzívnej praxe.

Každá oblasť hodnotenia pozostávala z indikátorov a subindikátorov, pomocou ktorých boli identifikované silné a slabé miesta inkluzívneho vzdelávania na ZŠ.

Budovanie inkluzívnej kultúry

V prvej oblasti hodnotenia bola pozornosť zameraná na overenie napĺňania poslania a strategickej vízie škôl, na zdieľanie spoločných hodnôt, na vzťahy a klímu v školskom prostredí, spoluprácu s miestnymi organizáciami a zároveň na pripravenosť škôl prijímať všetkých žiakov do vzdelávacieho procesu.

Riaditelia kontrolovaných škôl vyhlasovali, že sú pripravení prijímať všetkých žiakov bez ohľadu na ich etnický pôvod, jazyk, zdravotné znevýhodnenie, postihnutie a kultúru, čo v dotazníku potvrdilo viac ako 90 % pedagogických zamestnancov. Svedčilo o tom aj rôzne zastúpenie žiakov, vydané rozhodnutia o ich prijatí do 1. ročníka, ako aj prijímanie počas školského roka do rôznych tried primárneho a nižšieho stredného vzdelávania. Pedagogickí zamestnanci uvádzali, že dlhodobé skúsenosti mali so vzdelávaním žiakov z MRK, následne so vzdelávaním žiakov so ZZ, menšie skúsenosti mali so vzdelávaním žiakov-príslušníkov menšín a najmenej so vzdelávaním žiakov-cudzincov a žiakov-migrantov. Otvorenosť a pripravenosť v štyroch školách⁶ zdôrazňovali zapájaním sa do rôznych projektov v oblasti podpory vzdelávania žiakov zo SZP, sociálnej inklúzie žiakov z MRK, ktoré boli zamerané na zavedenie celodenného výchovného systému, spoluprácu učiteľov so sociálnymi pracovníkmi či zabezpečením pedagogických asistentov učiteľa, pričom najväčšie zastúpenie žiakov 1. – 5. ročníka z MRK, ktorí navštevovali ŠKD, bolo v dvoch ZŠ⁷. Pozitívom v týchto dvoch školách bolo uplatnenie inkluzívneho prístupu a zároveň strategickej vízie o celodennom výchovnom systéme v tom, že odpustili príspevok na čiastočnú úhradu nákladov za starostlivosť poskytovanú v ŠKD žiakom z MRK. Takýto prístup však neuplatnili v ostatných školách. Z celkového počtu 230 žiakov z MRK 1. – 5. ročníka ŠKD navštevovalo len 77 žiakov z MRK, čo predstavovalo 33,48 % žiakov. V dvoch školách⁸ zákonní zástupcovia detí z MRK neprejavili záujem navštevovať ŠKD aj napriek zníženiu alebo odpusteniu mesačného príspevku na čiastočnú úhradu nákladov. V ďalšej škole⁹ riaditeľka nevyužila možnosť odpustiť príspevok, čo v konečnom dôsledku znamenalo, že ŠKD nenavštevoval ani jeden žiak z MRK nultého a 1. – 5. ročníka. V tomto prípade rozhodnutie riaditeľky predstavovalo výraznú bariéru pre účasť žiakov z MRK v systéme celodenného vzdelávania a výchovy.

⁶ ZŠ s MŠ Krajné 173 – V ZŠ úspešnejší, Inkluzívne vzdelávanie v ZŠ s MŠ; ZŠ, Saratovská 43, Levice – PRINED, ŠOV, Detský fond Cloetta pri nadácii pre deti Slovenska; ZŠ, Hviezdoslavova 1, Revúca – MRK I; ZŠ s MŠ Š. Ďurovčička, Palín 104 – MRK I, II; ŠOV,

⁷ ZŠ s MŠ Š. Ďurovčička 104, Palín – 49,03 % žiakov z MRK; ZŠ, Saratovská 43, Levice – 84,61 % žiakov z MRK;

⁸ ZŠ s MŠ, Štefanov 329; ZŠ, Pugačevova 1381/7, Humenné;

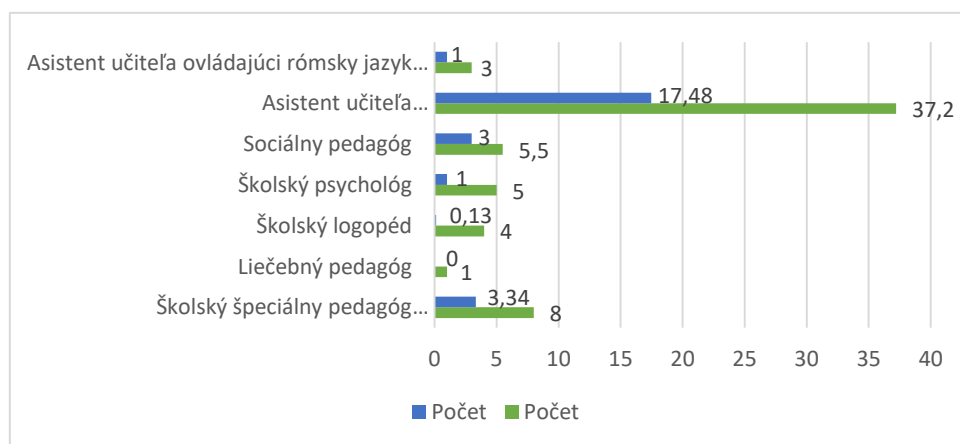
⁹ ZŠ, Hviezdoslavova 1, Revúca;

Z celkového počtu žiakov kontrolovaných subjektov patriacich k majoritnej populácii sa činnosť v ŠKD zúčastňovalo 61,42 %, pričom účasť žiakov z MRK bola takmer o 30 % nižšia.

Školy¹⁰, ktoré vzdelávali žiakov-cudzincov, žiakov-príslušníkov národnostných menšín, neuvádzali základné informácie v cudzom jazyku, pretože žiaci a ich rodiny ovládali podľa slov riaditeľov škôl štátny jazyk na dobrej úrovni. Ovládanie štátneho jazyka žiakov sa potvrdilo pozorovaním počas hospitácií, prestávok a administrácie dotazníkov. V jednej škole¹¹ bola žiačka chorvátskej národnosti zapojená a zároveň aj úspešná v prednese slovenskej poézie a prózy.

Budovanie inkluzívnej kultúry bolo zacielené na zdieľanie inkluzívnych hodnôt, na ktorých má byť založené fungovanie škôl. Riaditelia všetkých subjektov jednoznačne potvrdili, že inkluzívne vzdelávanie považujú za prirodzenú súčasť života školy. Prítomnosť akýchkoľvek odlišností a inakosti vnímali ako príležitosť a nie ohrozenie. Avšak nedostatočné personálne zabezpečenie odborných a pedagogických zamestnancov spôsobovalo značné bariéry pre vytvorenie inkluzívnych podmienok všetkým žiakom aj vo vzťahu k zloženiu žiakov so ŠVVP. Túto skutočnosť potvrdili aj zistenia z hospitácií, ktoré poukazovali na potrebu vytvorenia špecifických podmienok, ktoré však boli vytvárané vo vzťahu k individuálnym potrebám jednotlivých žiakov iba ojedinele. Iba tri¹² školy považovali odborné tímy z hľadiska personálneho zabezpečenia za kompletne. Zostavenie inkluzívneho tímu v školskom prostredí je dôležité pre všetkých žiakov, aby bol zabezpečený kvalitný vyučovací proces. V grafe 1 uvádzame prehľad o potrebnom a reálnom počte pedagogických a odborných zamestnancov v kontrolovaných subjektoch.

Graf 1 Potrebný a reálny počet pedagogických a odborných zamestnancov



Vo všetkých kontrolovaných školách bol zamestnaný aspoň jeden asistent učiteľa, ktorý pracoval so žiakom so ZZ alebo sporadicky so žiakom zo SZP. Ostatní asistenti učiteľa boli

¹⁰ ZŠ, Hlavná143/31, Záhorská Ves; ZŠ, Hviezdoslavova 1, Revúca; ZŠ, Saratovská 43, Levice; ZŠ s MŠ Krajné 173; ZŠ, Pugačevova 1381/7, Humenné;

¹¹ ZŠ, Hlavná143/31, Záhorská Ves;

¹² ZŠ, Saratovská 43, Levice – 1 školská špeciálna pedagogička, 2 sociálne pedagogičky, 5 asistentov učiteľa; ZŠ s MŠ Krajné 173 – 1 školská špeciálna pedagogička, 2 asistentky učiteľa; ZŠ s MŠ Š. Ďurovčička104, Palín – 1školská psychologička, 1 školská špeciálna pedagogička (čiastočný úväzok), 1 sociálny pedagóg, 4 pedagogickí asistenti, 1 asistent učiteľa ovládajúci rómsky jazyk;

väčšinou zabezpečení z rôznych projektov, resp. vychovávateľky pracovali súčasne aj ako asistentky učiteľa, alebo asistenti učiteľa mali vytvorené čiastočné pracovné úväzky, čo nie je z hľadiska dlhodobej, pravidelnej a systematickej práce so žiakmi so ŠVVP koncepčným riešením.

Postoje a názory pedagogických zamestnancov na inkluzívne vzdelávanie boli akceptujúce. Pozitívne odpovede v dotazníku poukazovali na to, že učelia sú pripravení zdieľať rovnaké hodnoty inkluzívneho vzdelávania a inkluzívne prostredie považovali za najefektívnejší spôsob prirodzeného začleňovania všetkých žiakov.

