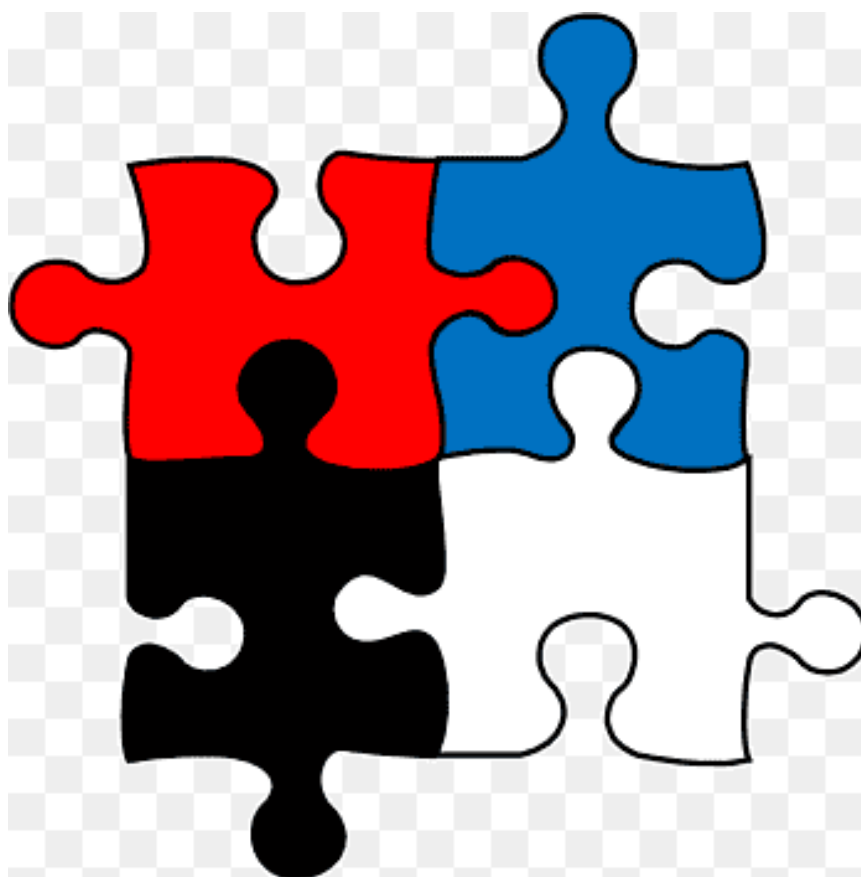


**Zuzana GERŠICOVÁ – Gabriela GABRHELOVÁ –
Gabriela ROZVADSKÝ GUGOVÁ**

MANAŽMENT INKLUZÍVNEJ TRIEDY

-

METODICKÝ MATERIÁL PRE ŠKOLY



Vysoká škola DTI 2021

**Názov: MANAŽMENT INKLUZÍVNEJ TRIEDY – METODICKÝ
MATERIÁL PRE ŠKOLY**

Autori:

doc. PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD.

doc. & doc. PhDr. PaedDr. Gabriela Gabrhelová, PhD. DBA. LLM.

doc. Mgr. Gabriela Rozvadský Gugová, PhD.

Recenzenti:

Dr.h.c. prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc.

PaedDr. Denisa Petříková

Počet AH: 4,3

Počet strán: 89

Rok vydania: 2021

Vydanie: prvé

Vydavateľ: Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom

ISBN: 978-80-8222-035-6

Odbornú monografiu schválila Edičná komisia VŠ DTI v Dubnici nad Váhom dňa 07. 06. 2021 v edícii Odborné monografie pod číslom OM1/2021. Vychádza s finančnou podporou Vysokej školy DTI v Dubnici nad Váhom ako otvorený vzdelávací zdroj.

Metodická príručka vznikla ako súčasť riešenia projektu VEGA 1/0142/19 Psychoedukačná dimenzia inklúzie žiakov stredných škôl.

OBSAH

OBSAH	4
ÚVOD	5
1 ČO JE POTREBNÉ VEDIETĽ O EDUKAČNEJ INKLÚZII, O PLÁNOVANOM KONCEPTE INKLUZÍVNEJ ŠKOLY A INKLUZÍVNEJ TRIEDY	7
2 VYBRANÉ ASPEKTY MODERUJÚCE ÚSPEŠNÝ PROCES UČENIA (SA) V INKLUZÍVNOM PROSTREDÍ	30
2.1.1 Neurosekvenčný prístup	30
2.1.2 Tréning mozgu.....	33
2.1.3 Účinok komunity na rozvoj mozgu	34
2.1.4 Dysfunkčnosť mozgu.....	35
2.1.5 Voľná hra a prestávky.....	37
2.1.6 Zrkadlové neuróny pomáhajú, ale aj nie.....	38
3 MANAŽMENT INKLUZÍVNEJ TRIEDY (NIELEN) V ODBORNOM VZDELÁVANÍ A PRÍPRAVE	46
3.1 Manažment triedy v odbornom vzdelávaní a príprave ako súčasť manažmentu inkluzívnej školy	49
3.2 Edukačné aktivity v rámci manažmentu inkluzívnej triedy.....	60
3.2.1 Aktivita 1 – Loptička pomocníčka	62
3.2.2 Aktivita 2 – Tajnička	64
3.2.3 Aktivita 3 – Báseň	65
3.2.4 Aktivita 4 – Súhlasím - nesúhlasím	66
3.2.5 Aktivita 5 – Čo o mne vieš?	68
3.2.6 Aktivita 6 – Abeceda	69

3.2.7	Aktivita 7 – Časová schránka	70
3.2.8	Aktivita 8 – Písmenková skladačka	71
3.2.9	Aktivita 9 – Pyramída	72
3.2.10	Aktivita 10 – Prirad' ma!	73
3.2.11	Aktivita 11 – Príbeh	74
3.2.12	Aktivita 12 – Máme niečo spoločné?	75
3.2.13	Aktivita 13 – Ruky poznania	76
3.2.14	Aktivita 14 – Most	77
	ZÁVER	78
	POUŽITÉ INFORMAČNÉ PRAMENE	80

ÚVOD

Manažment inkluzívnej školy a nové nazeranie na manažment triedy považujeme za témy veľmi aktuálne. S prichádzajúcim konceptom inkluzívneho vzdelávania vystupuje do popredia metodická požiadavka edukačnej praxe vo vzťahu k manažmentu inkluzívnej triedy v odbornom vzdelávaní a príprave (nielen) v prostredí inkluzívnej školy.

Prvá kapitola metodického príručky je zameraná (nielen) na inkluzívnu školu v inkluzívnej edukačnej realite v odbornom vzdelávaní a príprave. Edukačnú inklúziu ponímame ako proces, ktorý má zlepšiť podmienky, príležitosti či schopnosti jedincov a skupín v akomkoľvek edukačnom prostredí a tento prístup má viesť k udržaniu dôstojnosti a k efektívnejšiemu zapojeniu osôb do života v celej spoločnosti. Pozornosť v nej budeme venovať tomu, čo je potrebné vedieť o edukačnej inklúzii, o plánovanom koncepte inkluzívnej školy a inkluzívnej triedy, predpokladanou cieľovou skupinou sú najmä učitelia v stredných odborných školách ako učitelia odborných predmetov, učitelia praktickej prípravy a aj triedni učitelia, ktorí by koncept manažmentu triedy mali poznať ešte pred celoplošnou realizáciou edukačnej inklúzie v školách v našich podmienkach.

Obsah druhej kapitoly metodického príručky je zameraný na vybrané aspekty, ktoré moderujú úspešný proces učenia (sa) v inkluzívnom prostredí, aký mi sú neurosekvencný prístup, tréning mozgu, účinok komunity na rozvoj mozgu, dysfunkčnosť mozgu, zrkadlové neuróny a voľná hra a prestávky.

Tretiu kapitolu metodického príručky bude tvoriť tematika manažment triedy ako inovatívneho prístupu a inovatívnych postupov v riadení triedy ako sociálnej skupiny, s akcentom na špecifiká inkluzívnosti. Súčasťou kapitoly je aj štrnásť návrhov edukačných aktivít v rámci manažmentu inkluzívnej triedy. Vychádzame z hypotézy, že kvalitné vyučovanie je založené na dobrom vzťahu učiteľ – žiak plus na učiteľovom manažmentu triedy, ktorého podstatou je podpora pri udržiavaní disciplíny v triede a kooperatívnych vzťahov medzi učiteľmi, žiakmi a rodičmi.

Hlavným cieľom metodického príručky je poukázať na širšie súvislosti, v kontexte ktorých je realizovaný manažment triedy v odbornom vzdelávaní a príprave ako súčasť

manažmentu inkluzívnej školy. Prostredníctvom výsledného textu metodickej príručky chceme osloviť budúcich pedagógov, študentov učiteľstva a všetkých pomáhajúcich profesií, pedagogických a odborných zamestnancov a iných záujemcov o odbor a poznatky zo školského manažmentu ako samostatnej vednej disciplíny či súvisiacich vedných disciplín. Predpokladáme, že informácie z predloženej metodickej príručky môžu pomôcť aplikácii plánovaného konceptu inkluzívneho vzdelávania v podmienkach našej krajiny.

1 ČO JE POTREBNÉ VEDIEŤ O EDUKAČNEJ INKLÚZII, O PLÁNOVANOM KONCEPTE INKLUZÍVNEJ ŠKOLY A INKLUZÍVNEJ TRIEDY

Edukačná inklúzia zdôrazňuje právo každého dieťaťa na kvalitnú edukáciu (čiže výchovu a vzdelávanie). Edukačná inklúzia je flexibilný proces s cieľom tvoriť také edukačné prostredie, v ktorom je možné uspokojiť rôznorodé edukačné potreby každého jedinca bez výnimky, vďaka plnohodnotnej účasti žiakov so špecifickými potrebami na edukačnom procese je predpoklad zvyšovať úspešnosť týchto žiakov a predchádzať ich dištancovaniu sa napr. od vzdelania. **Do edukačnej inklúzie patria všetci žiaci bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, emocionálne, sociálne, jazykové alebo iné podmienky, bez rozdielu farby pleti, náboženstva, znevýhodnenia, poruchy, sociálneho zázemia, nadania, rodu** (Lajčin et al., 2020; Gubricová & Liberčanová, 2018, Čepelová et al., 2021). Ako ďalej konštatuje citovaný autor Zelina (2014), inklúzia ako politicko-pedagogický koncept sa vzťahuje na všetky inakosti žiakov.

Slowík (2007) uvádza, že propagátori sociálnej inklúzie sa k začleneniu znevýhodnených ľudí hovoria, že ide o nekonečný proces, v ktorom sa ľudia so znevýhodnením môžu plne zúčastňovať všetkých aktivít spoločnosti prostredníctvom celej spoločnosti vytvoriť natoľko priaznivé prostredie, aby znevýhodnený jedinec nemusel s vylúčením vôbec stretávať. **Podstatou sociálnej inklúzie je zapojenie väčšiny znevýhodnených jedincov do bežných zariadení.** Podľa Bartoňovej a Vítovej et al., (2016) v presadzovaní inkluzívnej spoločnosti sa teraz aktívne angažuje väčšina európskych štátov, realizujú sa výskumy, ktorých výsledky majú napomôcť zmenu túto presadiť. Autorky uvádzajú, že jednou z krajín je napríklad Veľká Británia, kde vznikol index sociálnej inklúzie, ktorého využitie má mnoho rozmerov. Niekoľkoročný výskum si dal za úlohu vytvoriť praktický návod pre školy a vďaka vytvoreným nástrojom merania mal umožniť sledovanie priebehu inklúzie (Bartoňová a Vítová et al., 2016).

Projekt Európa 2030 (2010) presadzuje multilateralizmus, inkluzívnosť, rovnosť, udržateľný rozvoj, kolektívna bezpečnosť, dodržiavanie ľudských práv a zásad právneho štátu a spravodlivé postupy v obchode sú dôležité. Európska únia sa musí stať jadrom kontinentu prostredníctvom stratégií inkluzívnosti a angažovanosti. Otvorený a

inkluzívny prístup sa tiež musí rozšíriť na cezhraničnú spoluprácu Európskej únie s inými regiónmi.

Agenda 2030 pre udržateľný rozvoj (2015) zaväzuje presadzovať mierumilovné, spravodlivé a inkluzívne spoločnosti, fungujúce bez strachu a násilia. Taktiež sľubuje mierumilovnejšiu a inkluzívnejšiu spoločnosť. A, čo je zásadné, definuje prostriedky pre implementáciu. S ohľadom na integrovaný prístup, na ktorom sme sa dohodli, existujú naprieč novými Cieľmi a súvisiacimi čiastkovými cieľmi hlboké prepojenia a mnohé prierezové prvky. Zaväzujeme sa poskytovať inkluzívne a spravodlivé kvalitné vzdelanie na všetkých úrovniach: od skorého detstva, cez základné, stredné, vyššie, technické až po odborné vzdelávanie. Všetci ľudia, bez ohľadu na rod, vek, rasu, alebo etnický pôvod, a osoby so znevýhodnením, migranti, domorodé obyvateľstvo, deti a mladiství, najmä tí v zraniteľných situáciách, by mali mať prístup k príležitostiam celoživotného vzdelávania, ktoré by im pomohli získať vedomosti a zručnosti potrebné pre využitie príležitostí a pre plnohodnotnú účasť v spoločnosti. Budeme sa snažiť zabezpečiť deťom a mladistvým priaznivé prostredie pre plné uplatnenie ich práv a schopností, a tým pomôcť našim krajinám ťažiť z demografického prínosu, a to aj prostredníctvom bezpečných škôl a súdržných spoločenstiev a rodín. Nová Agenda si uvedomuje potrebu budovania mierumilovných, spravodlivých a inkluzívnych spoločností, ktoré zabezpečujú rovnocenný prístup k spravodlivosti a ktoré sú založené na rešpektovaní ľudských práv (vrátane práva na rozvoj), na účinnom právnom štáte a dobrom vládnutí na všetkých úrovniach a na transparentných, efektívnych a spoľahlivých inštitúciách. Prispievať k posilneniu postavenia žien a mladých ľudí, jednotlivcov a spoločenstiev, ako aj k zdraviu, vzdelaniu a cieľom sociálnej inklúzie Agenda 2030 pre udržateľný rozvoj (2015).