Na meranie postojov, názorov žiakov k žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) v bežných triedach ZŠ bol zadaný revidovaný dotazník *The Chedoke-McMaster Attitudes towards children with handicaps (CATCH) Postoje voči deťom so zdravotným postihnutím*. Jeho obsah tvorili tri samostatné ukážky, ktoré obsahovali charakteristiky troch žiakov so ŠVVP:

1. **Adam**, žiak so zdravotným znevýhodnením – *chorý, zdravotne oslabený*,
2. **Boris**, žiak so zdravotným znevýhodnením – *s poruchou správania a učenia*,
3. **Cyril**, žiak so *sociálne znevýhodneného prostredia*.

Úlohou žiakov bolo vybrať si na základe svojej osobnej skúsenosti jedného žiaka z ponúknutých charakteristík a následne vyjadriť svoj postoj, názory a skúsenosti k vybranému žiakovi so ŠVVP.

Administrácie dotazníka CATCH sa zúčastnilo 793 žiakov 4. – 9. ročníka ZŠ. Viac ako polovica respondentov (64,82 %) poznala a mala osobnú skúsenosť so žiakmi so ŠVVP. Najčastejšie si vyberali a vyjadrovali svoj postoj k chlapcovi s poruchou správania a s poruchou učenia (46,03 %), menej sa stotožňovali s chorým, zdravotne oslabeným chlapcom (10,59 %) a najmenej žiakov vyjadriло svoj postoj k chlapcovi zo SZP (8,20 %).

Respondenti, ktorí nepoznali žiadneho žiaka so ŠVVP, tvorili viac ako tretinu z celkového počtu oslovených žiakov (35,18 %). Z nich si 14,38 % vyberalo a svoj postoj vyjadriло k chlapcovi s poruchou správania a s poruchou učenia, 11,60 % k chorému, zdravotne oslabenému chlapcovi. Opakovane najmenej opýtaných (9,21 %) vyjadriло svoj postoj k chlapcovi zo SZP.

V oboch prípadoch respondenti pri svojej voľbe preferovali chlapca so ZZ a, naopak, najmenej si vyberali a svoj postoj vyjadriли k chlapcovi zo SZP. Minimálny výber chlapca zo SZP mohol byť ovplyvnený negatívnymi skúsenosťami, predsudkami autorít alebo tlakom kolektívu, ktoré determinovali ich postoje a vzťahy.

Postoje ovplyvňujú vnímanie, myslenie a predovšetkým správanie človeka, nie sú primárne vrodené, ale sa vytvárajú ako dôsledok sociálnej determinácie v priebehu vývoja. Utváranie postojov je zložitý a komplikovaný proces, ktorý je ovplyvnený vonkajšími i vnútornými faktormi, ktoré sa vzájomne ovplyvňujú. Môžu byť získané i priamym osobným zážitkom, ale tiež prevzatím príkladu z rodiny, prípadne rovesníckych skupín, priateľov, ktorých daný jedinec rešpektuje, eventuálne obdivuje. Vzťahy v triede môžu byť často ovplyvnené i problémovými skupinami žiakov, u niektorých žiakov môže ísť o prechodné obdobie v súvislosti napr. s nejakou udalosťou, ale u iných môže ísť o dlhodobý problém. Problémové

správanie je prejavom toho, že sa žiak mohol dostať do záťažovej situácie, ktorú nedokáže adekvátne zvládať a potrebuje pomoc. Takí žiaci potrebujú porozumenie a prijatie. Celkovo možno konštatovať, že postoje žiakov k žiakom so ŠVVP, ktorým bol zadaný dotazník CATCH, boli u väčšiny žiakov vnútorne neprijímajúce, žiaci ojedinele prijímali rôznorodé zloženie žiakov. Na položku – *Nechcel by som sedieť vedľa neho v triede* – tretina (31,16 %) z oslovených by nechcela mať za suseda v lavici žiaka so ŠVVP a výrazne viac z nich (51,87 %) by nechcelo sedieť vedľa žiaka zo SZP. Sociálna blízkosť jednotlivcov k žiakom so ŠVVP a osobitne k skupine žiakov zo SZP môže byť do veľkej miery ovplyvnená klímou v triede/kolektíve, ale aj odlišným sociálno-kultúrnym prostredím, osobnými skúsenosťami i skúsenosťami iných autorít. Na základe vyjadrených postojov žiakov k skupine žiakov zo SZP je zrejmé, že práca pedagogických zamestnancov doteraz nebola cielene zameraná na budovanie vzťahov v heterogénnom kolektíve triedy.

Odmietavý postoj k spoločnému učeniu sa vyjadrili žiaci aj v odpovedi na položku – *Cítim sa príjemne, keď s týmto žiakom robím na spoločnom projekte* – iba 33,80 % žiakov sa cíti príjemne, keď pracuje na spoločnom projekte so žiakom so ŠVVP a 55,82 % žiakov je o niečo kolegiálnejšia k žiakom zo SZP. Vyjadrený postoj žiakov mohol byť do istej miery ovplyvnený vyrušovaním pri výučbe, nedostatkom akademických vedomostí v danom predmete, pohybovým nepokojom niektorých jednotlivcov.

Napriek tomu, že sa v niektorých školách realizovali preventívne programy napr. *Triedna klíma*, s dôrazom na ozdravenie komunikačných vzorcov medzi žiakmi, podporu prehlbovania spolupráce, empatie a vzájomnej tolerancie, aj tak väčšina žiakov nie je vnútorne pripravená porozumieť rôznorodosti, nie je schopná akceptovať odlišnosti uvedených žiakov. Väčšina žiakov skupinu žiakov so ŠVVP formálne prijímala ako prirodzenú súčasť kolektívu, vzťahy medzi žiakmi boli relatívne funkčné, čo malo vplyv aj na celkovú atmosféru triedy. Avšak žiaci so ŠVVP prežívali v kolektívoch triedy istú mieru odmietania, exklúzie. Bariéry, ktoré bránili v rozvoji kamarátskych vzťahov, mohli vychádzať z rôznych predsudkov, zo sklamaní, že nebudú prijatí rovesníckymi skupinami z dôvodu odlišných skupín kamarátov, z oslabenia svojej vlastnej pozície alebo straty rešpektu v skupine svojich kamarátov. (Príloha 1)

Klíma v učiteľskom zbore vo všetkých kontrolovaných školách bola *otvorená*, čo vyplynulo z odpovedí dotazníka zadaného pedagogickým zamestnancom. Vo väčšine škôl panovala vzájomná dôvera, súdržnosť v učiteľskom kolektíve, angažovanosť učiteľov, pričom vzťahy medzi riaditeľmi škôl a pedagogickými zamestnancami boli štandardné.

Vzájomné vzťahy žiakov s učiteľmi mali žiaci 4. – 9. ročníka možnosť vyjadriť v dotazníku pre žiakov, ktorý bol zameraný na zisťovanie vzájomnej dôvery, rešpektu a akceptácie v komunikácii. Vo všetkých kontrolovaných školách žiaci odpovedali na jednotlivé otázky približne rovnako. Vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi boli založené na dôvere, rešpekte a v menšej miere na akceptácii v komunikácii. Viac ako 85 % opýtaných žiakov uviedlo, že v škole je aspoň jeden učiteľ, ktorý sa ich spýtal, či potrebujú pomôcť s učením a aj im pomohol. Zároveň viac ako 90 % žiakov uviedlo, že v škole je väčšina učiteľov, ktorá je ochotná vysvetliť učivo, ktorému nerozumejú. Podľa vyjadrení opýtaných žiakov už menší

priestor zo strany učiteľov bol venovaný vypočutiu ich názorov (viac ako 75 %) a podpore tvorivých nápadov (viac ako 60 %), čo potvrdili aj výsledky z hospitovaných hodín.

Možnosť vyjadriť svoj názor na kvalitu vzťahov, ako aj na výchovno-vzdelávací proces v škole mali aj zákonní zástupcovia žiakov z ohrozenej skupiny žiakov prostredníctvom anonymného dotazníka. Dotazník vyplnilo 146 zákonných zástupcov. Viac ako 90 % rodičov, ktorí dotazník vyplnili, hodnotili pozitívne komunikáciu so školou, uvádzali, že ich učitelia rešpektujú, triedny učiteľ uprednostňuje otvorenú komunikáciu, zároveň im podáva informácie o výsledkoch ich detí (vzdelávacích i výchovných) včas a v dostatočnom rozsahu, vedenie školy sa o ich názory zaujíma a akceptuje ich. Riaditelia škôl v riadenom rozhovore uviedli, že rodičia žiakov zo SZP a z MRK prejavovali menší záujem o vzdelávacie výsledky svojich detí a kládli menší dôraz na ich pravidelnú dochádzku do školy. Vo väčšine kontrolovaných škôl mali k dispozícii miestnosť na nerušenú komunikáciu s rodičmi alebo žiakmi.

Podľa vyjadrení riaditeľov škôl vytvárali priestor pre spätnú väzbu od rodičov na pôde školy primárne prostredníctvom osobných stretnutí, organizovaním triednych aktívov a zároveň aj formou neformálnych stretnutí s rodičmi na rôznych školských akciách i so širokou verejnosťou (prezentácia školy na podujatiach obce). Avšak autoevalváciu smerom ku kvalite školy alebo zlepšovaniu inkluzívnej politiky kontrolované školy neuskutočnili.

Pre žiakov boli zriadené schránky dôvery, ktoré im umožnili prezentovať názory a návrhy k činnosti školy alebo upozorniť na rôzne problémy. Z opýtaných žiakov 8. a 9. ročníka väčšina potvrdila, že im učitelia umožnili podieľať sa na rozhodnutiach, ktoré prispievali k zlepšeniu práce školy, menší priestor na možnosť participácie uviedli žiaci v dvoch školách¹³. Väčšina opýtaných žiakov 4. – 9. ročníka si myslí, že učitelia dokážu riešiť problémové správanie žiakov v triede, ale väčšina žiakov 6. a 7. ročníka uviedla, že dôvod nevhodného správania žiakov je nedostatočné rešpektovanie učiteľa a nepútavé vyučovacie hodiny.

K budovaniu inkluzívnej kultúry patrí aj rozvíjanie spolupráce so zriaďovateľom, s poradenskými zariadeniami, rôznymi inštitúciami, s miestnymi organizáciami, komunitami, školami, ktoré môžu prispieť svojimi skúsenosťami i nápadmi v oblasti inkluzívneho vzdelávania.

Podľa vyjadrení riaditeľov subjektov bola pozitívna spolupráca so zriaďovateľom v oblasti riešenia dopravy žiakov z MRK. V jednej škole¹⁴ bol zabezpečený školský autobus, ktorý mesačne využívalo v priemere 25 žiakov a v štyroch školách¹⁵ boli zabezpečené požiadavky na nastavenie grafikonu medzimestskej dopravy. Ostatné školy nastavenie grafikonu medzimestskej dopravy nepotrebovali.

Riaditelia škôl ocenili dobrú spoluprácu s poradenskými zariadeniami, čo potvrdila aj väčšina pedagogických zamestnancov v zadanom dotazníku. Avšak spoluprácu v oblasti metodickej

¹³ ZŠ, Saratovská 43, Levice – 46,3 %; ZŠ, Pugačevova 1381/7, Humenné – 53,2 %;

¹⁴ ZŠ, Saratovská 43, Levice;

¹⁵ ZŠ s MŠ, Štefanov 329; ZŠ s MŠ Krajné 173; ZŠ s MŠ, Hybe 691; ZŠ, Pugačevova 1381/7, Humenné; ZŠ s MŠ Š. Ďurovčíka 104, Palín;

podpory inkluzívneho vzdelávania v rozhovore potvrdila len jedna škola¹⁶. Spolupráca s poradenskými zariadeniami bola primárne zameraná na diagnostické a rediagnostické vyšetrenia žiakov, získanie komplexných informácií o žiakoch, ktorí potrebujú špeciálno-pedagogickú starostlivosť, najmä pre skupinu žiakov so zdravotným znevýhodnením, prípravu individuálnych vzdelávacích programov a na oblasť profesijnej orientácie (výber stredných škôl a voľba povolania). Pozitívne možno hodnotiť, že na piatich školách¹⁷ boli prizvaní psychológovia z centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, ktorí realizovali preventívne programy, aktivity zamerané na budovanie vzájomných vzťahov medzi žiakmi triedy, klímu triedy, predovšetkým na ozdravenie komunikačných vzorcov medzi žiakmi, podporu prehlbovania spolupráce, empatie a vzájomnej tolerancie, no napriek tomu tieto aktivity nemali pozitívny vplyv na celkovú zmenu postoja v správaní žiakov k žiakom so ŠVVP. Odmietavý postoj k žiakom so ŠVVP vyjadřila aj väčšina žiakov, ktorí preventívne programy neabsolvovali, a teda je možné domnievať sa, že preventívne programy majú len informatívny a nie výchovný charakter. Ak v triednych kolektívoch dochádza k exklúzii niektorých skupín žiakov je možné domnievať sa, že vnímavosť pedagogických a odborných zamestnancov pri presadzovaní myšlienky inklúzie v praxi nie je samozrejmosťou. Zmenu žiackych postojov voči niektorým skupinám žiakov je možné dosiahnuť empatickým prístupom, flexibilitou pri riešení problémov, akceptáciou odlišností, vzájomnou spolupracou, zameraním sa na silné stránky všetkých žiakov, vrátane žiakov so ŠVVP.

Spoluprácu s komunitnými centrami riaditelia v rozhovore nepotvrdili, pretože neboli v okolí zriadené, ale v minulosti jedna škola¹⁸ mala dobrú spoluprácu s komunitným centrom pri riešení problémov žiakov súvisiacich s ich rodinným zázemím, najmä pri zabezpečovaní školskej dochádzky. Aktuálne bola činnosť komunitného centra neaktívna a pomoc škole v kontakte s rodinami žiakov z MRK poskytovali dve terénne sociálne pracovníčky Úradu práce, sociálnych vecí a rodiny. Riaditeľka jednej školy¹⁹ a starosta obce aktuálne pracovali na zriadení komunitného centra pre žiakov z MRK, kde by žiaci mali možnosť tráviť voľný čas a pomocou sociálnych pracovníkov sa pripravovať na vyučovanie. Aj ďalšia riaditeľka školy²⁰ uviedla, že komunitné centrum je vo fáze prípravy.

S občianskym združením spolupracovali dve školy²¹, ich spolupráca súvisela s voľnočasovými aktivitami zameranými predovšetkým na pohyb a tanec.

Spoluprácu s inými školami z dôvodu výmeny skúseností inkluzívneho vzdelávania uviedli pedagogickí zamestnanci v zadanom dotazníku, avšak z rozhovorov s riaditeľmi škôl sa len v piatich školách²² rozvíjala spolupráca a to len na úrovni vedúcich zamestnancov, pričom témy stretnutí neboli zamerané na inkluzívne vzdelávanie žiakov, ale na odovzdávanie

¹⁶ ZŠ s MŠ Š. Ďurovčíka 104, Palín;

¹⁷ ZŠ, Hlavná143/31, Záhorská Ves; ZŠ s MŠ, Štefanov 329; ZŠ s MŠ Krajné 173; ZŠ, Hviezdoslavova 1, Revúca; ZŠ s MŠ Š. Ďurovčíka 104, Palín;

¹⁸ ZŠ, Hviezdoslavova 1, Revúca;

¹⁹ ZŠ s MŠ, Štefanov 329;

²⁰ ZŠ, Saratovská 43, Levice;

²¹ ZŠ, Hlavná143/31, Záhorská Ves – o. z. Uhranská perla; ZŠ s MŠ, Hybe 691 – o. z. v PoHYBE;

²² ZŠ, Hlavná143/31, Záhorská Ves; ZŠ s MŠ, Štefanov 329; ZŠ, Saratovská 43, Levice; ZŠ, Hviezdoslavova 1, Revúca; ZŠ s MŠ, Hybe 691;

informácií súvisiacich s organizáciou a prevádzkou školy a v ojedinelých prípadoch aj na prácu so žiakmi so ZZ a zo SZP. V skutočnosti teda pedagogickí zamestnanci nemali príležitosť na obohatenie, inšpiráciu či výmenu praktických skúseností z príkladov dobrej praxe inkluzívneho vzdelávania s pedagogickými zamestnancami iných škôl. Pritom väčšina pedagogických zamestnancov uviedla v dotazníku, že by práve potrebovala komplexné informácie v oblasti inkluzívneho vzdelávania žiakov ohrozenej skupiny žiakov, ukážky metód práce vo vzdelávacom procese, ukážky dobrej praxe zo škôl, ktoré vzdelávajú žiakov z MRK, hodnotenie žiakov, vzdelávanie zamerané na komunikáciu, spoluprácu a vzájomné rešpektovanie, na inkluzívne vzdelávanie, na prácu s deťmi z MRK, ktoré neabsolvovali materskú školu, vzdelávanie cudzincov. Riaditeľka jednej školy²³ uviedla spoluprácu s inými školami v oblasti inkluzívneho vzdelávania na úrovni pedagogických a odborných zamestnancov, čím im vytvorila možnosť na obojstrannú výmenu skúseností a príkladov dobrej praxe, čo aj potvrdili pedagogickí zamestnanci v dotazníku. Cezhraničnú spoluprácu rozvíjala jedna škola²⁴, ktorá s partnerskými školami v susednom Rakúsku organizovala rôzne kultúrne a spoločenské akcie pre žiakov a širokú verejnosť.

Všetky školy sa zapájali do aktivít a života miestnej komunity, pripravovali viaceré vystúpenia s kultúrnym programom v spolupráci so seniormi, pričom sa snažili aktívne zapájať do života školy aj všetkých rodičov bez ohľadu na etnický pôvod, jazyk, postihnutie a kultúru. Z rozhovorov vyplynulo, že s niektorými rodičmi bola spolupráca ťažšia z dôvodu ich nízkeho záujmu o dianie v škole a nie všetci vždy prejavili záujem o komunikáciu a ponúkané akcie školy. Riaditelia škôl poukázali na skutočnosť, že účasť rodičov žiakov z MRK na školských akciách bola vyššia u žiakov primárneho vzdelávania ako u žiakov nižšieho stredného vzdelávania.

Tvorba inkluzívnej politiky

V druhej oblasti hodnotenia bola pozornosť sústredená na vypracovanie koncepcnej stratégie inkluzívneho vzdelávania, uplatňovanie právnych predpisov vo výchove a vzdelávaní žiakov a na pedagogickú dokumentáciu školy.

Napriek tomu, že väčšina pedagogických zamestnancov v dotazníku uviedla, že mala vypracovanú koncepcnú stratégiu inkluzívneho vzdelávania žiakov a pri jej tvorbe spolupracovali s odbornými zamestnancami školy, riaditelia kontrolovaných subjektov v rozhovore uvedenú skutočnosť nepotvrdili. Samostatný dokument koncepcie inkluzívneho vzdelávania žiakov školy nemali vypracovaný, ale v ŠkVP deklarovali podmienky vzdelávania všetkým žiakom, vrátane zabezpečenia špeciálnopedagogickej a psychologickkej diagnostiky, individuálnych podmienok žiakom so ŠVVP. Inkluzívny plán, ako aj pravidlá adaptačného procesu pre príchod nového žiaka nemali školy vypracované.