Agenda 2030 pre trvalo udržateľný rozvoj (2015) teda sumarizuje ciele trvalo udržateľného rozvoja vo vzťahu k vzdelávaniu v o vymedzení Cieľa 4 - Zabezpečiť inkluzívne, spravodlivé a kvalitné vzdelávanie a podporovať celoživotné vzdelávacie príležitosti pre všetkých. Budovať a zlepšovať úroveň vzdelávacích zariadení, ktoré budú rodovo citlivé a citlivé pre deti a postihnutých a poskytovať bezpečné, nenásilné, inkluzívne a efektívne vzdelávacie prostredie pre všetkých (Agenda 2030 pre udržateľný rozvoj, 2015).

Všetko vyššie uvedené súvisí s inkluzívnou edukačnou realitou, ktorá presadzuje myšlienky inklúzie v tom smere, že každý človek disponuje rovnakou „spoločenskou“ hodnotou, preto by mal byť individuálne podporovaný v optimálnej miere sociálneho začlenenia v celoživotnom rozmere a celospoločenskom kontexte. A týka sa to aj sociálnosti, socializácie, sociálnej reality, konania ľudí, ich vnútorného prežívania a podobne. Jedna osoba chápe potreby i ťažkosti druhej osoby a svojím konaním sa snaží zlepšiť situáciu druhej osoby, čo je jeden z princípov sociálnej inklúzie. **Základnou úlohou dnešnej výchovy je formovať prosociálne osobnosť mladého človeka, častokrát v rozporuplnej a vnútorne protirečivej podobe spoločnosti.** Na formovanie a socializovanie musia byť vytvorené vhodné podmienky, aby sa rozvíjal a budoval duchovný rozmer jeho prosociálneho a proinkluzívne smerovaného bytia (Rozvadsky Gugová, 2013a,b, 2015, 2017, 2018; Pasternáková & Krásna, 2015).

Je potrebné klásť dôraz na inkluzívnosť, rovnosť, udržateľný rozvoj, kolektívnu bezpečnosť a dodržiavanie ľudských práv. Svet rovnakých príležitostí umožňujúcich plnú realizáciu ľudského potenciálu, ktorý prospieva k zdieľanej prosperite. Svet, ktorý investuje do svojich detí, a v ktorom každé dieťa vyrastá v prostredí bez násillia a vykorisťovania. Svet, v ktorom sú každá žena a každé dievča rodovo úplne rovné a všetky právne, sociálne a ekonomické prekážky posilňovania ich postavenia boli odstránené. Spravodlivý, tolerantný, otvorený a sociálne inkluzívny svet, v ktorom sú splnené potreby tých najzraniteľnejších.

Konštatujeme, že **podstatou inkluzívnej edukačnej reality je nevyhnutné prispôsobenie edukačných (výchovno-vzdelávacích) podmienok potrebám všetkých edukovaných.**

Z tradičných koncepcií pasívneho, mechanického zhromažďovania učiva sa do popredia dostali inovatívne spôsoby edukácie. Formulovali sa strategické zmeny potrebné pre efektívnejšie vzdelávanie, k aktualizovaným patrí aj koncept edukačnej inklúzie (nielen) v odbornom vzdelávaní.

Ciele vo vyučovacom procese sú veľmi významné, lebo bez vytýčenia cieľov by vzdelávanie nebolo merateľné. Na začiatku je cieľ vyučovania a na záver výsledky vyučovania, ktoré tvoria dvojicu a tá je neoddeliteľnou súčasťou riadeného učenia.

V systéme didaktiky je na prvom mieste kategorizácia cieľa. Od formulácie cieľa sa odvíja analýza učiva, usmerňujú metodické postupy počas vyučovania, riadenie výučby, zhodnotenie použitých metód, organizácie ale aj materiálnych prostriedkov vzdelávania (Bajtoš, 2007). Z nášho pohľadu je dôležité, aby vzdelávacie ciele boli stanovované s ohľadom na koncept edukačnej inklúzie, aby zohľadňovali také edukačné prostredie, v ktorom je možné uspokojiť rôznorodé edukačné potreby každého jedinca bez výnimky, vďaka plnohodnotnej účasti žiakov so špecifickými potrebami na edukačnom procese.

V pedagogickej praxi sú známe hlavne tieto nedostatky pri formulácii špecifických cieľov: formulácie cieľa je príliš všeobecná a pôsobí neurčito; stručnosť a vyzdvihnutie iba názvu témy; namiesto cieľa sa uvedie činnosť učiteľa počas vyučovania (Hrmo, 2005).

Medzi všeobecné ciele vzdelávacej politiky v európskej únii patria: zvyšovanie kvality a efektívnosti vzdelávania vzhľadom na nové požiadavky znalostnej ekonomiky; podpora prístupu všetkých k vzdelávaniu, najmä k celoživotnému vzdelávaniu; širšie otvorenie sa edukačných systémov svetu.

Vo vyučovacom procese vzniká interakcia medzi vyučujúcim a učiacim sa. Aby mohlo vyučovanie prebiehať musia platiť konkrétne zákonitosti, princípy a mechanizmy. To všetko musia akceptovať všetci účastníci vyučovacieho procesu. Vyučujúci nesmie pri štruktúre vyučovacieho procesu zabúdať na citové a vôľové procesy. Sú totiž neoddeliteľnou súčasťou oblasti vzdelávania a nesmie sa zabúdať na ich rozvíjanie (Čadílek, 2005). Taktiež by sa mal vyučujúci začať sústreďovať na možný inovovaný koncept edukačnej inklúzie znevýhodnených žiakov do bežných škôl.

Taktiež aj samotná štruktúra vyučovacieho procesu by mala byť koncipovaná z ohľadom na určité faktory a to pri jej zostavovaní dbať na uplatňovanie koncepcie zameranej na zvládanie učiva pod názvom mastery learning. V nej sa žiakovi vytvára dostatok času, samotná metóda sa variabilne prispôbuje a aj hodnotenie je usmerňované; budovanie optimálneho vzťahu medzi vyučujúcim a žiakom, ktorý výrazne prispieva k zvyšovaniu intelektových vlastností na strane študenta; naučiť žiakov pracovať s knihou a využívať modernú didaktickú techniku; neorientovať sa počas

vyučovacieho procesu iba na eliminovanie chýb; pristupovať k žiakom individuálne (Ďuriš, 2011), samozrejme žiakov so špeciálnym vzdelávacími potrebami nevynímajúc.

Ak chceme v odborných predmetoch postupovať inovatívne, pedagógovia by mali vybrať z tradičného a moderného to čo im najviac vyhovuje a prispôbiť to každej vyučovacej hodine individuálne. Niekedy aj najinovatívnejšia koncepcia nemá žiaduci efekt ak nemá vytvorené optimálne podmienky, alebo je realizovaná neadekvátne. Moderné vyučovanie je zložitý proces, ktorý ovplyvňuje veľké množstvo premenných. V zostavovaní vyučovacej hodiny má najväčšie kompetencie pedagóg. Počas vyučovania by už mali z väčšej časti aktivitu preberať žiaci tak, aby dostali príležitosť seberealizácie nielen intaktní, ale aj žiaci so znevýhodnením, napr. aj v skupinovej forme vyučovania.

Učiteľ musí pri vytváraní skupín byť neraz psychológ a musí dobre poznať žiakov. Samozrejme nikdy nebude poznať žiakov dokonale, preto používa odhad pri vytváraní skupín. Učiteľ by mal pri zostavovaní skupín dbať na adekvátne rozloženie žiakov aj podľa dosahovaných výsledkov. Školské hodnotenie je ale zväčša neakceptovateľné, lebo neodzrkadľuje tvorivosť, kreativitu, analytické myslenie a iné schopnosti, ktoré sú významné pre tvorivú skupinovú prácu. To všetko musí odpozorovať vyučujúci a na základe svojho uváženia potom zostaviť pracovnú skupinu, ktorá je schopná vzájomne kooperovať (Kotrba a Lacina, 2007) a koordinovať aj primerané zapojenie žiakov so znevýhodnením. „*Úspešná tímová práca predpokladá rozvíjanie viacerých zručností. Základom sú priateľské vzťahy, dobrá komunikácia, schopnosť kooperatívneho riešenia problémov, tvorivosť a ďalšie*“ (Bagalová a Gogolová, 2007).

Ak chce učiteľ efektívne realizovať **kooperatívne vyučovanie** musí sa riadiť konkrétnymi požiadavkami a to: vytvoriť takú skupinu v ktorej by prevládala pozitívna klíma, lebo skupina pracuje ako celok a jej spoločným úsilím sa dosiahne cieľ za ktorý dostane skupina konkrétne ohodnotenie; v skupine žiakov musí byť stále vzájomný kontakt. Rozloženie nábytku v triede musí byť tomu prispôsobené, aby si žiaci stále mali možnosť vidieť do očí; neustále posilňovať osobnú zodpovednosť žiakov. Učiteľ má byť aj po zadaní úloh stále aktívny a všímať si prácu žiakov. Každý člen skupiny má byť stále aktívny, vrátane žiakov so znevýhodnením. Žiaci si musia postupne zvyknúť na komunikáciu v skupine, ktorá prebieha v rôznych formách a aj v neverbálnej; koordinovať prácu v skupinách (Kompoltová, 2005). Pre adekvátne fungovanie

pracovnej skupiny by tá mala mať tieto charakteristiky: žiaci v skupine majú vnášať na sledovanú otázku viac pohľadov a tak prinášať aj viac podnetov pre riešenie úlohy čím dochádza ku konfrontácii ich názorov; žiaci skúmajú a všímajú si rôznorodé názory a reagujú na ne; interakcia pôsobiaca medzi členmi skupiny napomáha k porozumeniu a vývoju skupinových zistení (Švarcová, 2005), učiteľ, samozrejme, dohliada na primerané zapojenie žiakov so znevýhodnením.

Konštatujeme, že v odborných predmetoch sa kooperatívne vyučovanie dá veľmi efektívne využiť. Žiaci majú možnosť pracovať v skupinách a navzájom kooperovať ako zamestnanci v reálnych zariadeniach. Nesedia len stroho v laviciach, počúvajúc výklad učiteľa, ale aj aktívne tvoria. Neskôr v zamestnaní budú musieť vedieť spolupracovať na rôznych projektoch s inými zamestnancami. Čím skôr si zvyknú pracovať v tíme, tým rýchlejšie sa budú vedieť etablovať vo svojom budúcom zamestnaní a samozrejme, tým jednoduchšie dokážu prijímať nielen koncept inklúzie v edukácii, ale aj v celej spoločnosti.

Úlohy, v ktorých musia žiaci riešiť konkrétny problém patria medzi základ všetkých aktivizujúcich metód. V súčasnosti sa práve kladie veľký dôraz na aktivitu žiakov počas vyučovacej hodiny. Problémové vyučovanie je možné realizovať na väčšine hodín a to napríklad počas výkladu učiteľa. Prostredníctvom vhodne kladených otázok smerovaných na oboznámenie žiakov s konkrétnym problémom, ktorý sa postupne snažia vyriešiť. Väčšina učiteľov to aj praktizuje, lebo vhodne zvolené otázky oživia samotný monotónny výklad nového učiva. Žiaci tak musia vyvíjať konkrétnu aktivitu čím sa pre nich nudné počúvanie mení na aktívne riešenie daného problému (Turek, 2010). V tomto prípade sú v inkluzívne ponímanom odbornom vzdelávaní kladené na učiteľa vyššie nároky.

Hrmo a Turek (2003) uvádzajú, že problémová situácia predstavuje osobitý psychický stav človeka, ktorý je charakterizovaný pocitom intelektového zaťaženia, vyžadujúceho od neho samostatnú poznávaciu aktivitu. Konkrétne **problémové vyučovanie** musí obsahovať a mať predurčenú problémovú situáciu. Žiak sa prostredníctvom takejto problémovej situácie dostáva do postavenia, kedy má pred sebou objektívnu prekážku a spôsob jej riešenia nepozná. Problémová situácia má dve základné znaky a to *motivačnú stránku* – vzbudiť u žiaka záujem o danú metódu; *predmetovo-*

obsahovú stránku - žiak musí mať určité základné vedomosti a zručnosti, aby sa mohol plnohodnotne učiť prostredníctvom vybranej problémovej situácie (Hrmo, 2005).

Ak použijeme počas vyučovania riešenie problémovej úlohy vyžaduje si to určitý systém, aby sme dospeli k žiaducim výsledkom. Samotné problémové vyučovanie je možné realizovať u jednotlivca a to zadaním konkrétnej úlohy, ale aj skupinovým riešením. Skupinové riešenie je v školách využívané oveľa viac, učiteľ môže tým získať dostatok času pristupovať k žiakom individuálne, najmä v koncepte inkluzívneho vzdelávania to bude nevyhnutné. Kotrba a Lacina (2007) uvádza tieto fázy samotného problémového vyučovania:

- *Vytvorenie problémovej situácie* – väčšinou navodí problémovú situáciu učiteľ, ale môžu ju podniknúť aj samotní žiaci;
- *Analýza problémovej situácie* – uvedie žiakov do daného problému a oboznámi s tým čo je a čo nie je známe. Na základe nej sa potom môže riešiť konkrétny problém;
- *Formulácia problému* – v tejto časti sa už presne pomenuje to čo sme analyzovali v predchádzajúcej fáze, najčastejšie sa problém formuluje pomocou otázky a pre žiakov je ju potrebné napísať na viditeľné miesto;
- *Riešenie problému* – pristupuje sa už ku konkrétnemu riešeniu problému a to na základe vlastných skúsenosti a vedomostí;
- *Verifikácia riešenia* – dochádza k overovaniu výsledných správnosti riešenia;
- *Zovšeobecnenie postupu riešených problémov* – tento úkon už vykonáva učiteľ spolu s žiakmi a výsledné riešenie sa zovšeobecňuje (Kotrba a Lacina, 2007).