Školský poriadok (ŠP) je významný dokument, ktorý upravuje práva a povinnosti žiakov, zároveň obsahuje pravidlá slušnosti, spoločenského správania, podmienky pre vytváranie medziľudských vzťahov medzi heterogénnymi skupinami spolužiakov, ktoré sú dôležité z hľadiska vytvorenia bezpečného inkluzívneho prostredia. V dvoch prípadoch²⁵ bola

²³ ZŠ s MŠ Š. Ďurovčíka 104, Palín;

²⁴ ZŠ, Hlavná143/31, Záhorská Ves – Deň rodiny, stávanie mája, lampiónový sprievod a iné aktivity.

²⁵ ZŠ, Hlavná143/31, Záhorská Ves; ZŠ s MŠ Krajné 173;

problematika vzťahov a šikanovania v ŠP riešená, ale v realite jej pravidlá žiaci nepoznali. V jednej škole²⁶ na otázku – *Rieši školský poriadok problematiku násilia a šikanovania?* – viac ako tretina žiakov (38,5 %) 6. a 7. ročníka nedokázala posúdiť túto skutočnosť a menej ako štvrtina žiakov (23,1 %) 6. a 7. ročníka bola presvedčená, že ŠP šikanovanie nerieši. Porovnateľné zistenia boli aj v ďalšej škole²⁷, viac ako 50 % žiakov 6. a 7. ročníka odpovedalo kladne na uvedenú otázku. Z uvedeného vyplýva, že školy pristupovali k oboznámeniu žiakov so ŠP formálne, pretože obsah dokumentu žiaci dôkladne nepoznali, hoci s ním boli každoročne na začiatku školského roka oboznámení. V každej kontrolovanej škole, výsledky z dotazníkov poukázali na výskyt rôznych foriem šikanovania. O tejto skutočnosti svedčí fakt, že až takmer 41 % opýtaných žiakov 6. a 7. ročníka uviedlo, že boli svedkami šikanovania niekoho iného jeden alebo viackrát. Uvedené zistenia potvrdili aj *žiacke výroky*, keď na otázku – *Keby si mohol/mohla, čo by si zmenil/zmenila vo svojej škole?* – sa výpovede žiakov najčastejšie zameriavali na hodnotenie spolužiakov, učiteľov a na bezpečnosť školského prostredia. Žiaci najčastejšie navrhovali zmenu pravidiel, ktoré by vyvodzovali dôsledky zo správania niektorých žiakov (šikanovanie kamarátov; nerešpektovanie učiteľov). Vo vzťahu *k učiteľom* žiaci vyjadrili želanie, aby sa učitelia viac rozprávali so žiakmi, aby neurážali a nezosmiešňovali žiakov, aby bolo vyučovanie zábavnejšie, aby sa učitelia správali rovnako ku všetkým žiakom, boli viac vnímavejší k ich problémom. V súvislosti *s bezpečnosťou školského prostredia* žiaci upozorňovali na potrebu dôslednejšieho pedagogického dozoru najmä preto, aby sa predchádzalo šikanovaniu, ubližovaniu a poškodzovaniu vecí na škole. Navrhovali zavedenie kamerového systému do tried, šatní, toaliet, aby sa obmedzila príležitosť na šikanovanie a želali by si viac prejavov ohľaduplnosti starších spolužiakov k mladším spolužiakom. Žiaci ďalej navrhovali, aby sa uskutočnili besedy so psychológom a s príslušníkom polície o šikanovaní a jeho následkoch. Postoje žiakov naznačili, že problematike šikanovania zo strany školy nebola venovaná primeraná pozornosť, vzťahy medzi žiakmi boli negatívne, v procese edukácie absentovali pútavejšie vyučovacie hodiny. Učitelia nevenovali náležitú pozornosť nevhodnému správaniu niektorých žiakov a zároveň žiaci upriamili pozornosť na neprimerané správanie niektorých učiteľov. Z obsahového hľadiska ŠP neposkytovali záruku bezpečnosti školského prostredia a prevencie pred sociálno-patologickými javmi, či podmienkami na zaistenie ochrany žiakov pred šikanovaním, diskrimináciou a násilím.

Kontrolované subjekty vo svojich ŠkVP deklarovali vytvorenie podmienok pre výchovu a vzdelávanie žiakov so ŠVVP, podľa ktorých im školy garantovali zabezpečenie rovnocenného prístupu k vzdelávaniu a primeraný rozvoj vedomostí a zručností prostredníctvom IVP. V dvoch subjektoch²⁸ deklarované podmienky pre žiakov so ŠVVP neboli dodržiavané vo vzdelávacom prostredí. Kvalitu spracovania ŠkVP v jednej ZŠ²⁹ znižovalo uvedenie niektorých navzájom odporujúcich si informácií³⁰.

²⁶ ZŠ, Hlavná 143/31, Záhorská Ves;

²⁷ ZŠ s MŠ Krajné 173;

²⁸ ZŠ, Saratovská 43, Levice; ZŠ, Pugačevova 1381/7, Humenné;

²⁹ ZŠ s MŠ Š. Ďurovčíka 104, Palín;

³⁰ napr. konštatovanie – *Žiaci so ZZ sú vzdelávaní v rámci bežných tried, podľa rozsahu poruchy je ich vzdelávanie upravované IVP* – odporovalo vyjadreniam o vzdelávaní žiakov v špeciálnych triedach: – *Na 1. stupni sme zriadili špeciálnu triedu pre žiakov s mentálnym postihnutím* – a – *Na druhom stupni sme po súhlase zriaďovateľa zriadili v súlade so zákonom triedy pre žiakov s vývinovými poruchami učenia.*

Žiakom s mentálnym postihnutím bolo umožnené v troch školách³¹ vzdelávanie v špeciálnych triedach podľa príslušných vzdelávacích programov. Učitelia viedli žiakov k rozvíjaniu komunikačných schopností a sociálnych zručností. Riaditelia, ktorí mali zriadené špeciálne triedy konštatovali, že takéto riešenie bolo prínosom pre ich žiakov, pretože si zlepšili nielen vzdelávacie výsledky, ale sa stali aj komunikatívnejší a pokojnejší, avšak odbornosť vyučovania niektorých predmetov nebola vždy zabezpečená. V troch školách³² sa žiaci s mentálnym postihnutím vzdelávali formou školskej integrácie spolu s ostatnými spolužiakmi v bežnej triede a ich výučba bola nevyhovujúca. Absencia odborného tímu sa prejavila v ich vzdelávaní, uvedení žiaci boli zriedkavo zapájaní do činnosti spolu s intaktnými žiakmi, pracovali samostatne, prípadne s pomocou asistenta učiteľa, žiaci dosahovali slabé vyučovacie výsledky. Riaditelia preferovali vzdelávanie uvedených žiakov v homogénnych triedach, pričom tento model z hľadiska inkluzívneho vzdelávania nie je možné považovať za produktívny. Idea inkluzívneho vzdelávania je vo vytváraní heterogénnych tried, ktoré žiakom poskytujú skutočný obraz o rozmanitosti, ktorá je bežnou súčasťou každej spoločnosti. Vzdelávanie v takomto prostredí umožňuje žiakom vnímať heterogénnosť ako normalitu. Avšak v situácii, keď v škole často nepôsobí dostatočne široký inkluzívny tím a tím pripravených pedagogických zamestnancov na inkluzívne vzdelávanie, dochádza k neschopnosti nastavovať funkčné stratégie vzdelávania v heterogénnych triedach s veľkým počtom žiakov. Prístup riaditeľov k vzdelávaniu žiakov v homogénnych triedach je v takom prípade pochopiteľný.

Pri vzdelávaní žiakov zo SZP sa školy zameriavali na elimináciu bariér vyplývajúcich z ich sociálneho znevýhodnenia (zlepšovanie komunikačných schopností, hygienických návykov). V inej ZŠ³³ deklarované podmienky pre žiakov zo SZP neboli reálnym obrazom fungujúceho vzdelávacieho prostredia. Pre žiakov zo SZP neboli vytvorené potrebné individuálne podmienky, čo negatívne ovplyvnilo aj ich motiváciu vzdelávať sa. V dvoch ZŠ³⁴ chýbali informácie o organizačnom zabezpečení vyučovania a o stanovení individuálnych podmienok žiakov zo SZP a z MRK.

Školy, ktoré vzdelávali žiakov-cudzincov a žiakov-príslušníkov národnostných menšín, nemali stanovené v ŠkVP osobitné podmienky výchovy a vzdelávania. Podľa slov niektorých riaditeľov³⁵ podporu aktívnej komunikácie a pomoc pri príprave na vyučovanie žiakov-cudzincov a žiakov-príslušníkov menšín už v minulých školských rokoch poskytovali učitelia realizovaním doučovania podľa vopred vypracovaného plánu, ale jazykové kurzy zabezpečené neboli. Na hodinách slovenského jazyka a literatúry uplatňovali inovatívne postupy podporujúce aktívnu komunikáciu. Uvedení žiaci mali vytvorené podmienky na osvojenie si štátneho jazyka možnosťou návštevy ŠKD a zapojenia sa do činnosti záujmových útvarov.