Častou chybou v problémovom vyučovaní je nevytvorenie vhodných podmienok potrebných pre jeho začlenenie do vyučovania. Učiteľ by mal riadiť aj túto časť a venovať jej patričnú pozornosť. Učiteľ má vytvoriť, podľa Komplotovej (2009), takéto podmienky: vhodnou formou zopakuje učivo, aby žiaci mali informácie aktuálne; pokúsi sa u žiakov zistiť ich doterajšie vedomosti k danému problému; zadá žiakom prácu na doma, kde si precvičia svoje poznatky k danému učivu; zabezpečí adekvátne didaktické pomôcky a materiál na samotné problémové vyučovanie (Kompoltová, 2009).

V odbornom vzdelávaní sa neustále stretávame s problémovými situáciami. Je veľmi vhodné, ak žiaci už v prostredí školy dokážu riešiť konkrétne problémové situácie a prostredníctvom toho sa vedia oveľa skôr adaptovať na budúcu prácu. V odborných predmetoch je nespočetné množstvo príležitostí použiť problémové vyučovanie. Je už len na práci učiteľa ako často a v akom rozsahu ho začlení do vyučovania a ako sa ho naučí prispôbiť aj pre znevýhodnených žiakov.

Projektové vyučovanie sa začalo realizovať v edukačnej praxi v Amerike na začiatku 20. storočia, spolu s problémovým vyučovaním ho rozpracovali J. Dewey a W. H. Kilpatrick ako prostriedok humanizácie školstva. V tej dobe sa najviac riešila demokratizácia a nové formy na školách boli veľmi vítané. Projektové vyučovanie prešlo viacerými zjednodušovaniami a formovaním, v súčasnosti sa využíva ako inovatívny prvok edukácie (Turek, 2005).

Samotné projektové vyučovanie – tak, ako aj iné koncepcie - musí mať svoju organizáciu a usporiadanie činností. Na začiatku si učiteľ a žiaci uvažujú nad situáciou, ktorá je zaujímavá a bolo by potrebné ju riešiť. Nasleduje zber surových myšlienok žiakov navzájom čím sa podnecuje aktivita a motivácia k ďalšej činnosti. Naplánuje sa čo v projekte chceme docieľiť, respektíve aké výsledky predpokladáme. Počas nasledujúcej diskusie je dôležité, aby mal každý primeraný priestor sa vyjadriť. Rozhodujúce je aj stanovenie časového harmonogramu, aby žiaci vedeli kedy a na čom pracovať. Nasleduje samotná práca na projekte, ktorá môže byť individuálna, ale aj skupinová. Projekt môže byť jednoduchý čiže má trvanie jeden deň, ale aj náročnejší s trvaním niekoľko mesiacov. Na záver sa zverejnia výstupy z riešenia projektu pred žiakmi. Ak sú to projekty väčšieho charakteru tak sa výsledky zverejňujú napríklad aj pred celou školou, rodičmi, alebo na súťažiach. Takýto postup projektového vyučovania nie je striktné daný. Je na učiteľovi ako si ho prispôbí pre konkrétnu skupinu žiakov, alebo podľa zamerania projektu (Petlák, 2012). Aj tu je potrebné poukázať na inkluzívne vyučovacie postupy, kde celý manažment procesu je potrebné prispôbiť aj žiakom so znevýhodnením (Veteška & Paulovčáková (2018). Veteška (2017, 2019)).

V praxi sa stretávame z rôznymi štruktúrami projektového vyučovania a to z dôvodu lepšieho prispôsobenia individuálnym potrebám toho ktorého žiaka, alebo skupine – čiže aj žiakom so znevýhodnením. Macháčik (2011) uvádza pri projektovej

konceptii tieto etapy: výber témy projektu, stanovenie cieľov, úloh a postupov, efektívne naplánovanie možného riešenia, konkretizovanie postupu riešenia, samotná realizácia čiže riešenie projektu, zverejnenie dosiahnutých výsledkov, predstavenie výsledkov. Pri projektovom vyučovaní sa strieda činnosť teoretická i praktická, individuálna i skupinová. Rozvíja sa samostatnosť, tvorivosť, iniciatíva, kritické myslenie, komunikácia. Uplatnenie projektového vyučovania v odbornom vzdelávaní je hlavne v spracovaní úloh problémových a hodnotiacich. Ak je cieľom projektu určitý problém napríklad vznik inflácie, tak sa žiaci vedia jednoduchšie oboznámiť aj s teoretickou stránkou danej témy.

V súčasnosti školy disponujú modernou didaktickou technikou a aj vo vzdelávaní nástupom modernej didaktickej techniky nastali výrazne zmeny. Vyučovanie, ktoré je podporené modernou didaktickou technikou žiakom zvyšuje informačnú gramotnosť, ktorá je v súčasnej dobe nevyhnutná. Ak škola dokáže po ekonomickej stránke zabezpečiť výučbu podporenú modernou didaktickou technikou je oveľa viac žiadaná žiakmi. Samozrejme nestačí, ak škola disponuje modernou technikou je totiž potrebné mať adekvátne vyškolených pedagógov schopných a ochotných s ňou pracovať. Predpokladáme, že v odborných predmetoch je oveľa ťažšie žiakov naučiť ako používať napr. ekonomický softvér iba za pomoci papiera a pera. Ak má vyučujúci k dispozícii počítače s adekvátnym softvérom, tak žiakom názorne ukazuje v programe ako pracovať. Na strane druhej aj žiak už v prostredí školy môže účtovať na počítači v skutočnom účtovnom programe (Višňovský et al., 2002).

Kabátová (2009) uvádza, že pozornosť teoretikov a praktikov vzdelávania sa posúva na žiaka. Prestávajú uvažovať o tom, nakoľko nové technológie zvýšia efektívnosť učenia. Zamýšľajú sa skôr nad tým, aké príležitosti môžu tieto technológie vytvoriť pre žiaka a pre jeho učenie sa, čo je výzvou aj v predpokladanom koncepte inkluzívneho vzdelávania a učiteľia v odbornom vzdelávaní by na to mali neustále myslieť,

Z hľadiska inkluzívnej edukačnej reality v odbornom vzdelávaní sa tiež ako vhodné ukazuje **heuristické vyučovanie**, postavené na princípe objavovania na strane žiakov. Samotné slovo pochádza z gréckeho heuréka a to v preklade znamená „*našiel*

som“. Aktivita žiaka spočíva v riešení jednotlivých úloh. Heuristická metóda sa vo vyučovaní dá uskutočniť viacerými spôsobmi:

- učiteľ vytvorí problémovú situáciu a aj možné riešenia;
- učiteľ vykonáva konkrétnu činnosť a žiada žiakov aby reagovali a vyvodili závery;
- ak majú žiaci s úlohou problém a nevedia ako ďalej, učiteľ im zadá ľahšiu úlohu a po jej vyriešení sa naspäť vráti k predchádzajúcej úlohe;
- žiaci následne aplikujú tu istú metódu aj na riešenie úloh pri novom učive;
- učiteľ môže zostaviť otázky týkajúce sa riešenej úlohy a to tak aby na seba nadväzovali, čiže nasledujúca otázka vyplýva z predchádzajúcej;
- učiteľ zadá úlohu a následne naznačí žiakom cestu možného riešenia, žiaci už potom samostatne riešia úlohy za pomoci heuristiky ako napríklad Ditor, Triz a ďalších metód (Turek, 2010).

Žiaci sa na základe takto aplikovanej metódy do vyučovania učia riešiť problém postupne krok za krokom. Za využitia heuristickej metódy si žiak osvojuje schopnosť vidieť problémy, zostaviť samostatne nájdený dôkaz, vyvodzovať závery riešenia, vyslovovať predpoklady riešenia, zostaviť plán overenia správnosti riešenia a pod. Existuje viacero typov heuristik. Na Slovensku sa v školách overoval heuristický program DITOR, ktorého tvorcami sú Zelina a Zelinová. Názov je poskladaný zo začiatočných písmen krokov v akých sa aplikuje daná metóda a to:

- D – definuj problém,
- I – informuj sa o probléme,
- T – tvor riešenia,
- O – ohodnot' riešenie,
- R – realizuje vybrané riešenie v praxi.

V tradičnej škole je samozrejmosťou, že žiak ak chce počas výkladu niečo povedať musí sa hlásiť a má obavy či jeho odpoveď bude akceptovaná učiteľom. V humanistickom ponímaní vyučovania žiaci môžu voľne vyjadriť svoje myšlienky a tak odpovedať na učiteľove otázky bez obáv. Pre heuristickú metódu je vhodné takéto

správanie pričom medzi učiteľom a žiakom je vzájomná dôvera, a tým je podporená aj tvorivosť, samozrejme, tvorivosť znevýhodnených žiakov nevynímajúc.

Vo vyučovaní odborných predmetov sa dá efektívne prepájať teória s praxou, užitočným pomocníkom pre pedagóga sú určite didaktické hry. Ak nás niečo baví a je to pre nás lákavé oveľa skôr sa to naučíme, ale aj takto nadobudnuté poznatky budú trvácnejšie. Vo vyučovaní ekonomických predmetov je preto viac než vhodné využívať didaktické hry. **Ekonomické hry** spočívajú na princípe modelovania hospodárskych situácií. Tak sa žiaci za využitia nie veľkej námahy v príprave vyučujúceho môžu zahrať na konkrétny podnik či inštitúciu. Žiaci sa tak aj na teoretickej hodine vedia učiť názorne, demonštrovať a hlavne prepojiť s praxou. Je na tvorivosti učiteľa do akej hĺbky sa mu podarí vytvoriť ekonomickú hru a tak vtiahnuť žiakov do hry. Z didaktického hľadiska nesmie vyučujúci pri vytváraní hry zabúdať nato, aby hra obsahovala viac variantov riešenia a pripúšťala možnosť omylu; vzbudzovala určité napätie medzi akciou a reakciou, tým by na strane žiakov prebiehala motivácia a nutnosť premýšľania; nezabúdať na striktné pravidlá a ich dodržiavanie, ale aj na zásadu slobodného rozhodovania sa žiakov; hra má vykresľovať reálnu situáciu, respektíve napodobňovať hospodársku situáciu (Šlosár et al., 2012), samozrejme, nielen ekonomické hry je potrebné prispôbiť aj pre znevýhodnených žiakov.

Ekonomické hry sú pre žiakov akousi ukážkou toho ako to v skutočnosti napríklad funguje v podnikoch. Na hodinách si vedia vytvoriť fiktívnu firmu a tak sa vnoriť do prostredia a vykonávať aktivity ako v skutočnej firme. Žiaci môžu kooperovať v skupinách a medzi sebou súperiť ako konkurenti na trhu. V hraní hier je podstatné, že hoci ide o hru tak si prostredníctvom nej žiaci osvojujú teoretické, ale aj praktické vedomosti. Žiaci sú motivovaní a nekladú sa medze ich tvorivosti (Mužik, 2004).

Najväčšiu prácu v súvislosti s vytváraním ekonomických hier má učiteľ. V súčasnosti existuje pre učiteľov digitálny kabinet, v ktorom si môžu učitelia nachádzať rôzne didaktické hry. Hry sú vytvárané učiteľmi, ktorí ich aplikujú na svojich hodinách a chcú sa podeliť aj s inými kolegami. Je to dobrá ukážka toho ako sa dá moderná technológia využiť a hlavne ako môže uľahčiť prácu učiteľom. Každá jedna didaktická hra je totiž pomerne náročná na prípravu a takto môže učiteľ disponovať rôznorodými hrami, ktorých príprava mu nezaberá toľko času. Samozrejme si aj tak musí aspoň

v minimálnej podobe upraviť pre konkrétnu triedu (Kalhous a Obst, 2003), ale aj pre žiakov so znevýhodnením, ak v triede sú. Hra je pre žiakov silným motivačným prvkom, lebo prostredníctvom nej ani nevnímajú, že sa vlastne aj učia. Je prirodzená už od ranného detstva a preto sa stáva v posledných rokoch vhodným prvkom alternatívnej výučby. Ak sú adekvátne pripravené zo strany učiteľa tak sa stretávajú s veľkou obľubou u žiakov.

Pri transformácií odborného vzdelávania sa v novej vízii kladie dôraz nato, aby počiatočné odborné vzdelávanie smerovalo k základnej profesijnej príprave s rozvinutými základnými spôsobilosťami. Väčšia pozornosť je teda oprávnené sústredená na kľúčové kompetencie a osobnostný rozvoj absolventov. **Cieľom každého odborného vzdelávania a prípravy by mala byť príprava plnohodnotného zamestnanca schopného sa ihneď po ukončení štúdia uplatniť na trhu práce.** V súčasnosti sa preto po dlhej dobe kladie dôraz, aby sa na školách otvárali také odbory, ktoré si aj spoločnosť vyžaduje. Medzi cieľom a výsledkami sú na jednej strane učiteľ (edukátor) a na strane druhej žiak (edukant). Môžeme ich prirovnať k dvom pilierom, ktoré podopierajú celý edukačný proces. Bez ich aktivity, tvorivosti a motivácie nie je možné dospieť k dobrým výsledkom (Orbánová, 2011).

V roku 2013 sa na Slovensku začala digitalizácia školstva. Začalo sa s projektovaním a implementovaním nových modelov informačnej gramotnosti ako základom pre celoživotné vzdelávanie. Prioritou na školách vzhľadom na využívanie a ovládanie moderných technológií by malo byť systematické začlenenie informačnej gramotnosti do vyučovacieho procesu. Samozrejme aj vytvorenie vhodných podmienok pre ďalší rozvoj pedagógov v kontinuálnom vzdelávaní. Každá škola, ktorá chce, aby sa jej absolventi uplatnili na trhu práce musí učiť žiakov to čo potrebuje novodobá informačná spoločnosť.

Prieskum európskej komisie o technológiách na školách poukázal akým smerom by sa malo uberať nielen odborné vzdelávanie. Medzi najzaujímavejšie zistenia patrilo to, že na Slovensku je šesť žiakov na jeden počítač čo je tesne pod priemerom Európskej únie. Najhoršie umiestnenie dosiahlo Slovensko v pripravenosti na inovácie a dobré výsledky dosiahlo v intenzite využívania informačno-komunikačných technológií na vyučovaní. Ak chce škola napredovať a aplikovať najnovšie koncepcie vyučovania musí dbať na viacero aspektov vyučovacieho procesu. Hlavne na nondirektívny prístup

k žiakom, mať neustále sa vzdelávajúcich a prispôsobujúcich učiteľov, preferovať inovačné spôsoby vyučovania, disponovať modernou didaktickou technikou, vytvárať pozitívnu klímu a pozdvihovať kvalitu svojej školy, ku ktorej významnou mierou prispieva inovovaný koncept inkluzívneho ponímania školy.

K inkluzívnej edukačnej realite prispieva aj nedirektívny prístup riaditeľa školy a jej učiteľov. Úlohou pedagóga je nielen deti naučiť teoretické vedomosti, ale vplývať na nich aj výchovne. Žiaci by mali v osobe učiteľa vidieť vzor a ten by mal byť voči nim priateľský a tolerantný. To všetko sú jedni z mnohých vecí, ktoré prispievajú k humanizácii a hlavne k nondirektívnemu prístupu vo vyučovaní. Samotné slovo humanizácia sa odvodzuje z „*humanus*“, čo v preklade znamená ľudský. Humanizácia na našich školách prebieha, len je otázne v akom rozsahu a či po jej aplikovaní sa v nej aj pokračuje. Zásadnou zmenou v štýle humanistického vyučovania je zameranie sa na žiaka. Podchytenie jeho tvorivosti, individuality a schopnosti samostatne pracovať (Petlák, 2005). Avšak najaktuálnejšie s dôrazom na pripravovaný inkluzívny koncept edukačnej reality.

Je nespochybniteľné, že významným novým trendom v oblasti vzdelávania je nondirektívny prístup k žiakom - správne a pozitívne motivovaný žiak vie oveľa lepšie nadobúdať vedomosti, návyky a zručnosti. V práci úspešného pedagóga je nevyhnutné, aby sa neustále prispôboval aktuálnym problémom a vždy ostával ľudský a tolerantný.

V súvislosti s inováciami a novodobým smerovaní školy sa často skloňuje **klíma triedy** ako významný faktor pre efektívnu edukáciu. V danej podkapitole sa budeme snažiť ponúknuť stručnú charakteristiku klímy v triede a aj poukázať na jej vplyv na edukáciu. Kyriacou (2004) opisuje klímu triedy tromi slovami a to ako uvoľnené, vrele a podporujúce prostredie, podľa neho je to vrele prostredie si je najlepšie predstaviť ako také, z ktorého žiaci cítia, že sa o nich a o ich učenie zaujímajú, čo čiastočne vyčítajú z vašej náklonnosti k nim ako jednotlivcom.

Ak si učiteľ na začiatku školského roka neutvorí so žiakmi pozitívny a vrelý vzťah, je oveľa horšie neskôr na ňom pracovať. Tu určite zohráva významnú úlohu prvý dojem a prvotné vystupovanie učiteľa. Skúsenejší pedagógovia vedia, že zvyčajne začiatok je významne dôležitý a po ňom sa postupne dotvára celková pozitívna klíma.

Vzťah medzi učiteľom a žiakom je tiež do výraznej miery ovplyvnený osobnosťou učiteľa (Čepelová 2020a,b; Čepelová a Hasajová, 2020).

Učitelia pri svojom vystupovaní by mali dbať na to, aby boli vrelí, priateľskí a sebavedomí. Snažiť sa poskytovať žiakom viac podnetov pre ich prácu, byť mobilnejší a rýchlejšie sa prispôsobovať novovzniknutej situácii v triede. Snažiť čo najviac nadväzovať očný kontakt, dbať na kultivovanú neverbálnu komunikáciu a snažiť sa využívať humor. Nesmú zabúdať aj na určenie pravidiel, ktoré si stanovujú na svojich vyučovacích hodinách. Hoci sa presadzuje nondirektívny prístup k žiakom učiteľ musí neustále si upevňovať autoritu (Kyriacou, 2004).

Petlák (2005, 2012) zdôrazňuje komunikačnú klímu triedy. V nej opisuje obranné a podporné správanie. V triede s prehlbujúcou obrannou klímou je prostredie plné konfliktov, deštrukcií a vysokej konkurencie medzi účastníkmi edukácie. Trieda s podporujúcou komunikačnou klímou má na žiakov veľmi pozitívny vplyv. V takejto triede je prostredie ústretové pre nové nápady, plné efektívnej interakcie medzi žiakom a učiteľom, konštruktívne a otvorené.

Pre dosahovanie čo najlepších výsledkov vo výučbe (nielen) odborných predmetoch je potrebné motivovať žiakov k tvorivosti a aktivite, nedá sa to bez pozitívnej klímy. Mnohé výskumy a nielen vo vzdelávaní dokazujú, že v pozitívnom prostredí žiaci podávajú lepšie výsledky. Ak si učiteľ stále nájde čas na svojich žiakov, bude ľudský, vie stmeliť triedu, tak aj žiaci ho budú rešpektovať. Víziou budúcnosti má byť vzťah medzi učiteľom a žiakom založený na vzájomnej dôvere a nie diktátorstve zo strany učiteľa (Barnová et al., 2019).

Samozrejme efektívnosť vyučovania ovplyvňuje mnoho faktorov, ale pri samotnom učení sa je potrebné dbať na aktivitu žiakov. V mnohých štúdiách boli porovnávané rôzne premenné vplyvajúce na efektívnosť vyučovania. Z nich porovnávame iba stratégie vyučovania. Pri stratégii orientovanej na priame učenie sa, bol priamy efekt v hodnotách iba 0,087 a v konštruktivisticky orientovanom vyučovaní to bolo až 0,135. Z daného vyplýva, že konštruktivistické vyučovanie má omnoho vyšší efekt. Pri takomto type vyučovania totiž dochádza k výraznej aktivite žiakov. Základnou

myšlienkou takého to typu vyučovania je umožniť žiakom, aby sami objavovali a nie sa učili vedomosti naspamäť (Porubčanová a Vojteková, 2014).

S efektívnosťou vo vyučovaní je spojený rad rôznych vplyvov, ktoré či už vo významnej miere, alebo len okrajovo ovplyvňujú samotnú edukáciu. Rozlišujeme 12 princípov efektívneho vyučovania podľa Husárovej (2011) ide o:

1. Podporná klíma v triede,
2. Príležitosť učiť sa,
3. Prepojenie vyučovacích predmetov,
4. Stanovenie učebných orientácií,
5. Zrozumiteľný obsah,
6. Premyslený prejav,
7. Prax a aplikačné aktivity,
8. Podpora zainteresovanosti žiaka na úlohe,
9. Vyučovacia stratégia,
10. Kooperatívne učenie sa,
11. Hodnotenie orientované na ciele,
12. Očakávanie výsledkov (Husárová, 2011).

Nesporným v edukácii je, že už dávno nastal čas výrazných zmien. Je ale otázne či vôbec boli zmeny potrebné a ako efektívne skvalitnili vyučovací proces. To všetko v edukácii ukáže čas. Každá škola by preto mala nové trendy zavádzať uvážene a prehodnotiť možné dôsledky. Nie všetko čo je nové a nezvyčajné je totiž aj efektívne a hlavne kvalitné. Všetky moderné koncepcie vyučovania prikladajú najvyššiu váhu aktivite žiakov. Podstata úspechu na školách spočíva v aktívnych a zanietených žiakoch, ktorí sú usmerňovaní vyškolenými učiteľmi a v triede, ktorá je vybavená modernou didaktickou technikou. Nových trendov vo výchovno-vzdelávacom procese je mnoho.

Inkluzívna škola, podľa Zelinu et al., (2016) Zelinu (2014, 2020), je škola, ktorá vytvára také podmienky, aby sa každý žiak v nej mohol rozvíjať v hlavnom prúde edukácie s rešpektovaním jeho individuálnych zvláštností. Pri integrácii sa žiak má prispôbiť škole, pri inklúzii sa škola viac prispôbuje žiakovi, jeho osobitostiam, jeho individualite a kultúre. Cez inklúziu je možné dosiahnuť pozitívnu integráciu do

všeľudskej kultúry definovanej v Ľudských právach a Právach dieťaťa. **Do inkluzívnej školy chodia spolu všetci žiaci bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, emocionálne, sociálne, jazykové alebo iné podmienky, bez rozdielu farby pleti, náboženstva, znevýhodnenia, poruchy, sociálneho zázemia, nadania, rodu. V praxi to znamená, že inkluzívna škola vytvára podmienky pre edukáciu žiakov aj telesne, zdravotne, zmyslovo znevýhodnených, pre žiakov nadaných, pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, pre žiakov pristáhovalcov, pre žiakov s problémami a poruchami správania, pre žiakov s komunikačnými problémami, ale súčasťou inkluzívnej školy sú prirodzene aj žiaci bez problémov, znevýhodnení, či iných zvláštností.**

Škola je sociálne prostredie, v ktorom sa dodržiavajú isté pravidlá, hodnoty, rešpektujú sa zvyky a tradície. Všetky spoločenské zmeny i zmeny v rodine priamo či nepriamo ovplyvnili aj školské prostredie, ktoré je súčasťou socializácie každého dieťaťa (podrobnejšie napr. Gabrhelová, 2018a,b). Na školu boli presunuté mnohé kompetencie, ktoré boli dovtedy výlučne v réžii rodiny. Škola teda už nie je len v pozícii sudcu správania či nevhodných prejavov, ale stáva sa aj súčasťou výchovy dieťaťa, a tak sa dostáva do pozície vinníka. Škola v súčasnosti už nie je dominantnou inštitúciou, ktorá vzdeláva a rozširuje vedomosti detí. V podmienkach multikultúrnosti a pod vplyvom médií je ťažšie zhostiť sa v plnej zodpovednosti ich vzdelávania. Rodičia vyhľadávajú školu len v prípade, ak vznikne problém a z dôvodu vlastného zaneprázdnenia väčšinou nemajú záujem participovať na chode a školských aktivitách svojich detí. Túto úlohu presunuli na pedagógov. Mnohé výskumy síce poukazujú na to, že školy nie sú otvorené spolupráci, napriek tomu môže nulový kontakt s pedagógom predstavovať vážnu prekážku pri riešení vzniknutých problémov. Učiteľ musí byť často nielen dobrým výchovným stratégom, ale aj citlivým psychológom (Vančíková, 2011). Postavenie školy v súčasnej spoločnosti je významné, pretože sa prostredníctvom nej odovzdávajú spoločensky prijateľné hodnoty a uskutočňuje sa v nej rozvoj jednotlivca, čo v niektorých rodinách nemusí byť samozrejmou. (Barnová a Gabrhelová, 2017; Barnová, 2018).

Vzdelávanie v školských inštitúciách je založené na vzdelávaní zdieľaných postupov výchovy a socializácie. Vzdelávanie a škola sa stáva súčasťou každej kultúry. Socializáciou v škole sa preto zaisťuje kontinuita generácií v kultúre danej spoločnosti,

a to tak, aby sa v novej generácii vytvorili štruktúry, o ktoré sa môže spoločnosť oprieť. Prostredníctvom školy sa dokážu relatívne efektívne odovzdávať základné poznatky, zručnosti a vytvoriť pre spoločnosť súdržnejšie národné spoločenstvo (Pasternáková & Gabrhelová, 2018; Pasternáková, 2018a,b). Ide o systematické pôsobenie, prostredníctvom ktorého možno ovplyvňovať hodnoty, normy a vzorce, a teda i samotnú kultúru spoločnosti. V mnohých prípadoch si však školy svoj významný vplyv na socializáciu človeka neuvedomujú a proces vzdelávania je viac v popredí. Ak škola nebude v procese socializácie podporovať hodnoty a normy vedúce k morálnemu správaniu, môže dôjsť k vzniku kríz či duševných nestabilit, rozvoju nežiaduceho správania detí. Škola má významný podiel na vývoji emocionálnej inteligencie súčasných detí. Efektívna socializácia v školskom prostredí je výsledkom pôsobenia týchto činiteľov:

- systematického dlhodobého pôsobenia,
- orientácie na reálne a akceptovateľné riešenia,
- preferovanie metód založených na sociálnom učení.

Ukážkovým príkladom pôsobenia všetkých troch faktorov sú napr. triednické hodiny, kde žiaci môžu riešiť problémy a prezentovať svoje názory a zároveň spoločne hľadať riešenie (Barnová et al., 2019a). Pri takýchto hodinách by mal učiteľ pôsobiť iba ako sprevádzač/usmerňovač, nie ako riešiteľ (Ondrejko, 2014, Lajčin, 2017).

Školský zákon chápe výchovu v školskom prostredí ako *„komplexný proces učenia a socializácie zameraný na dieťa s cieľom rozvíjať jeho osobnosť po stránke telesnej a duševnej. Vzdelávanie je cielene organizovaný a realizovaný proces výchovného a vzdelávacieho pôsobenia a učenia zameraného na rozvoj dieťaťa v súlade s jeho individuálnymi predpokladmi a podnetmi, ktoré stimulujú jeho vlastnú snahu stať sa harmonickou osobnosťou.*

Pod vplyvom reality nastal „boom“ v hľadaní nových možností edukácie, ktoré mali zabezpečiť kvalitnejšie vzdelávanie. Na tieto účely sa začali rozširovať formy skupinového a kooperatívneho vyučovania. V slovenských školách však stále pretrvávajú tzv. klasické prístupy (Lajčin, 2014). Jedným z podstatných problémov slovenského kurikula je prílišné zameranie obsahu niektorých predmetov na nadobúdanie

teoretických a encyklopedických vedomostí. Deje sa tak namiesto rozvíjania porozumenia vzťahov a súvislostí, ako j namiesto rozvíjania kognitívnych a ďalších zručností potrebných pre budúci život žiakov. Skupinové a kooperatívne vyučovanie by mali byť vyučovania uplatňujúce v dnešnej spoločnosti. Nejde len o akúsi modernosť. Skupinové vyučovanie je ideálne pre uplatňovanie konštruktivizmu v reálnej edukačnej praxi, pri ktorej dochádza k sociálnemu sprostredkovaniu - porovnávaní názorov. Tieto formy vyučovania podporujú okrem opísaných sociálnych aspektov, aj rozvoj kreativity žiakov. Práve na to by sa mal klásť dôraz súčasnej a budúcej edukácie detí (Rehúš, 2018).