³¹ ZŠ, Hlavná143/31, Záhorská Ves; ZŠ s MŠ, Hybe 691; ZŠ s MŠ Š. Ďurovčička 104, Palín;

³² ZŠ, Saratovská 43, Levice; ZŠ, Hviezdoslavova 1, Revúca; ZŠ, Pugačevova 1381/7, Humenné;

³³ ZŠ, Saratovská 43, Levice;

³⁴ ZŠ, Pugačevova 1381/7, Humenné; ZŠ s MŠ Š. Ďurovčička 104, Palín;

³⁵ ZŠ s MŠ, Štefanov 329; ZŠ s MŠ Krajné 173; ZŠ, Saratovská 43, Levice;

Dokumentácia žiakov vzdelávajúcich sa formou školskej integrácie bola vypracovaná a vedená v súlade so všeobecne záväznými právnymi predpismi, avšak v jednej ZŠ³⁶ nebola komplexná. Dvaja žiaci³⁷ nemali v dokumentácii založené správy z diagnostických vyšetrení, ojedinele chýbal informovaný súhlas zákonného zástupcu. Predložená dokumentácia začlenených žiakov obsahovala aktuálne a kompletne IVP, v ktorých boli zapracované odporúčania poradenských zariadení. Výrazným nedostatkom v jednej ZŠ³⁸ bolo neskoré premietnutie odporúčaní poradenských zariadení pre žiakov so ZZ do ich výchovy a vzdelávania, v dôsledku čoho v niektorých predmetoch došlo k výraznému zhoršeniu ich prospechu. Najvýraznejšie nedostatky v dosahovaní cieľov sa prejavili v spôsobe vzdelávania žiakov s MP. Náhodne vybrané IVP sa vyznačovali neúplnosťou a nepresnosťou spracovania, v ich obsahu absentovalo stanovenie dlhodobých, krátkodobých cieľov edukácie a zabezpečenie odborného servisu špecifických predmetov. Nedostatok odborných zamestnancov mal za následok, že vyučovanie špecifických predmetov na niektorých školách³⁹ nere realizovali a ani nezabezpečili. IVP vypracovali triedni učitelia žiakov po konzultácii s odbornými zamestnancami poradenských zariadení. Zákonní zástupcovia žiakov boli s nimi zväčša preukázateľne oboznámení, potvrdili to svojím podpisom. V jednej ZŠ⁴⁰ zákonní zástupcovia žiakov neboli preukázateľne oboznámení s obsahom vzdelávania podľa IVP. Triedni učitelia síce štvrťročne hodnotili výchovno-vzdelávacie výsledky žiakov so ZZ, ale nie vo vzťahu k plneniu cieľov IVP.

Väčšina pedagogických zamestnancov v dotazníku vyjadrila názor, že na základe pedagogickej diagnostiky spoznáva slabé miesta žiakov a prispôsobuje tomu nápravné opatrenia vo vyučovacom procese, avšak z analýz zápisníc zasadnutia metodických orgánov, predmetových komisií vyplynulo, že pedagogickú diagnostiku učitelia niektorých škôl realizovali iba vo vzťahu k žiakom so ZZ. V jednej škole⁴¹ u dvoch žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím (EMP) neboli rešpektované ich potreby, pretože ich zákonní zástupcovia nesúhlasili so začleneným vzdelávaním v ZŠ, ani s ich preradením do špeciálnej školy. V dôsledku rozhodnutia rodičov obaja žiaci boli neúspešní vo viacerých predmetoch a viackrát opakovali ročníky 1. stupňa. Tieto prípady sú ilustráciou nepružnosti nášho vzdelávacieho systému, ktorý nevytvára dostatočný priestor na uplatňovanie podporných opatrení pre žiakov s EMP, ktorí sa vzdelávajú v bežnom prúde.

V ďalšej ZŠ⁴² výrazným nedostatkom vo vzdelávaní žiakov so ZZ bolo nesprávne zaradenie žiaka (aktuálne žiak 9. ročníka) do špeciálnej triedy pre žiakov s MP aj napriek tomu, že žiak nemal diagnostikované MP. Žiak mal v závere správy z odborného vyšetrenia Pedagogicko-psychologickej poradne Stredočeského kraja zo dňa 9. 12. 2013 uvedené „*žiak zo sociálnym znevýhodnením*“. V roku 2017 bol prijatý a zaradený do špeciálnej triedy ZŠ

³⁶ ZŠ, Saratovská 43, Levice;

³⁷ ZŠ, Saratovská 43, Levice;

³⁸ ZŠ, Saratovská 43, Levice;

³⁹ ZŠ, Hlavná 143/31, Záhorská Ves; ZŠ s MŠ, Štefanov 329; ZŠ, Saratovská 43, Levice; ZŠ s MŠ, Hybe 691; ZŠ, Pugačevova 1381/7, Humenné;

⁴⁰ ZŠ s MŠ Š. Ďurovčíka 104, Palín;

⁴¹ ZŠ s MŠ, Štefanov 329;

⁴² ZŠ s MŠ, Hybe 691;

bez rediagnostického vyšetrenia a v rozpore s písomným vyjadrením poradenského zariadenia.

Nedostatok odborných zamestnancov negatívne ovplyvňuje vzdelávanie ohrozenej skupiny žiakov, čo sa prejavilo pri nastavení podmienok, v kvalite stanovenia vzdelávacích stratégií, v odovzdávaní a výmene skúseností, ako aj v chýbajúcej analýze a v prijímaní účinných opatrení na odstránenie zistených nedostatkov na zasadnutiach pedagogických rád, metodických orgánov a predmetových komisií.

Rozvoj inkluzívnej praxe

Tretia oblasť hodnotenia bola orientovaná na zistenie aktuálneho stavu inkluzívneho vzdelávania v praxi, na organizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu, vytváranie inkluzívneho prostredia zabezpečením rôznorodých vzdelávacích potrieb každého žiaka, vytváranie príležitosti vo vzdelávaní, výchove a v podpore vzájomnej kooperácie medzi všetkými žiakmi.

- **Výchovno-vzdelávací proces, priebeh vyučovania**

Výchovno-vzdelávací proces bol z hľadiska inklúzie sledovaný na 93 vyučovacích hodinách v heterogénnych triedach 4. až 9. ročníka ZŠ. Využívanie školských priestorov bolo sprístupnené všetkým žiakom v rovnakej miere, čím sa predišlo priestorovej segregácii. V triedach vzdelávali žiakov bez ohľadu na etnický pôvod, jazyk, postihnutie a kultúru. Na vyučovacích hodinách boli žiaci učiteľmi rešpektovaní a zapájaní do spoločnej činnosti celej triedy. Učitelia spravidla rešpektovali špecifiká vzdelávania žiakov so ŠVVP, ku každému žiakovi pristupovali na základe jeho individuálnych schopností, čo v dotazníku potvrdila aj väčšina pedagógov, ale špecifiká žiakov z MRK zohľadňovali ojedinele, čo sa potvrdilo na väčšine hospitovaných hodín. Individuálnu podporu žiakom so ŠVVP počas niektorých vyučovacích hodín poskytovali asistenti učiteľa, ktorí v spolupráci s vyučujúcimi vytvárali primerané podmienky podporujúce ich v samostatnosti aktívne sa zapájať do vyučovacieho procesu. Prítomní asistenti učiteľa poskytovali individuálnu podporu najmä žiakom s mentálnym postihnutím, s poruchami aktivity a pozornosti alebo s vývinovými poruchami učenia. Vo vzťahu k žiakom zo SZP a z MRK bol individuálny prístup a podpora poskytovaná v minimálnej miere. Učitelia sa vo výchovno-vzdelávacom procese zväčša opierali o výkony žiakov s lepšími výchovno-vzdelávacími výsledkami. Pozorovaná bola väčšinou pozitívna interakcia medzi učiteľmi a aktívnymi žiakmi. Špeciálno-pedagogické intervencie so školským špeciálnym pedagógom sa zriedkavo uskutočňovali počas vyučovacej hodiny, keďže väčšina škôl nemala odborných zamestnancov. Systém podpory jednotlivých žiakov v školskom prostredí bol v prevažnej miere koordinovaný iba pedagogickými zamestnancami, výchovným poradcom a asistentmi učiteľa, pretože väčšina subjektov nemala vytvorené inkluzívne tímy. No aj tak viac ako tri štvrtiny učiteľov v dotazníku uviedlo, že odborní zamestnanci svojím pôsobením na škole im uľahčujú prácu vo vzdelávaní žiakov, ktorí potrebujú špeciálno-pedagogickú starostlivosť.

Interkultúrne porozumenie podporovali prostredníctvom prierezových tém, ktoré boli zapracované do obsahu viacerých vyučovacích predmetov a aktivít škôl, avšak ich aplikácia bola minimálne preukázaná na hospitovaných hodinách. Vzťahy medzi žiakmi boli väčšinou navonok korektné, problémy súviseli s nevhodným správaním niektorých žiakov na vyučovacích hodinách, čo spôsobilo, že atmosféra vzájomného rešpektu pedagóg a žiak bola niekedy narušená.

Vo výchovno-vzdelávacom procese sa žiaci menej venovali kritickej práci s informáciami. Väčšina učiteľov využívala na vyučovacích hodinách prácu s učebnými pomôckami, menej s kompenzačnými pomôckami a ojedinele rozvíjali digitálne zručnosti žiakov s využitím informačno-komunikačných technológií (IKT). Učitelia využívali väčšinou IKT na prezentáciu obsahu učiva a žiaci ich málokedy používali na vyhľadávanie a spracovanie informácií. Príprava učebných materiálov, pracovných listov pre žiakov podľa ich individuálnych potrieb a zároveň podľa ich vzdelávacích predpokladov bola nedostatočná, ich príprava spočívala iba v redukcii počtu úloh. Na väčšine hodín nemali žiaci pripravené pracovné listy zodpovedajúce ich edukačným špecifikám, odlišnostiam a nedostatočná bola diferenciácia úloh z hľadiska saturácie ich vzdelávacích potrieb. Ich používanie sa javilo skôr ako náhodné, nie vždy boli skontrolované a využité na hodnotenie žiakov. Minimálne boli vytvárané žiacke portfólia, čo malo dopad na poskytovanie informácií o napredovaní alebo zaostávaní žiakov, plnenie IVP a tímové plánovanie ich ďalšieho rozvoja.

Obsah vyučovacích hodín bol v prevažnej miere zrozumiteľný, v prípade nepochopenia zadania úlohy žiakmi väčšina učiteľov poskytla doplňujúci výklad a v prípade potreby uplatnila aj individuálny prístup. Do procesu učenia boli v menšej miere zapojení žiaci ohrozenej skupiny. Zaradenie kooperatívnych foriem spolupráce bolo uplatnené, ale pravidlá skupinovej práce neboli vždy splnené. Niektorí žiaci ohrozenej skupiny neboli poverení konkrétnymi úlohami v skupine, a tak boli neaktívni. Uplatnenie rovesníckeho učenia sa medzi žiakmi bolo zriedkavé, čo malo vplyv na rozvíjanie sociálnych spôsobilostí žiakov, podporu spolupráce, pomoci, personálnych kompetencií aj vo vzťahu k žiakom zo SZP a z MRK. V žiadnom subjekte sa cielene nerealizoval mentorský program, rovesnícke učenie, pomoc starších žiakov mladším. Na niektorých hospitáciách prevládalo frontálne vyučovanie, ale na niektorých hodinách boli pozorované aj inovatívne metódy, formy činností, rôznorodé stratégie a postupy. Štruktúra väčšiny kontrolovaných vyučovacích hodín bola premyslená, avšak žiakom nebol poskytnutý priestor na kladenie otázok, na diskusiu a prezentovanie výsledkov činnosti s použitím IKT. Učitelia rozvíjali prezentačné zručnosti iba verbálnou formou, často bez možnosti kritického hodnotenia, argumentácie alebo zdôvodňovania.

- **Podmienky na vzdelávanie, úroveň podpory žiakov**

Všetci riaditelia kontrolovaných subjektov a ich zástupcovia splňali kvalifikačné predpoklady a požiadavky na výkon pedagogickej činnosti a výkon funkcie vedúcich pedagogických zamestnancov v ZŠ. Výchovno-vzdelávací proces zabezpečovali pedagogickí a odborní zamestnanci splňajúci kvalifikačné predpoklady, s výnimkou piatich⁴³ pedagogických

⁴³ ZŠ, Hlavná143/31, Záhorská Ves – 2 pedagogickí zamestnanci; ZŠ, Saratovská 43, Levice – 2 pedagogickí zamestnanci; ZŠ s MŠ, Hybe 691 – 1 pedagogický zamestnanec;

zamestnancov. V špeciálnych triedach⁴⁴ pre žiakov s vývinovými poruchami učenia odbornosť vyučovania nebola zabezpečená.

Z vyjadrení riaditeľov škôl bolo zrejmé, že podporovali rozširovanie a dopĺňanie odborných a profesijných kompetencií pedagogických a odborných zamestnancov v oblasti inkluzívneho vzdelávania, pričom získané vedomosti im pomáhali znižovať bariéry v edukácii, čo potvrdilo viac ako 85 % pedagogických zamestnancov. Avšak analýza plánov kontinuálneho vzdelávania, ako aj nízky počet doteraz absolvovaných vzdelávaní pedagogických a odborných zamestnancov v niektorých kontrolovaných školách nepotvrdili ich zvýšený záujem v oblasti rozvoja inklúzie. Väčšina pedagogických zamestnancov sa vyjadrila, že im chýbajú informácie najmä z oblasti inkluzívneho vzdelávania žiakov z MRK, ako aj intenzívna pomoc zo strany poradenských zariadení. Väčšina riaditeľov škôl poukázala aj na nedostatočnú ponuku odborných tém zo strany vzdelávacích inštitúcií. Vzdelávania, ktoré potrebujú, by mali súvisieť s podporou kvality inkluzívneho vzdelávania so zameraním na včasné prekonávanie dočasných prekážok, predchádzanie zlyhávania žiakov a zároveň aj na inkluzívne prístupy v školskej praxi ZŠ.

Pedagogickí a odborní zamestnanci v troch⁴⁵ školách využívali vzájomné hospitácie na výmenu skúseností a poznatkov z výchovno-vzdelávacieho procesu v heterogénnych triedach, plánovali a hľadali stratégie vzdelávania pre menej úspešných žiakov.

Úpravu bezbariérového prostredia v interiéri a exteriéri riaditeľa škôl zabezpečovali s ohľadom na finančné možnosti a v spolupráci so zriaďovateľmi. Vo všetkých kontrolovaných subjektoch mali riaditelia škôl vytvorenú čiastočnú bezbariérovosť, s výnimkou jednej školy⁴⁶, kde nebola realizovaná žiadna úprava prostredia.

Na základe princípu rovného prístupu sa všetci žiaci bez ohľadu na etnický pôvod, kultúru a postihnutie angažovali v rôznych školských a mimoškolských aktivitách, zúčastňovali sa výchovných koncertov, výletov, exkurzií, filmových a divadelných predstavení. Svoje záujmy, nadanie aktívne rozvíjali v záujmových útvaroch vzdelávacieho, športového a umeleckého zamerania. Takmer všetky kontrolované subjekty nemali zriadené centrá voľného času a ani neponúkali žiadne umelecké vzdelávanie v rámci elokovaných pracovísk zriadených základnými umeleckými školami, výnimkou boli dve⁴⁷ školy. Všetky subjekty zmysluplne plánovali voľný čas žiakov, viedli ich k zdravému životnému štýlu i pochopeniu významu pohybových aktivít pre zdravie.

Prostredníctvom výchovného poradcu školy poskytovali poradensko-informačnú a metodickú podporu pedagogickým zamestnancom, žiakom bez ohľadu na postihnutie, etnický pôvod, jazyk a kultúru a rovnako aj ich zákonným zástupcom. Poskytnutie metodickej podpory pre inkluzívne vzdelávanie heterogénnej triedy výchovným poradcom potvrdilo viac ako 80 % pedagogických zamestnancov. Žiaci ojedinele vyhľadávali výchovného poradcu z dôvodu riešenia osobných alebo školských problémov, no zároveň 69 % žiakov 4. – 9. ročníka ZŠ, uviedlo, že ho poznajú a aj mu dôverujú. V rozhovore väčšina výchovných poradcov

⁴⁴ ZŠ s MŠ Š. Ďurovčíka 104, Palín;

⁴⁵ ZŠ, Hlavná143/31, Záhorská Ves; ZŠ, Pugačevova 1381/7, Humenné; ZŠ s MŠ Š. Ďurovčíka 104, Palín;

⁴⁶ ZŠ, Hlavná143/31, Záhorská Ves;

⁴⁷ ZŠ s MŠ, Štefanov 329 – elokované pracovisko ZUŠ; ZŠ, Pugačevova 1381/7, Humenné – CVČ;

uvádzala, že sú prizývaní k riešeniu výchovných problémov všetkých žiakov, pričom ich názory, postup riešenia boli rešpektované vedením školy a triednymi učiteľmi. Prevenciu sociálno-patologických javov riešili väčšinou koordinátori prevencie prostredníctvom prednášok, besied a vzdelávacích aktivít. Pedagogickí zamestnanci venovali pozornosť monitorovaniu, vyhodnocovaniu sociálno-patologických javov, ako aj identifikovaniu vzťahov medzi žiakmi, no napriek tomu takmer 30 % žiakov sa cítilo ohrozených šikanovaním, diskrimináciou, násilím, pričom v triednych kolektívoch dochádzalo k exklúzii niektorých skupín žiakov, čo potvrdili výsledky dotazníka CATCH.

Oblasť kariérového poradenstva bola súčasťou práce výchovných poradcov, ktorí v spolupráci s odbornými zamestnancami poradenských zariadení zabezpečovali testovanie profesijnej orientácie žiakov 8. a 9. ročníka ZŠ a individuálne konzultácie v danej oblasti. Vykonanie viacerých testov, pomocou ktorých sa žiaci dozvedeli aká profesia, povolanie je pre nich vhodné, potvrdilo iba 50 % žiakov. Školy uvádzali, že žiakom poskytli dostatok informácií o možnostiach ďalšieho štúdia, s čím súhlasilo 75 % žiakov. Sprostredkovali stretnutia so zástupcami stredných škôl v okolí⁴⁸, ktoré iba 35 % žiakov uľahčili výber strednej školy. Väčšina žiakov si ďalšie štúdium vyberalo podľa vlastného záujmu, pričom výber u dvoch tretín žiakov bol ovplyvnený aj prospechom z jednotlivých predmetov. Iba 50 % žiakov si myslí, že ho učitelia tak dobre poznajú, že by mu vedeli odporučiť najvhodnejšiu školu. Kariérové poradenstvo vo väčšine subjektov nebolo realizované systematicky a koncepčne na základe konkrétneho programu⁴⁹.

Záver

Štátna školská inšpekcia analýzou pedagogickej dokumentácie a ďalšej dokumentácie, analýzou rozhovorov s riaditeľmi škôl, pedagogickými a odbornými zamestnancami, záznamov z hospitačnej činnosti a získaných dát z dotazníkov identifikovala bariéry, ktoré nepodporujú inkluzívne vzdelávanie žiakov na ZŠ.