Aj tu je zrejmy náčrt inklúzie v edukačnom prostredí, aj podľa Európskej agentúry pre rozvoj špeciálneho vzdelávania a inklúzie (2015), kľúčová zásada v súvislosti s prínosmi inkluzívneho vzdelávania je, že inkludovaný získa viac sociálnych zručností, naučí sa žiť spolu s rovesníkmi, byť silnejší a nezávislejší – a bojovať tak s diskrimináciou a stereotypmi –, poradiť si v skutočnom svete a bude lepšie pripravený na hľadanie si zamestnania v budúcnosti. Je to prvý krok k tomu, aby sa inkludovaný stal plnohodnotným členom spoločnosti. Inkluzívne vzdelávanie prospieva všetkým – otvára sa nový svet a rozmanitosť je pozitívna.

Kľúčovým momentom v spôsobe výchovy je riadenie výchovy alebo manažment výchovy, ktoré sú spojené s nastoľovaním požiadaviek a s kontrolou ich plnenia. Toto výchovné riadenie je vo vzájomnom vzťahu s kladným emočným vzťahom, čo sa prejavuje tým, že kladný emočný vzťah k osobnosti neznamena napr. jej rozmaznávanie, ale predstavuje dôveru v danú osobnosť, v jej schopnosti a charakter a v možnosti jej rozvíjania, je teda spojený s kladením požiadaviek a kontrolou ich plnenia. Teda z toho vyplýva, že spôsob výchovy je vždy spojením určitého typu riadenia vo výchove na jednej strane a kladného alebo záporného emočného vzťahu na strane druhej. Na základe toho sa dá teda vymedziť na jednej strane spôsob výchovy, v ktorom priaznivé výchovné riadenie je spojené s kladným emočným vzťahom, a na druhej strane spôsob výchovy, v ktorom nepriaznivé výchovné riadenie je spojené so záporným emočným vzťahom.

Riadenie výchovy so záporným emočným vzťahom má podobu autokratického ovládania a prikazovania v spojení s hrozbou trestu za neuposlušnosť. Takýto dospelý považuje za správnu iba svoju metódu a nepripúšťa odchýlky od nej, je to perfekcionista,

ktorý požaduje od dieťaťa len dokonalé výkony a vzorné správanie a všetko ostatné trestá. Neakceptuje sa tu vôbec osobnosť dieťaťa.

Riadenie výchovy ako súčasť manažmentu triedy v inkluzívnej škole s kladným emočným vzťahom prihliada na možnosti edukovaného na danom stupni vývoja. Chyby a nedostatky berie ako prirodzený moment v procese učenia a využíva ich k tomu, aby dieťa získalo skúsenosť a naučilo sa konať činnosti lepšie. Toto riadenie akceptuje v dieťati od malička osobnosť.

Spôsob výchovy má širšie pedagogické, spoločensko-historické a filozofické súvislosti. To sa týka emočného vzťahu k dieťaťu, aj výchovného riadenia. Kladný a záporný emočný vzťah súvisí s humanistickými koncepciami človeka a možnosti jeho vývoja a výchovy. Kladný emočný vzťah súvisí s humanistickými koncepciami človeka a optimalistickými názormi – človek je v podstate dobrý, je schopný priaznivého vývoja a výchova ho dokáže formovať k lepšiemu. Naproti tomu záporný emočný vzťah súvisí s negatívnym hodnotením človeka a s pesimistickým pohľadom na možnosti jeho vývoja a výchovy.

Silné výchovné riadenie bolo spojené s koncepciami prísnej a autoritatívnej výchovy a súviselo s negatívnym pohľadom na človeka a možnosti jeho vývoja a výchovy.

Teda na základe vyššie uvedeného môžeme konštatovať, že spôsob výchovy je celok, zložený z výchovného riadenia na jednej strane a emočného vzťahu k dieťaťu na strane druhej, z ktorého sa aplikáciou rôznych aspektov výchovného riadenia a emočného vzťahu k dieťaťu vytvárajú rôzne štýly výchovy prevádzané v praxi. Štýl výchovy je teda konkretizáciou spôsobu výchovy v praxi, teda štýlom výchovy rozumieme to, ako sa učiteľ správa k žiakovi na základe aplikácie jednotlivých zložiek spôsobu výchovy.

V súvislosti s inkluzivitou v edukačnom (čiže výchovnom a vzdelávacom) pôsobení Janoško a Neslušanová (2014) pomenúvajú **faktory, ktoré môžu meniť tvár súčasnej školy v zmysle podpory inkluzívnej myšlienky školy pre všetkých.** Sú nimi:

- socializácia školy s využitím spoločenskej podpory (spoločenských subjektov),
- vytvorenie edukačnej jednoty vyplývajúcej zo skvalitnenia spolupráce a spoločného riešenia problémov,
- demokratická sebavýchova školy, v zmysle posilňovania rôznorodosti ako demokratickej hodnoty,
- zameranie na vytváranie účinnej edukačnej praxe (napr. overovanie funkčnosti predchádzajúcich metód, analýza výsledkov výchovnovzdelávacej činnosti, premyslené programy),
- rozvoj školy ako učiacej sa organizácie, ovplyvňujúcej vlastnú budúcnosť.

Podľa citovaných autorov pri presadzovaní inklúzie nejde o odhaľovanie slabých miest v systéme a kritiku jeho ne/funkčnosti, ale naopak, ide o identifikáciu možností a pozitívnych zmien aj podporu ich uskutočňovania. Koncept inklúzie v školskom prostredí podporuje skvalitnenie funkčnosti školského systému. Podľa Janošku a Neslušanovej (2014) ciele inklúzie v školskom prostredí plnia svoj účel, prevýchovno-resocializačný progres a aktivizáciu zdrojov:

- *žiaci so znevýhodnením* - napr. podpora a stimulácia kognitívnych, komunikačných a motorických funkcií a z nich vychádzajúcich zručností a kompetencií v rôznych oblastiach,
- *žiaci intaktní* - napr. zvýšená flexibilita v záťažových situáciách, schopnosť kooperácie, posilnenie sociálnych zručností a etických kompetencií,
- *učitelia, pedagógovia a iní zamestnanci školy* - napr. osobná angažovanosť v riadiacom tíme školy/školského zariadenia, aktívne rozširovanie osobnostných a profesijných kompetencií (Janoško a Neslušanová, 2014; Zapletal & Gosiorovský (2018); Zapletal, Gosiorovský & Dohnanská (2018)).

Ako príklad dobrej praxe uvádzame realizovaný výskum Jandovej (2017), ktorá po vykonaní analýzy s pedagógmi a rodičmi dospela k zisteniu, že obe skupiny sa zhodli, že pre deti ako žiakov školy je prostredie veľmi priaznivé vďaka malému kolektívu a

domácej atmosfére. Vďaka tomu aktéri považovali prostredie školy za vľúdne, uvedomovali si, že prostredie s malým počtom detí v triede je prospešné aj znevýhodneným deťom. Pedagógovia i rodičia uvítali, že na deti majú viac času a môžu sa im viac individuálne venovať. **Ku kultúre správne fungujúci inkluzívnej školy by mal patriť taký prístup k žiakom, že by mali byť prijaté väčšinou žiakom.** Triedy by mali zahŕňať rôznorodú skladbu žiakov, pričom pedagógovia by mali byť schopní prirodzene s nimi pracovať. Rodičia si všímali nadštandardný osobný prístup zo strany vedenia školy i zo strany pedagógov. Často ako určitý kontrast k tejto pozitívnej skúsenosti odznali odlišné príklady, ktoré rodičia mali z iných škôl. Oceňovaný bol najmä osobný prístup a ústretovosť k deťom. Z výpovedí pedagógov a rodičov vyplýva, že **učitelia snažia žiakov hodnotiť podľa ich možností a potrieb.** Rodičia si vážili to, že učitelia k ich deťom pristupujú individuálne a dokážu sa prispôbiť ich individuálnym potrebám a v prípade potreby sa im môžu viac venovať. Učitelia považovali **malý počet žiakov v triede za veľmi vhodný obzvlášť v prípade výučby inkluzívnych žiakov,** pretože sa vďaka tomu pedagógom nielen lepšie učia, ale s dieťaťom sa ľahšie nadväzuje užší vzťah.

Jandová (2017) ďalej píše, že respondenti tejto skupiny uviedli, že medzi sebou komunikujú nielen pri stretávaní sa formálneho typu na rôznych schôdzach, ale snažia sa riešiť všetko spoločne aj počas každodennej interakcie na chodbách alebo v zborovni. Tento typ interakcie existoval tiež medzi pedagógmi a špeciálnym pedagógom, **učitelia si navzájom vymieňali podnety k ďalšej práci s jednotlivými žiakmi podľa ich potrieb.** Počas schôdzí sa mohli učitelia k niektorým oblastiam voľne vyjadrovať a spolupodieľať sa na niektorých typoch rozhodnutí. Pedagógom bola taktiež poskytnutá dostatočná voľnosť v metodických postupoch. Podľa zistení citovanej autorky **pre inkluzívne školu je špecifická otvorenosť sociálnej interakcie pedagógov s deťmi. Interakcia s deťmi v inkluzívnej škole je uvoľnená a priateľská a v školách s nižším počtom žiakov je ľahšie úzke väzby vytvárať.** Skupina respondovaných pedagógov a rodičov sa domnievali, že vďaka „domácejmu“ prostrediu sa medzi sebou poznajú dobre žiaci aj z rôznych ročníkov. Niektorí si všimli, že toto prostredie môže byť výhodné práve pre niektoré znevýhodnené deti, ktoré môžu staršie deti strážiť či im pomáhať prekonávať každodenné prekážky súvisiace s ich znevýhodnením. Vo výpovediach rodičov aj pedagógov citovaná autorka našla konkrétne príklady, kedy **na jednej strane mohli viac**

nadané deti samostatnejšie pracovať a s tými, ktorým učivo robilo problém, pedagógovia individuálne pracovali počas hodiny a mohli im venovať viac času. Ďalším aspektom, ktorý je v súvislosti s budovaním úspešnej inkluzívne školy považovaný za podstatný, je **vzťah školy k inováciám a zavádzaním novínok**. Z analýzy dát s pedagógmi a rodičmi vyplynulo, že škola sa stále snaží prichádzať s novými typmi mimoškolských aktivít či usporiadanými akciami v mieste školy pre širšiu verejnosť, ale ďalej sa tiež inovovať v rámci vyučovacích metód. V rámci svojich finančných možností tiež škola rozvíja svoje priestory. Z uvedených zistení možno vyvodit', že v škole, kde existuje istý typ kultúry školy, tento skutočne prispieva k fungovaniu sociálnej inklúzie. Veľkú úlohu hrá správne **prostredie školy, kedy pre inkluzívne deti je vhodné, aby bolo „rodinné“**. Nemusí nutne ísť o školu vidieckeho typu, ale veľkosť školy a počet detí v triede má významný vplyv. Škola by nemala byť žiadnou zo strán vnímaná ako uzavretá inštitúcia, naopak by mala vďaka svojej otvorenosti vytvárať ďaleko priaznivejšie klímu pre všetkých zúčastnených a kladne pôsobiť aj na okolie. **Škola by mala byť tiež otvorená všetkým deťom rôznych potrieb a znevýhodnenia. Zároveň sa jedná o aktívny a dynamický útvar, naklonený inováciám a novým prístupom, ktoré môžu koexistovať spolu s tradičnými a zavedenými postupmi**. Pedagógom sa vďaka individuálnemu prístupu k deťom ľahšie interaguje s deťmi a budujú sa vzťahy na báze dôvery. **K budovanie vzťahov môže prispieť aj dostatok príležitostí pre stretávanie sa mimo pôdu školy**. Vybudovaná dôvera medzi všetkými účastníkmi je podstatným faktorom, ktorý je výsledkom týchto kultúrnych procesov. Je však nutné brať do úvahy, že vybudovaním dôvery medzi určitými aktérmi nedospejú účastníci k nemennej fáze, ktorá vzniká spolu s dosiahnutím určitého typu kultúry na škole, ale že sa pre všetky zúčastnené strany jedná o nekonečný proces, na ktorom musia spoločne stále pracovať (Jandová, 2017).

Vzhľadom k tomu, že sociálna inklúzia vo vzdelávaní sa primárne dotýka pedagógov, rodičov a detí v súvislosti s tým, možno spomenúť obavy, ktoré vyplývajú z postojov detí a rodičov k znevýhodneným deťom. Pedagógovia a rodičia zhodne považovali za možnú prekážku odmietnutie znevýhodneného dieťaťa širšom triednym kolektívom alebo ich rodičmi, ktoré deti svojimi postojmi ovplyvní. Rodičia sa tiež obávali, že pre niektoré znevýhodnené deti by mohlo byť veľmi ťažké bežnú školu zvládať. Pedagógovia a rodičia sa ďalej zhodli na tom, že **komplikáciou pri fungovaní**

sociálnej inklúzie môže byť tiež nefungujúci rodinné prostredie. Pre niektorých to bolo až tak zásadné, že považovali pre tieto deti za výhodnejšie prostredie špeciálnej školy Jandová (2017). Nutné je dodať, že medzi pedagógmi a rodičmi boli aj takí, ktorí sociálnu inklúziu úplne odmietali. Jeden z pedagógov sa domnieval, že najmä pre niektorých Rómov bola špeciálna škola vhodnejšia a že je nemožné ich v škole začleniť najmä kvôli problémovému správaniu a nespolupráci jeho rodičov. Svoj postoj stavala na vlastných skúsenostiach, a tvrdil, že špeciálna škola dokáže tieto deti pripraviť na učňovský odbor lepšie než škola základná. Jandová (2017) nezaznamenala, že by tento postoj voči rómskemu etniku prevládal u ďalších aktérov alebo nimi nebol prinajmenšom vyriešený nahlas. Napriek tomu, že v problematike sociálnej inklúzie zohrávajú deti sociálne znevýhodnených významnú úlohu, jedna z respondovaných matiek inkluzívnych detí, ktorej dcéra nedávno opustila základné vzdelanie, sa domnievala, že pre dcéru je vhodnejšie stretávať sa s podobne znevýhodnenými deťmi, s ktorými sa cíti lepšie. Chcela preto, aby v určitej fáze u adolescentov a pod. bolo rešpektované želanie znevýhodneného dieťaťa a automaticky mu nebola ponúkaná len jedna alternatíva, píše Jandová (2017).

Veľkou výzvou inkluzívnej edukácie sa javí fakt, že spôsob výchovy ako celok je zložený z výchovného riadenia na jednej strane a emocionálneho vzťahu k vychovávanému na strane druhej, z ktorého sa aplikáciou rôznych aspektov výchovného riadenia a emočného vzťahu vychovávateľ a vychovávaný vytvárajú rôzne štýly výchovy, realizované v priamej edukačnej praxi. Štýl výchovy je teda konkretizáciou spôsobu výchovy v praxi, teda štýlom výchovy rozumieme to, ako sa vychovávateľ správa k vychovávanému na základe aplikácie jednotlivých výchovných postupov. **Vychádza nám z toho, že vychovávateľ s inkluzívnymi postojmi a inkluzívnym prístupom ma vysokú šancu vychovať človeka s inkluzívnymi postojmi a inkluzívnym životným prístupom natoľko spoločensky žiadúcim a prospešným.**

2 VYBRANÉ ASPEKTY MODERUJÚCE ÚSPEŠNÝ PROCES UČENIA (SA) V INKLUZÍVNOM PROSTREDÍ

V tejto časti ponúkame praxou overené spôsoby, techniky a postupy, ktoré sú široko použiteľné, buď ako obsahová náplň vo výučbe predmetov, alebo ako inventár profesijných zručností učiteľov. Predstavujeme nasledujúce kľúčové pojmy, a to neurosekvenčný prístup, tréning mozgu, účinok komunity na rozvoj mozgu, dysfunkčnosť mozgu, voľná hra, prestávky, zrkadlové neuróny, metódy a techniky.

2.1.1 Neurosekvenčný prístup

Kedy je vhodné použiť neurosekvenčný prístup? Vždy je dôležité rešpektovať potreby mozgu, avšak keď sa objavia symptómy, ktoré naznačujú disharmonické fungovanie jedinca alebo výkyvy v správaní, je na mieste zvažovať komplexné posúdenie stavu viacerými pozorovateľmi a stanoviť si ciele.

Symptómy, ktoré sú môžu objaviť: dlhodobé problémy s rečou, neobvykle malá slovná zásoba, problémy s pozornosťou, impulzivita, občasné bizarné a prudké výbuchy zlosti, funkčné a nefunkčné stavy sa striedajú.

Ranné zanedbávanie ovplyvní mozog. Výsledkom sú: celkovo menší mozog, zmrštenie niektorých oblastí v mozgu, funkčné problémy súvisiace s mozgom (Perry & Szalavitz, 2016).

Na to, aby sme určili aktuálne vývinové štádium v rôznych oblastiach jedinca a mohli stanoviť ciele pomoc, potrebujeme zistiť:

- schopnosti vnímania,
- motorické schopnosti,
- emočné schopnosti,
- kognitívne schopnosti,
- behaviorálne schopnosti,

- vnímanie morálky.

Neurosekvenčný prístup berie do úvahy:

- jedinci potrebujú prežitky, kolísanie, objímanie vhodné pre vek, v ktorom došlo k poškodeniu, nie chronologický vek,
- prežitky je potrebné poskytovať opakovane a sústavne, s rešpektom a citlivo,
- zapojiť do edukácie hudbu, tanec, masáže, ktoré budú stimulovať oblasti nižšieho mozgu, práve tam sú kľúčové riadiace systémy neurotransmitterov, zapojených do stresovej odpovedi, v detstve sa oblasti mozgu rýchlo rozvíjajú,
- je potrebné zvažovať použitie liekov, pri ťažko zvládnuteľných symptómoch disociácie a hyperaktívacie, aby mohla prebiehať edukácia a cielená pomoc,
- nezabudnúť na vzťahy s vrstovníkmi, je žiadúce zapojiť druhých rovesníkov, čím staršie je dieťa, jedinec.

Zanedbanie a nedostatočnosť vo funkciách mozgu môže rozvinúť znaky podobné poruchám učenia alebo aj samotnú poruchu učenia:

- slabú artikuláciu,
- pomotanú gramatiku,
- nekoordinované pohyby,
- nesprávne nadviazanie očného kontaktu,
- pretrvávajúce seba upokojujúce správanie sa,
- kývanie sa,
- extrémne prejavy ako ovoniavanie všetkého, čo dáme do úst, snaha zachytiť pachy v okolí,
- ľahké rozptýlenie sa a neudržanie pozornosti,
- v niektorých aspektoch nadpriemerný výkon (matematika),
- hravé správanie,
- kognitívne x-ročný sa správa ako mladší,
- roztrieštený vývoj, tie oblasti mozgu, ktoré dostali primerané stimuly fungujú správne a nestimulované vykazujú nefunkčnosť.

Vo vývine mozgu môže dochádzať k atrofii kôry, k nevyvinutým nižším mozgovým štruktúram, tie môžu byť menšie vzhľadom na vek. Zmeny v reakciách na podobné podnety následne vyvolávajú chaos v škole u učiteľov aj vychovávateľov, rodičov aj u dieťaťa samotného.

Pravidlo:

- Potreby je nutné uspokojovať na takej úrovni, na akej sa vývinovo nachádzajú.

Zmeny v našom emocionálnom stave ovplyvňujú to, ako sa učíme. Vedomosti, ktoré už vieme, ktoré sme zvládli, sa môžu vytratiť, zostanú nedostupné, keď sa rozčúlime. Zvládnuté písanie dlžňov môže opäť robiť problémy a podobne.

Telo dosiahne dospeljej výšky a váhy až v dospievaní, ale mozog už do troch rokov dosiahne 85 % celkovej dospeljej veľkosti. (Perry & Szalavitz, 2016). Mozog človeka rastie najrýchlejšie v rannej fáze života. Vtedy nesmie dôjsť k chladnému sterilnému prístupu vo vzťahoch, mozog sa rýchlo organizuje a vytvára štruktúry. Mozog sa organizuje zdola smerom hore.



Obrázok 1. Organizácia mozgu smerom zdola nahor (vlastné spracovanie).

Pri vývine mozgu sa jednotlivé oblasti postupne prebúdzajú, vývin vyšších zložitejších oblastí mozgu závisí od usporiadania nižších, jednoduchších. Deprivácia vo vývine jedinca môže spôsobovať odchýlky až nerovnomerný vývin, ktorý sa prejaví ako v správaní, tak aj v schopnosti sa učiť. Z pohľadu vývoja v edukácii ide o pohyblivý cieľ. Preto je práca učiteľa v inkluzívnom prostredí tak frustrujúca. V jednej chvíli je výkon adekvátny a vzápätí nie, a práca sa nedarí. Rovnako trieda plná hlučných detí a pohybu môže byť zahlcujúca.

Bojíme sa toho, čomu nerozumieme, neznáme nás desí. Keď stretneme divných ľudí, prvá reakcia je, držať sa od nich ďalej. Strach sa veľmi ľahko zvrtnie v nenávisť, v násilie alebo v hrozbu, pretože potlačuje racionálne kôrové myslenie. Často sú napríklad jedinci s poruchami učenia intelektuálne zdatní, ale sociálne bezradní. Pokiaľ sa majú skonsolidovať, musia dobehnúť zameškané a budú potrebovať pomoc nielen dospelých, najmä rovesníkov. Pochopenie od triedy zlepši spoločenské prežívanie.

2.1.2 Tréning mozgu

Počas života ide neustále o tréning mozgu. Nielen v škole trénujeme naberaním informácií svoje možnosti myslenia. Mozog sa správa ako sval, pri precvičovaní úloh v škole je dôležité opakovanie.

Mozog sa vyvíja, pracuje, mení sa.

Je dôležité stanoviť si pri tréningu mozgu, počet opakovaní, ktoré potrebujeme, aby sme sa naučili niečo nové. Mozog sa mení, keď sa používa a používa dookola.

Písmená sa píšú dookola, až sa vytvoria asociačné pevné spojenia v mozgu. Dôležité je, aby sa pri tom zapájali pomocníci, podnety prichádzali z reči, z dotykov s papierom, s perom, z kontaktov s ľuďmi. Mozog sa každý deň učí, pozoruje, ako to robia druhí, učí sa tým, že dôveruje. Všetky odmietnutia a vyháňania sa plynú zo strachu, z obáv zo zlyhania. Deti rovnako ako aj dospelí zle reagujú na neznáme.

Čím zdravšie vzťahy, tým väčšia pravdepodobnosť úspechu. Skupina rovesníkov, ak je oboznámená a rozumie problematike, sa začne správať zhovievavejšie k nedostatkom jedinca s poruchou učenia. Rovesníci prevezmú iniciatívu, radi trpezlivo opravujú chyby, doučujú, pri kontakte sa stávajú láskavejší. Keď pochopia, prečo sa niekto správa zvláštne, stanú sa tolerantnejšími, prestanú mať strach. Deti vnímajú signály odmietnutia dospelými veľmi spoľahlivo. Tieto signály určujú status jedinca a učiteľia, rodičia môžu šikanu minimalizovať alebo zmaximalizovať tým, že tolerujú vytváranie obetného baránka.

2.1.3 Účinok komunity na rozvoj mozgu

Medzi najviac traumatizujúce aspekty pre mozog patrí rozbitie vzťahov, nefunkčné dezorganizované väzby s druhými, najmä v rodinách. Vzhľadom na vek dokážu mať hlboko deštruktívny charakter. Samotná katastrofa nemá často takú silu ako následné udalosti, keď vnímame ako zasiahne vzťahy, ako naši blízki konajú, ako sa vysporiadajú s následkami. Uzdravenie a zotavenie nie je možné ani s najlepšimi liekmi a prístupmi a didaktickými metódami bez bezpečných trvalých vzťahov s druhými.

Dôležitá je sieť podporujúcich ľudí.

Vzťah s učiteľom je extrémne dôležitý pre proces. Proces funguje, keď dôverujeme, keď sme obklopení ľuďmi, ktorí nás podporia. To, čo funguje, je pospolitosť žiakov, rodín, susedov. S pokročilejšími technológiami sa stále viac vzdľahujeme prostrediu, ktoré vytvorila evolúcia, ale naše mozgy takúto zmenu ešte nezvládnu. Nedostatok láskyplných vzťahov vytvára neželané prostredie pre učenie. Schopnosť mať rád sa nedá vybudovať v izolácii.

Žiaľ, sme boli posledné roky centrovani na seba. Ako v pedagogike, tak aj v psychológii sme vyzdvihovali individualitu, podporovali sme schopnosť postarať sa o seba sám, nespoliehať sa na druhých, keď nás nemá nikto rád, máme sa mať radi my sami a podobne, možno sme to aj prehánali. Ale izolácia, samota, prázdnota, sebeckosť to sú

korene do závislosti. To je cesta k nerovnováhe, k nestabilite. V minulosti žili ľudia vo väčších skupinách bežne, 40 - 150 ľudí bola pospolitosť.

V Európe mala rodina do roku 1500 cca 20 ľudí, na Slovensku, vtedajšom Uhorsku, mala priemerná rodina 10 - 6 osôb (Premeny rodiny v dejinách Uhorska a Slovenska, 2020). V roku 2000 priemerná americká rodina mala 4 členov a až 26 % Američanov žilo single. Vzťahy sa učime medzi ľuďmi. Nemôžeme milovať sami seba, pokiaľ nás nikto nemiloval a nemiluje. Osoba, ktorá sa narodila v roku 1905, mala len 1 % šancu, že bude trpieť v dospelosti depresiou, tí, čo sa narodili v roku 1955, už mali 6 % predpoklad k vážnej depresii, posledné čísla sú katastrofálne. U dospievajúcich sa zvýšili desaťnásobne šance na depresívne ladenie (Orlowski, 2020).

Medzi rokmi 2010-2011 došlo k prvému nárastu sebapoškodzovania u dievčat, dáta poskytnuté zo štatistík (Orlowski, 2020) boli ešte relatívne stabilné. V rokoch 2012-2013 bol zaznamenaný v americkej populácii rapidný nárast u starších dievčat 15-19 ročných o +63 %, u mladších 10-14 ročných to bolo až o +102 % v sebapoškodzovaní. Celkovo nárast od roku 2009 do 2015 bol o +189 %. Pri samovraždách dievčat 15-19 ročných v Amerike išlo o nárast o +70 %, u mladších 10-14 ročných až o +151 % v rokoch 2012-2017. Generácia Z dostala sociálne médiá ako prvá už počas základnej školy. Celá generácia je zraniteľnejšia, trpí úzkosťami a depresiami, oveľa menej ochotná riskovať, horšie zvláda skúšky na vodičský preukaz, rapidne klesá počet tých, ktorí majú rande, romantické interakcie. Ich mozog je zahltený množstvom nezvládnuteľných informácií. Neschopnosť absorbovať množstvo interakcii vo virtuálnom svete, množstvo dát, faktov je pre mozog deštruktívne, zdá sa, že ide o dysfunkčnosť mozgu, ktorú získavame.