Prvá oblasť hodnotenia bola zameraná na *Budovanie inkluzívnej kultúry*, na overenie poslania a strategickej vízie škôl, na zdieľanie spoločných hodnôt, na vzťahy a klímu v školskom prostredí, spoluprácu s miestnymi organizáciami a zároveň na pripravenosť škôl prijímať všetkých žiakov do vzdelávacieho procesu. Bariérou v danej oblasti bolo *formálne zdieľanie spoločných hodnôt a vízie inkluzívneho vzdelávania*, čo sa prejavilo vo vzťahoch medzi učiteľmi a žiakmi, v postojoch žiakov k vzájomnému akceptovaniu inakosti žiakov v kolektíve. Žiaci so ŠVVP prežívali v kolektívoch triedy istú mieru odmietania, exklúzie. Bariéry, ktoré bránili v rozvoji kamarátskych vzťahov, mohli vychádzať z rôznych predsudkov, zo sklamaní, že nebudú prijatí rovesníckymi skupinami z dôvodu odlišných skupín kamarátov, z oslabenia svojej vlastnej pozície alebo straty rešpektu v skupine svojich kamarátov. Pedagogickí zamestnanci uvádzali, že sú pripravení prijímať všetkých žiakov, majú dlhodobé skúsenosti so vzdelávaním žiakov z MRK, žiakov so ZZ, ale aplikovanie ich nadobudnutých skúseností bolo vo vzťahu k uvedeným žiakom nepatrné. Školy nevnímali komplexne myšlienku inkluzívneho vzdelávania, pretože ich stratégie boli väčšinou zamerané

⁴⁸ Deň otvorených dverí na SŠ; Burza SŠ; návšteva učiteľov SŠ na ZŠ; návšteva SŠ;

⁴⁹ Viď *Správa o kvalite služieb poskytovaných v oblasti kariérového poradenstva v ZŠ v školskom roku 2018/2019 v SR*

na žiakov so ZZ. Doposiaľ školy chápu inklúziu v zúženom význame, t. j. niečo ako „lepšiu“ formu integrácie žiakov so ZZ. Riaditelia škôl vo vytváraní *spolupráce s inými ZŠ* neboli aktívni, pričom *príklady dobrej praxe inkluzívneho vzdelávania* mohli slúžiť na *obohatenie a výmenu skúseností*. Nezáujem o spoluprácu s podobnými školami zužuje možnosti na príležitosti, zdieľanie úspešných skúseností čo prehľbuje *bariéry v pripravenosti pedagogických zamestnancov* vo vzťahu k vzdelávaniu žiakov ohrozenej skupiny. *Spolupráca poradenských zariadení* nebola zameraná na oblasť metodologickej pomoci pedagogickým a odborným zamestnancom pre inkluzívne vzdelávanie žiakov. Nedostatkom vo vízií inkluzívnej kultúry bolo neuplatnenie *celodenného výchovného systému* pre žiakov z MRK na školách a zároveň aj nevybudovanie *komunitných centier, občianskych združení* v obciach, s pomerne vysokým zastúpením rómskeho etnika. Ich vybudovaním by bolo možné dosiahnuť podporu zmysluplného trávenia voľného času, pomocou aktivít zameraných na prezentovanie kultúry, zvykov, tradícií, na pomoc pri príprave na vyučovanie, uplatňovaní sa na trhu práce a na prevenciu nežiadúcich sociálno-patologických javov. Rodičia žiakov z MRK a zo SZP prejavovali menší záujem o vzdelávacie výsledky svojich detí a kladli menší dôraz na ich pravidelnú dochádzku do školy. Budovanie inkluzívnej kultúry na školách bolo riešené iba v niektorých čiastkových smeroch. Školy sú nazačiatku v podpore inkluzívneho vzdelávania žiakov.

Druhá oblasť hodnotenia bola zameraná na *Tvorbu inkluzívnej politiky*, pozornosť bola sústredená na vypracovanie koncepcnej stratégie inkluzívneho vzdelávania, uplatňovanie právnych predpisov vo výchove a vzdelávaní žiakov a na pedagogickú dokumentáciu školy. Slovenská republika sa zaviazala plniť medzinárodné dohovory, podľa ktorých nie je možné v budúcnosti vyhýbať sa inkluzívnemu vzdelávaniu. Inkluzívne vzdelávanie sa tak stáva jedinou reálnou alternatívou. Úlohou škôl je preto vytvoriť pre všetkých žiakov bez rozdielu také podmienky na vzdelávanie, ktoré im pomôžu prekonať bariéry v učení a podporia rozvoj ich individuálneho potenciálu. V kontrolovaných subjektoch nemali vypracovaný samostatný dokument, ktorý by koncepcne riešil *stratégiu inkluzívneho vzdelávania*. *Podmienky pre vzdelávanie* všetkých žiakov bez ohľadu na etnický pôvod, jazyk, postihnutie a kultúru neboli primerane zabezpečené.

Proti duchu inklúzie je nastavený aj systém, keď pre žiakov s mentálnym postihnutím školy poskytujú vzdelávanie výhradne v prúde špeciálneho školstva, čo je rozhodne v rozpore so základnou myšlienkou inklúzie, pretože dochádza k segregácii žiakov so ŠVVP, a to najmä tých, ktorí pochádzajú zo SZP. Pokiaľ si zákonní zástupcovia zvolia pre deti hlavný vzdelávací prúd, školy nič nezaväzuje vytvárať individuálne a primerané podmienky pre ich vzdelávanie. Poskytované vzdelávanie musí byť v najlepšom záujme každého žiaka. No napriek tomu sa ešte stále vyskytujú prípady, keď v prúde špeciálneho školstva sa ocitne žiak, ktorý tam evidentne nepatrí.

Z analýz zápisníc zasadnutia metodických orgánov vyplynulo, že pedagogickú diagnostiku vo vzťahu k intaktným žiakom, žiakom inej etnickej skupiny učitelia nerealizovali. Deklarované podmienky v školskej dokumentácii neboli reálnym obrazom fungujúceho vzdelávacieho prostredia. Ďalším nedostatkom bolo personálne zabezpečenie pedagogických a odborných zamestnancov škôl, ktorí by uľahčovali pedagogickým zamestnancom vzdelávanie ohrozenej skupiny žiakov. Ich nedostatok sa prejavil aj pri tvorbe zabezpečenia

vhodných podmienok, v jasnom stanovení vzdelávacích stratégií, v odovzdávaní a výmene skúseností, ako aj v chýbajúcej analýze a v prijímaní účinných opatrení na odstránenie zistených nedostatkov. Ojedinele (37,5 %) bol v školách zamestnaný školský špeciálny pedagóg, školský psychológ (12,5 %), sociálny pedagóg (25,0%). Reálny a potrebný počet odborných a pedagogických zamestnancov bol vo výraznej disproporcii. Asistent učiteľa bol síce v každej škole, ale vzhľadom na rôznorodé zloženie špecifik žiakov bol ich počet nepostačujúci. Personálne zabezpečenie odborných a pedagogických zamestnancov bolo vo väčšine škôl zabezpečené prostredníctvom rôznych projektov, resp. to boli vychovávateľky, ktoré boli súčasne aj asistentkami učiteľa, alebo to boli asistenti učiteľa, ktorí mali vytvorené čiastočné pracovné úväzky, čo z hľadiska vytvorenia dlhodobej podpory žiakom ohrozenej skupiny je riešené nekoncepcne. Zostavenie inkluzívneho tímu v školskom prostredí by malo byť prirodzenou súčasťou poskytovaných služieb školy, aby mohol byť zaistený kvalitný vyučovací proces a nastavenie podmienok vzdelávania pre všetkých žiakov bez ohľadu na etnický pôvod, jazyk, postihnutie a kultúru.

Tretia oblasť hodnotenia bola orientovaná na zistenie aktuálneho stavu *inkluzívneho vzdelávania v praxi*, na organizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu, vytváranie inkluzívneho prostredia zabezpečením rôznorodých vzdelávacích potrieb každého žiaka, vytváranie príležitosti vo vzdelávaní, výchove a v podpore vzájomnej kooperácie medzi všetkými žiakmi.

Vo výchovno-vzdelávacom procese individuálnu podporu žiakom so ŠVVP počas niektorých vyučovacích hodín poskytovali asistenti učiteľa, ktorí v spolupráci s vyučujúcimi zriedkavo vytvárali podmienky podporujúce ich samostatnosť i nezávislosť od pomoci druhých. Vo vzťahu k žiakom zo SZP a z MRK bol individuálny prístup a podpora poskytovaná v minimálnej miere. Špeciálno-pedagogické intervencie so školským špeciálnym pedagógom sa uskutočňovali ojedinele počas vyučovacej hodiny, keďže väčšina škôl nemala odborných zamestnancov. Vo výchovno-vzdelávacom procese sa žiaci na sledovaných hodinách menej venovali kritickej práci s informáciami, menej pracovali so špeciálnymi učebnými pomôckami a ojedinele rozvíjali digitálne zručnosti s využitím informačno-komunikačných technológií (IKT), žiaci ich málokedy používali na vyhľadávanie a spracovanie informácií. Žiakom nebol poskytnutý priestor pri prezentovaní výsledkov činnosti s použitím IKT. Učitelia rozvíjali prezentačné zručnosti iba verbálnou formou často bez možnosti kritického hodnotenia, argumentácie alebo zdôvodňovania. Príprava učebných materiálov a pracovných listov pre žiakov podľa ich individuálnych potrieb a zároveň podľa ich vzdelávacích predpokladov bola nedostatočná, spočívala iba v redukcii počtu úloh. Na väčšine hodín nemali žiaci pripravené pracovné listy, ktoré by zodpovedali ich edukačným špecifickým potrebám. Minimálne boli vytvárané žiacke portfólia, čo malo dopad na poskytovanie informácií o napredovaní alebo zaostávaní žiakov, plnenie IVP a tímové plánovanie ich ďalšieho rozvoja. Zaradenie kooperatívnych foriem spolupráce bolo uplatňované, ale pravidlá skupinovej práce neboli v skupinách vždy dôsledne realizované. Niektorí žiaci ohrozenej skupiny neboli poverení konkrétnymi úlohami v skupine a tak boli neaktívni. Uplatnenie rovesníckeho učenia sa medzi žiakmi bolo zriedkavé, čo malo vplyv na rozvíjanie sociálnych spôsobilostí žiakov, podporu spolupráce, pomoci, personálnych kompetencií aj vo vzťahu k žiakom zo SZP a MRK.