2.1.4 Dysfunkčnosť mozgu

Dysfunkčnosť mozgu zapríčinila technologická revolúcia. Ide o neschopnosť mozgu učiť sa v daných podmienkach. Táto veľká zmena sa udiala za jednu generáciu. V minulosti sme viac chránili psychiku detí, učili sme rozlišovať dobro a zlo cez rozprávky v sobotu v rádiu, zakázané boli reklamy v detských programoch v USA. Podľa štatistík z USA až 81 % rodičov detí vo veku 11 rokov a menej ich necháva pozeráť YouTube videá

((Ne)nechajte na vaše YouTube reklamy klikat' deti, 2020). Zoznam najsledovanejších Youtube kanálov s obsahom cieľným na deti aktuálne obsahuje 2194 subjektov a rastie. Celý jeden segment zabral veľkú časť ekonomiky pozornosti, volá sa You Tube Kids. Poskytli sme riešenie na samotu a opustenosť, keď sa cítim neprijemne, pustím si kanál, videokanál. Tieto metódy predstavujú nový stupeň, technológie sa exponenciálne zlepšujú, mozog vôbec. Problémom mozgu je:

Nereagovať, znamená neprežiť.

Nástroje, ktoré využívajú digitálne technológie sú optimalizované na strojové učenie, to znamená, že algoritmus je nastavený na samoučenie, akonáhle dosiahne cieľ. Robí to aj ľudský mozog. Rozdiel je v dosahovaní cieľa, v rýchlosti spracovania informácií a v množstve iných faktorov. Ako ľudia sme nad systémami stratili kontrolu. Technológie ovládajú naše slabosti, prijímame tú realitu, ktorá nám je predložená, tie správy, ktoré si prečítame, tie videá, ktoré vidíme. Problém pri digitálnych informáciách je v tom, že ľudia nevidia tie isté informácie. Ani deti nevidia tie isté informácie, aj keby boli úplne totožné, akože nie sú, upravili by sme si ich vnímanie vlastnou skúsenosťou. Každý človek má skúsenostný filter. Ten nám pomáha, ale aj škodí. Polarizácia informácií je veľmi efektívny spôsob, mozog víta spracovanie a triedenie podľa nejakého pravidla. Polarizácia udržuje pozornosť. Falošné správy sa šíria na sociálnych sieťach 6x rýchlejšie, technológia na sociálnych sieťach uprednostňuje falošné informácie, tento spôsob sme sa naučili od fungovania mozgu, fascinácia, dramatizácia, ohrozenie na živote, extrémne, neobvyklé má prednosť v informačnom toku v mozgových štruktúrach.

Ako sa brániť. Nasledujúce pravidlá majú uplatnenie ako pre jedincov s dysfunkciami, tak aj pre širokú populáciu, deti, mládež, dospelých.

Pravidlá:

- Večer všetky zariadenia preč zo spálne. Vypnúť upozornenia.
- Do strednej školy žiadne sociálne médiá. Až od 16 rokov.
- Otvorená diskusia. Rozhovory s deťmi o množstve času. Deti nedokážu postrehovať zmeny pri vnímaní času. Musia sa to naučiť.

2.1.5 Voľná hra a prestávky

Súčasn  praktiky n m nepomáhajú, brzdia vývin mozgu, dnes vieme, že novorodenci a batolátá by bez dotykov mohli doslova zomrieť, ich vývin by sa zastavil. Pri izolácii a hyperprotektivit  rodičov a zároveň nedostatku dotykov a prejavov lásky môže jedinec vyhladovať a môže sa stať pre svoju nedos yten  potrebu ľahkým cieľom pre ľudí, ktor  sa k nim budú chovať láskavo s cieľom zisku a ubli zenia. Aby sme udržali deti v bezpečí, potrebujeme posilniť komunitn  vzťahy, a tak im pomohli naučiť sa vytvárať zdrav  vzťahy a spojenia s druhými ľud mi.

Je potrebné učiť, čo sú zdrav  prejavy náklonnosti a čo sú nezdrav . Zamknut  deti, ktor  majú možnosť len štruktúrovaných aktivít, sa nebudú cítiť sebaisto. Chýba im voľn  hra.

Deti sa potrebujú hrať voľne. Potrebujú príležitosť spracovať, čo sa deje svojim vlastn m tempom. Potrebujú sa bezpečne hrať a vytvárať si nov  spomienky, zážitky. Deťom voľnou hrou dovoľme, aby si sami vytvárali vzťahy, riadili si komunikáciu a učili sa reálne regulovať svoje zážitky v skutočných situáciách. Rodičia, vychovávatelia, učitelia by mali umo zniť u iť si voľn  zábavu a radosť z hry (Rozvadsk y Gugová, 2020). Z detí vyrast  šťastnejšie, prisp sobivejšie, odolnejšie dospelie. Môžeme odmeňovaním podporiť rozvoj myslenia:

- jedinci budú prisp sobivejšie a odolnejšie,
- vytvoria si schopnosť prekoncipovania, pozrieť sa na vec z iného uhla,
- dostanú možnosť zmeniť život k lepšiemu,
- empatiu je potrebné začleniť do výchovy, učiť urobiť niečo pre druhého,
- vyhnúť sa súpereniu o moc, to posilňuje dôveru a odolnosť,
- snažiť sa vytvoriť siln  sociálna sieť kontaktov, žiaci, učitelia, tréneri, spolupatričnosť,
- využiť v emocionalite z kladn  vlastnosť ľudskosti, závislosť na vzťahoch.

Je d le it  sa zameriavať na z sadn  prvky, ako je hra, empatia a sociálna zručnosť. Akademick  vedomosti učiť tak, aby poskytovali potešenie jedincom.

Školy potrebujú zmenu. Obsesívne trváme na vedomostiach, ignorujeme potreby emocionálne a fyzické. Ešte pred nedávnom mali školy dlhú prestávku na desiatu a aj medzi predmetmi. Dnes trvá prestávka 5 minút! Telocvik bol povinný aspoň 2x do týždňa v rozsahu 3 vyučovacích hodín. V čase karanténnych opatrení zmizol úplne. Prečo sme prestali posilňovať motorické funkcie organizmu? Uverili sme, že sú nepodstatné?. Písanie je predsa zložitá vizuálno-motorická funkcia mozgu, šoférovanie auta je ešte zložitejšia vizuálno-motorická koordinácia, ktorá zapája prepojenie oko-ruka-noha. Na vytvorenie pevných asociačných spojení potrebujeme množstvo opakovaní, a na ich podržanie a podanie stabilného výkonu musíme dané spojenia udržiavať.

Prečo sme navýšili písanie domácich úloh na niekoľko hodín denne? Keď vieme, že viac ako množstvo jednorazovej práce je dôležité opakovanie v menších časových úsekoch, pravidelnosť menších úloh prinesie väčší efekt a zostane priestor na voľné hranie.

Veľké projekty boli súčasťou sveta dospelých, prečo má jedinec v základnej škole a strednej škole vypracovávať neúmerne množstvo projektových zadaní? Áno, technológia je to čarovná, výsledok v PowerPointovej prezentácii veľmi efektný. Ale ide o sebaklam. Projekt je primárne tímová záležitosť. Malo by ísť o spoločnú úlohu viacerých žiakov maximálne raz do roka. Vôbec nepatrí na prvý stupeň základnej školy ako zadanie pre jednotlivca na každej hodine. Mozog mladého človeka potrebuje viac ako organizované aktivity a podávanie neustálych požiadaviek na výkon. Potrebuje lásku, kamarátstvo, možnosť vytvárania spoločnej hry a priestor na snívanie, fantazírovanie, rozhovory a prežívanie rôznych emócií. Náš systém vzdelávania nepodporuje rozvoj vzťahov, vyzdvihuje jednotlivca.

2.1.6 Zrkadlové neuróny pomáhajú, ale aj nie

Mozog sa vyvíja v čase. Neustálym opakovaním a vystavovaním podnetom, každý jeden úsek v čase je možnosť posilňovať pozitívne vzorce alebo negatívne. Keď učíme dyslektika písať správne y alebo i v slove, môžeme neustále posilňovať správny tvar alebo chybný tvar. Keď vyznačujeme ním napísanú chybu, posilňujeme negatívny

vzorec. Neúmerne veľa času venujeme chybám. Je to neefektívne a zhoršuje schopnosť naučiť sa správny tvar.

Už keď vytvoríme spojenie – vzorec, v mozgu sa z neho stáva vyjazdená dráha, zvyšuje sa pravdepodobnosť, že sa bude opakovať. Vďaka zrkadlovým neurónom a systémom v mozgu, ktoré máme všetci, je správanie nákazlivé. Je to veľmi prínosné, keď sa učíme hrať na klavíri, alebo sa učíme láskavosti, alebo sa učíme vytvárať vzťahy. Problém je, keď sa naučíme agresívnemu správaniu alebo nepozornému počúvaniu, alebo nedokončovaniu začatej činnosti, prípadne sedeniu pred televízorom.

Včasný zásah je dôležitý. Aby sa stal človek láskavým, štedrým, empatickým, je potrebné tak s ním interagovať. Trest alebo chyby nemôžu byť modelom pre zrkadlové neuróny. Pozitívne interakcie sú rovnako dôležité ako negatívne. Sú však závislé na reakciách, ktoré niekedy idú proti intuícii. Intuícia nás totiž vedie najskôr zisťovať chyby, pátrať prečo, zisťovať, čo je podstatou, a až potom naprávať. Medzi tým však môžeme nechtiac fixovať chyby, zatiaľ, čo sme sýtli svoju zvedavosť. Jedincom s poruchami učenia nepomôže, keď zistíme o aký typ poruchy ide, potrebujú riešenie. Potrebujeme čas a trpezlivosť. Problematické deti prežívajú nejaké trápenie, a preto sú podráždené a netrzeplivé, ale hlavne neisté. To, že je dieťa staršie nepomôže trestajúci princíp, upozorňovanie na chybovosť.

Zrkadlová neurobiológia mozgu nám ukazuje, že najlepší spôsob ako niekomu pomôcť, aby sa upokojil a sústredil, je upokojiť sa, sústredene vnímať potreby druhého.

Z tohoto princípu je vhodnejšie nevytvárať uzavreté skupiny jedincov s poruchami. Ak je potrebné pracovať sústredenejšie s poruchou, tak potom voliť individuálny prístup. Zrkadlové neuróny by v uzavretej skupine žiakov s poruchám učenia umožnili odrážať len stratégie ďalších jedincov s poruchami. Dochádzalo by k opakovanému reprodukovaniu chybných vzorcov častejšie. Chyby by sa odrážali a zosilňovali. Pre nápravný proces je nesmierne dôležitá rutina a opakovanie.

2.2.7 Spôsoby, techniky, postupy, ktoré fungujú na princípoch rešpektujúcich procesy v mozgu

Nech použijeme akékoľvek techniky v praxi, musíme mať na pamäti požiadavky a nevyhnutné zásady rešpektujúce funkcionality mozgu (Rozvadský Gugová, 2020):

1. mozog v bezpečí
2. prestávky
3. primerané množstvo podnetov
4. emócie sú žiadúce
5. systém pravidiel, ktoré majú zmysel pre zúčastnených
6. okamžitá spätná väzba
7. dostatok času
8. žiadne ultimáta a hrozby

Rodičia, vychovávatelia, učitelia umožnite užiť si voľnú zábavu a radosť z hry. Z detí vyrastú šťastnejší, prispôsobivejší, odolnejší dospelí. Môžeme pochvalou vytvárať rastové nastavenie mysle:

- mladí ľudia budú prispôsobivejší a odolnejší,
- vytvoria si schopnosť prekončovania, pozrieť sa na vec z iného uhla,
- dostanú možnosť zmeniť život k lepšiemu,
- empatiu je potrebné začleniť do výchovy, učiť urobiť niečo pre druhého,
- vyhnúť sa súpereniu o moc, to posilňuje dôveru a odolnosť,
- snažiť sa vytvoriť silnú sociálnu sieť kontaktov, žiaci, učitelia, tréneri, spolupatričnosť,
- využiť v emocionalite základnú vlastnosť ľudskosti, závislosť na vzťahoch.

Je dôležité sa zameriavať na zásadné prvky, ako je hra, empatia a sociálne zručnosti. Akademické vedomosti učiť tak, aby poskytovali potešenie študentom, je dôležité pri vzdelávaní a výchove byť otvoreným iným spôsobom výchovy a vzdelávania detí.

Od roku 1973 sú Dáni najšťastnejším obyvateľstvom na svete, uvádza sa to v správe OSN (World Happiness Report). Každoročne, od jej vzniku, sa na prvom mieste umiestňujú práve Dáni. Riešeniu tejto záhady bolo venovaných množstvo statí a štúdií, závery boli vždy maximálne nepresvedčivé.

Hoci sme šťastiu zasvätili celú oblasť psychológie a k dispozícii máme nekonečné množstvo kníh o sebarozvoji, dosiahnuť tento prchavý stav mysle, skutočne byť šťastný, je náročnejšie ako sa zdá. Prečo sú Dáni takí šťastní, spočíva v ich výchove, výsledkom dánskej filozofie rodičovstva, dánske deti sú odolné, emočne vyrovnané a šťastné deti, dedičstvo sa odovzdáva z generácie na generáciu. Deti sú vychovávané k zodpovednosti od narodenia, pre porovnanie slovenské deti sú zodpovedné až od 18-teho roku života. V dánskych školách sa neprepadáva v ročníkoch, každý postupuje s informáciami o svojich úspechoch a nedostatkoch.

Epidémia stresu, už roky sme svedkami rastúceho problému s úrovňou šťastia u ľudí, spotreba antidepresív vzrástla za posledné roky o 400 %. U detí je diagnostikovaných čoraz viac psychických porúch, na ktoré sa im predpisuje čoraz viac liekov, v mnohých prípadoch nie je celkom jasná diagnóza.

V roku 2010 bolo minimálne 5,2 milióna detí vo veku od troch do sedemnástich predpísaný Ritalin kvôli poruchám pozornosti. (Alexander & Sandah, 2020). Stretávame sa s obezitou, nástupom puberty vo veľmi skorom veku, ako je sedem alebo osem rokov, dostávajú hormonálne injekcie.

Veľa rodičov, učiteľov, vychovávateľov má príliš vysoké požiadavky na seba a na svoje deti a bez toho, aby si toho boli nejako vedomí, súperia aj s ostatnými rodičmi. Títo ľudia sa môžu v prehnane súťaživej spoločnosti cítiť pod tlakom. Cítíme tlak na náš výkon aj na výkon našich detí, aby dobre zvládali školu a naplňali naše predstavy o tom, ako má vyzerat' úspešné dieťa a tiež úspešný rodič. Úroveň stresu je často vysoká a my máme pocit, že nás všetci hodnotia, a vlastne aj my hodnotíme sami seba. Čiastočne ide o ľudskú prirodzenosť.