Bariéru vytváral aj nízky počet doteraz absolvovaných vzdelávaní pedagogických a odborných zamestnancov, čím sa nepotvrdil zvýšený záujem v oblasti rozvoja inklúzie. Pedagogickí zamestnanci upozornili na chýbajúce informácie najmä z oblasti inkluzívneho vzdelávania žiakov z MRK, na chýbajúcu intenzívnu pomoc zo strany poradenských zariadení, ako aj na nedostatočnú ponuku odborných tém zo strany vzdelávacích inštitúcií. Potrebovali by vzdelávanie zamerané na podporu kvality inkluzívneho vzdelávania s dôrazom na včasné prekonávanie dočasných prekážok a zároveň aj na inkluzívne prístupy žiakov ohrozenej skupiny v školskej praxi ZŠ. Ďalšou z tém vzdelávania je predchádzanie zlyhávania žiakov v učení a poskytnutie možných riešení.

Školy deklarovali, že prostredníctvom výchovného poradcu poskytujú výchovné a kariérové poradenstvo. V spolupráci s odbornými zamestnancami poradenských zariadení zabezpečovali testovanie profesijnej orientácie pre žiakov 8. a 9. ročníka ZŠ. Avšak kariérové poradenstvo vo väčšine subjektov nebolo realizované systematicky a koncepcne zamerané na základe konkrétneho programu.

Bariérou pre zavedenie inkluzívneho vzdelávania bolo neprijatie myšlienky inklúzie. Nie je možné očakávať rozvíjanie inkluzívneho vzdelávania, keď jedni z kľúčových aktérov vzdelávania (učitelia) nepoznajú jeho podstatu. Väčšina škôl stále funguje v tradičnom modeli, ktorý stojí na vzdelávaní intaktných žiakov. Učitelia nemajú zvnútornené princípy inklúzie a teda nemôžu byť pripravení uplatňovať ich. Inkluzívne vzdelávanie sa v samej podstate netýka len špecifických skupín žiakov, ale všetkých žiakov, ktorí sú súčasťou procesu výchovy a vzdelávania. Školské prostredie je miestom, ktoré by malo zabezpečiť bezpodmienečné akceptovanie špeciálnych/špecifických potrieb všetkých žiakov. Inkluzívny systém vzdelávania je jediná cesta, pretože v opačnom prípade zostanú vždy isté skupiny žiakov, ktoré sú vylučované zo vzdelávacieho procesu, nedostanú potrebné vzdelanie, aby sa následne mohli úspešne uplatniť v spoločnosti.

Oblasti vyžadujúce zlepšenie

- ✓ pochopenie podstaty inkluzívneho vzdelávania, zvnútornenie hlavnej myšlienky inklúzie,
- ✓ búranie predsudkov, bariér, ktoré znemožňujú rovnocenný prístup ku vzdelávaniu v hlavnom vzdelávacom prúde (s dôrazom na zdravotne znevýhodnených žiakov a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia),
- ✓ zabezpečenie prostriedkov na budovanie inkluzívneho vzdelávania,
- ✓ vypracovanie koncepcnej stratégie inkluzívneho vzdelávania žiakov,
- ✓ vytvorenie inkluzívneho tímu zloženého z pedagogických a odborných zamestnancov,
- ✓ zabezpečenie odbornosti vyučovania žiakov v špeciálnych triedach,
- ✓ zabezpečenie spôsobu realizácie špeciálno-pedagogickej podpory a vyučovanie špecifických predmetov žiakom, ktorí sa vzdelávajú formou školskej integrácie,
- ✓ zavedenie celodenného systému výchovy žiakov zo SZP a z MRK,
- ✓ zavedenie mentorského programu, rovesníckeho učenia, pomoci starších žiakov mladším,

Odporúčania a podnety

Riaditeľom základných škôl

- ✓ vypracovať koncepcnú stratégiu inkluzívneho vzdelávania žiakov,
- ✓ zapracovať do ŠkVP konkrétne ciele a podmienky výchovy a vzdelávania žiakov so ŠVVP vrátane žiakov z MRK, žiakov-príslušníkov národnostných menšín, žiakov-cudzincov a žiakov-migrantov s uvedením podpory, ako aj priestorového, organizačného a materiálno-technického zabezpečenia vyučovania,
- ✓ spracovať konkrétne, kvalitatívne merateľné indikátory na zlepšenie úspešnosti žiakov v škole, vytvoriť systém podporných opatrení na zlepšenie výsledkov vzdelávania a správania sa žiakov,
- ✓ vytvoriť inkluzívny tím zložený z pedagogických a odborných zamestnancov,
- ✓ zabezpečiť vzdelávanie pre pedagogických a odborných zamestnancov zamerané na inkluzívne vzdelávanie,
- ✓ aktívne spolupracovať s inými školami a zabezpečiť tak výmenu skúseností a príkladov dobrej praxe inkluzívneho vzdelávania,
- ✓ realizovať vzájomné hospitácie pedagogických a odborných zamestnancov s cieľom uplatňovania špecifických metód a foriem činnosti so žiakmi ohrozenej skupiny,
- ✓ zamerať kontrolnú činnosť na výchovno-vzdelávací proces žiakov ohrozenej skupiny, využívanie kompenzačných pomôcok, zaraďovanie diferencovaných úloh zohľadňujúcich ich edukačné potreby a predpoklady,
- ✓ hodnotiť výchovno-vzdelávacie výsledky žiakov, ktorí sa vzdelávajú formou integrácie vo vzťahu k cieľom IVP,
- ✓ zefektívniť činnosť metodických združení a predmetových komisií, viesť ich s cieľom vzájomného vzdelávania, odovzdávania skúseností, analyzovania výchovno-vzdelávacích výsledkov žiakov znevýhodnených skupín, zisťovania a analýzy príčin ich zlyhávania,
- ✓ zaviesť celodenný výchovný systém pre žiakov zo SZP a z MRK znížením alebo odpustením príspevku na čiastočnú úhradu nákladov spojených s hmotným zabezpečením v ŠKD; vytvoriť podmienky na realizáciu akceleračných programov rozvíjajúcich poznávacie a mimopoznávacie funkcie žiakov, na predĺženie ich pobytu v motivujúcom školskom prostredí a umožniť im zmysluplné trávenie voľného času,
- ✓ zapracovať do IVP organizáciu vyučovania špecifických predmetov z oblasti špeciálno-pedagogická podpora,
- ✓ viesť žiakov k získaniu a spracovaniu informácií aj k prezentácii vlastnej práce prostredníctvom IKT,
- ✓ zabezpečiť rozvíjanie kooperatívnych vzťahov medzi žiakmi prostredníctvom programov zameraných na rozvoj sociálnej interakcie, tolerancie a znášanlivosti k heterogénnym skupinám žiakov,
- ✓ rozvíjať komunikačné, personálne, sociálne a občianske zručnosti žiakov uplatňovaním metód aktívneho učenia sa žiakov; kvalitu a efektivitu učenia podporovať rovesníckym učením medzi žiakmi,
- ✓ vytvárať a aktívne využívať portfólio žiakov ako jednu z foriem hodnotenia ich individuálneho pokroku,

- ✓ prehodnotiť zriadenie špeciálnych tried pre žiakov s vývinovými poruchami učenia vzhľadom na vytváranie inkluzívneho vzdelávacieho systému a menej vhodné personálne podmienky,
- ✓ kariérové poradenstvo realizovať systematicky a koncepčne na základe konkrétneho harmonogramu.

Zriadovateľom základných škôl

- ✓ poskytnúť finančné prostriedky na vytváranie odborných inkluzívnych tímov,
- ✓ budovať v spolupráci s miestnymi samosprávami komunitné centrá, občianske združenia.

Metodicko-pedagogickému centru

- ✓ rozšíriť ponuku odborného vzdelávania pre pedagogických a odborných zamestnancov k problematike inkluzívneho vzdelávania žiakov so ŠVVP.

Ministerstvu školstva, vedy, výskumu a športu

- ✓ upraviť § 94 ods. 4 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) nasledovne: *V základných školách a stredných školách, ktoré nie sú špeciálnou školou, pôsobí inkluzívny tím – školský špeciálny pedagóg, školský psychológ, sociálny pedagóg, liečebný pedagóg, školský logopéd, asistenti učiteľa, ak vzdelávajú viac ako 20 žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,*
- ✓ umožniť žiakom s LMP vzdelávaných v základnej škole zohľadňovať ich vzdelávacie potreby formou primeraných podporných opatrení aj v tom prípade, ak rodičia nesúhlasia s ich zaradením do špeciálnej triedy alebo s ich individuálnym začlenením.