Najväčšou výzvou bude, zdá sa, naučiť deti prežívať primerané emócie. Keď sa hnevám, tak sa zlostím, usmievať sa napriek hnevu nie, je prirodzené.

Tvorcovia pravidiel často chybné predpokladajú, že problémy so sebaovládaním neexistujú. A tak pri tvorbe systému pravidiel uvažujú len vo funkčnej modalite. Realita aplikácie systému pravidiel je pritom často nefunkčná. Problémy však nie sú v ľuďoch, tí sú ľudskí, hnevajú sa, nemajú náladu, sú smutní, unavení, problémy spôsobujú pravidlá, ktoré sa používajú.

Pravidlá musia mať zmysel, jasný všetkým zúčastneným. Ak spĺňajú túto požiadavku, do hry vstupujú vzorce správania a kultúra. V porovnaní s racionálnym svetom pravidiel, sa ľudia správajú do veľkej miery neočakávane, čo vedie k tomu, že systémy pravidiel prinášajú množstvo porušení.

Pri tvorbe fungujúcich pravidiel je potrebné vziať do úvahy zdroje ako z implicitnej pamäti, tak z explicitnej:

- zdroje intuitívneho úsudku jednotlivcov,
- schopnosti a typy používaných heuristik (stratégií) jedincov,
- motiváciu jednotlivých členov,
- ich zručnosti, emocionalitu resp. afektívnu heuristiku.

Za účelom optimalizácie motivačných potenciálov jedinca je dôležité spoznať štruktúru jeho motívov, ako fungujú pohnútky v rámci potenciálnych situácií. Nemalú rolu hrajú aj dynamické vlastnosti osobnosti, ktoré sú významne determinované fungovaním centrálnej nervovej sústavy. Typy osobnosti a ich schopnosť prijímať pravidlá:

- Typ silná, vyrovnaná, rýchla CNS (sanguinik) – vyskytuje sa u zdravých jedincov s dobrým vyrovnaním procesov vzruchu a útlmu. Sú to jedinci rýchlo reagujúci, živí. Dokážu kontrolovať svoje emócie, prispôsobujú sa podmienkam vonkajšieho prostredia. Nemajú problém navonok rešpektovať systémy spoločensky uznávaných hodnôt a uznávajú pravidlá. Avšak časom majú vytvorený systém vlastných preferencií a hodnotových rámcov. Rýchlo prehodnocujú svoje systémy so všeobecne uznávanými.
- Typ silná, vyrovnaná, pomalá CNS (flegmatik) – vyskytuje sa tiež u jedincov zdravých, s dobre vyrovnaným vzruchom a útlmom. Podmienené reflexné spojenia

sa vytvárajú pomalšie ako u jedincov sangvinických. V správaní je v popredí kľud, spokojnosť. Určitá tendencia ku konformite a pohodliu umožňuje fungovanie v súlade so všeobecne uznávanými normami a pravidlami. Môžu mať problém so stanovením si určitých limitov vo vlastných systémoch a hodnotových preferenciách. Je pre nich nesmierne dôležité adaptovať sa na podmienky všeobecne stanovených noriem. Ich vlastný systém hodnôt nebýva príliš rozvetvený a členitý, je pre nich cestou k životnej spokojnosti.

- Typ silná, vzrušivá, nezdržanlivá CNS (cholerik) – prevládanie podkôrových reakcií nad kôrovými reguláciami. Sú to jedinci nestáli, ťažko sa ovládajúci, ľahko vzrušiví, prevláda vzruch nad útlmom. Pri prežívaní sa nadchnú a ich emocionalita je motorom ich fungovania. Nemajú problém porušovať normy, pokiaľ nie sú v súlade s ich vnútornými konvenciami. Často sa stavajú na odpor a hája vlastné systémy hodnôt pred všeobecne uznávanými. Veľmi neochotne pripúšťajú racionálne úvahy a pochybnosti o svojich hodnotách. Radi určujú a tvoria pravidlá nové, alebo presadzujú svoje na úkor ostatných.
- Typ slabá CNS so zníženou vzrušivosťou (melancholik) – u týchto jedincov prevláda vonkajší útlm, ktorý spôsobuje porušenie rovnováhy medzi útlmom a vzruchom. Neznášajú silné, dlhotrvajúce vzrušenie, rýchlo sa vyčerpávajú. Sú väčšinou označovaní ako tichí, nepresadzujúci svoje záujmy, ústupčiví, skôr utiahnutí. Majú však vytvorený veľmi prepracovaný systém vlastných hodnôt a pravidiel, ktorých sa držia. Nezvyknú sa prispôbovať druhým, konajú v súlade so sebou a nedajú až tak na vonkajšie konvencie.

Je dôležité preskúmať svoje základné nastavenia. O spätnej väzbe počujeme neustále. Spomína ju vo svojich traktátoch aj J. A. Komenský (Komenský & Okál, 1991). Praktická realizácia je, bohužiaľ, stále nesprávna. Informácie o tom, aký sme podali výkon, prichádzajú neskoro. Ako mediátori, sprevádzajúci deti učením si musíme pomenovať všetko, čo chceme dosiahnuť. Dosiahnuť pozitívne výsledky, vyžaduje veľa práce a námahy, neskutočné množstvo sebauvedomenia.

Ako edukátori sa musíme vedieť pozrieť na všetko, čo robíme, keď sme unavení, vystresovaní a fungujeme na hranici svojich možností:

- aké je naše „základné nastavenie“, aké sú naše akcie a reakcie v danej chvíli,
- keď sme príliš unavení na hľadanie lepšieho spôsobu, vtedy používame heuristické skratky, niečo zakazujeme,
- uvedomiť si, čo sa nám páči na zaobchádzaní s deťmi, čo sa nám na ňom nepáči,
- nezabudnúť, že reakciami opakujeme, čo sme sa naučili od svojich vychovávateľov v detstve.

Dopriať dostatok času na vytvorenie zabehaných asociačných spojov. Sme netrepezliví ako dospelí. Radi by sme mali výsledky hneď. Rešpektujúc vedomosti, ktoré o mozgovo kompatibilnom učení máme, nám pomôžu zvoliť primerané tempo. Už vieme, že prestávky sú dôležité, môžu pomáhať, spánok je občerstvujúci a nesmierne dôležitý pre funkčnú pamäť.

Jednoduché pravidlo existuje:

Na vytvorenie návyku, zručnosti musíme pracovať denne v menších dávkach. Už 30 minút opakovanej činnosti denne mení štruktúry v mozgu. V sériách robíme opakovania 10x a pauza. Väčšinou 2 dni sa udržia nové získané nastavenia, potom je potrebné sa k nim vrátiť.

Pri odstraňovaní zlovykov sa narobíme minimálne rovnako dlho, ako sme zlovyk pestovali. Ak jedinec trpí zajakávaním, ktoré je neriešené dva roky, tak primerane svojim nastaveniam. môže očakávať proces nápravy rovnako trvajúci 2 roky.

Zvoľnime v prísnosti a v požiadavkách. Kedy ste naposledy počuli niekoho povedať: „V sobotu sa bude moja dcéra hrať?“ Máme na mysli hranie, pri ktorom dieťa necháme, nech sa hrá samo alebo s kamarátmi, keď sa im chce a ako dlho chcú. A aj keď niekedy rodičia svojim deťom túto voľnú hru umožnia, majú z nej zlý pocit. Hranie sa často javí ako zbytočná strata času, pretože namiesto toho by sa mohli niečo učiť.

Neorganizované hranie učí jedincov byť menej úzkostní, učí ich odolnosti. Odolnosť je jedným z najdôležitejších predpokladov úspechu v dospelosti. Schopnosť „otriasať sa“, ovládať emócie a zvládať stres patria medzi kľúčové charakteristiky zdravého a fungujúceho dospelého. Keď budeme zastrašovať termínmi a konečnými limitmi, veľmi sa nám naša práca nebude dariť.

Nepresadzujme dôraz výhradne na vzdelávanie alebo šport, ale na jedinca ako celok. Dôležitá je socializácia, samostatnosť, súdržnosť, demokracia a sebadôvera. Chceme, aby sa mladí naučili odolnosti a vytvorili v sebe silný kompas, ktorý im bude ukazovať cestu životom. Chceme, aby mali dobré vzdelanie a naučili sa mnohé zručnosti, naučili sa vyrovnávať so stresom, našli si kamarátov, a pritom vedeli zostať nohami na zemi. To sa strašením ešte nikomu nepodarilo.

Hrozby sú kontraproduktívne. Mozog v ohrození nefunguje v bežnom režime, ide na úsporných zdrojoch a nevyužíva kapacitu kôrových systémov.

Malo by nám byť vlastné, že príliš veľký tlak na deti je veľmi zvláštny, deti podávajú výkon kvôli tomu, aby niečo dosiahli, napríklad dobré známky a nerozvinie sa u nich vlastná pribojnosť. Prestaňme vyzdvihovať súperenie. Úspešní ľudia spolupracujú.

3 MANAŽMENT INKLUZÍVNEJ TRIEDY (NIELEN) V ODBORNOM VZDELÁVANÍ A PRÍPRAVE

V tejto kapitole budeme venovať pozornosť tematike manažmentu triedy v odbornom vzdelávaní a prípravy (aj ako súčasť manažmentu inkluzívnej školy) najskôr s akcentom na odporúčania pre aplikáciu edukačného manažmentu triedy v inkluzívnej škole a následne výberom edukačných hrových aktivít, zameraných na sociálne vnímanie konceptu inkluzívnosti a vhodných pre rozvoj potrebných zručností jednotlivých žiakov v koncepte plánovanej edukačnej inklúzie.

Eichhorn (2014) v súvislosti s manažmentom triedy zosumarioval viaceré vedecké štúdie a konštatuje, že

- Ak učiteľ počas vyučovania reaguje na vyrušovanie, vynaloží tak 7 - 18,5 % vyučovacieho času iba na to, aby zabezpečil poriadok = pri 12 ročnej školskej dochádzke sú to približne 1,5 - 2 školské roky!
- Ak však učiteľ predchádza vyrušovaniu, tak na zabezpečenie poriadku vynaloží len 1 - 3,5 % vyučovacieho času.
- Štúdia z Rakúska ukazujú, že výkony žiakov sa pri správnom manažmente triedy zlepšujú o 14% pri učiteľoch s nízkymi kompetenciami, pri učiteľoch s vysokými kompetenciami až o neuveriteľných 52%.

Manažment triedy znamená začať konať už v zárodku vyrušovania. Podľa citovaného autora manažment triedy smeruje k tomu, aby k takýmto situáciám vôbec nedochádzalo. Efektívny manažment triedy je hlavným kvalitatívnym parametrom dobrého vyučovania (Helmke, 2003, cit. podľa Eichhorn a Gebauer, 2014), ktorým si učiteľ „ušetrí nervy“, čas a námahu (Jones, 2000, cit. podľa Eichhorn a Gebauer, 2014). Existuje na to niekoľko dobre overených nástrojov:

- Konať skôr ako dôjde k vyrušovaniu.
- Konať predvídavo
- Vybudovať pozitívny vzťah k žiakom
- Dobrá príprava na vyučovanie
- Nadviazať na predchádzajúce skúsenosti a potreby žiakov

- Nerušivé štruktúry v triede
- Uznanie, chválenie a ohodnotenie
- Zavedenie rituálov
- Poukázanie na prítomnosť a pod.

Výhodami manažmentu triedy sú:

1. Lepší vzťah medzi učiteľom a žiakom; učiteľ/ka môže lepšie podporovať svojich žiakov pri učení sa. Vyskytuje sa menej problémov s disciplínou – podľa americkej štúdie učitelia, ktorí majú dobré vzťahy so svojimi žiakmi, majú o 30% menej problémov s disciplínou ako učitelia s napätými, príp. zlými vzťahmi so žiakmi.
2. Žiaci sa cítia dobre a lepšie sa učia; „ďalší medzinárodný prieskum ukazuje, že žiaden iný znak nie je tak zreteľne a konzistentne spojený s úrovňou a pokrokom výkonu tried, ako triedny manažment“ (Helmke, 2014, cit. podľa Eichhorn, 2014)).
3. Mnohé veľké meta-analýzy ukazujú, že medzi školskými intervenčnými programami pri žiakoch s provokatívnym a agresívnym správaním hrá manažment triedy najdôležitejšiu rolu. Redukuje až o 50 % pravdepodobnosť vzniku masívneho agresívneho vyrušovania.
4. Lepšie zdravie učiteľa. Problémy s disciplínou sú totiž hlavným faktorom zaťaženia v učiteľskom povolání. Aktuálna štúdia zo Švajčiarska hovorí, že počas prvých 5 rokov až 50% učiteľov opúšťa svoje povolanie kvôli nezvládnutým problémom s disciplínou žiakov.

Všetky tieto štúdie však ústia do jedného zhodného zistenia: manažment triedy tvorí základ dobrého vyučovania Eichhorn (2014).

Eichhorn a Gebauer (2014) konštatujú, že manažment triedy ako hlavný kvalitatívny parameter dobrého vyučovania je jednoznačne a pevne spojený s výkonnostnou úrovňou a pokrokom výkonnosti ako efektívne zvládanie triedy. Efektívne zvládanie triedy je prvotnou podmienkou pre náročné vyučovanie: optimalizuje masové a motivačný rámec pre výučbu predmetu. Tým, ako učiteľ zvláda triedu, rozhoduje o tom,

či a koľko sa jeho žiaci naučia. Manažment triedy je teda predpokladom pre dobré vyučovanie.

Ďalej podľa autorov platí, že len disciplinovaná trieda umožňuje dobré vzťahy. Kvalitný manažment triedy vytvorí predpoklady na to, aby sa dobré vzťahy učiteľ – žiaci zlepšovali a rozvíjala sa dlhodobá dobrá klíma triedy.

Citovaní autori ďalej konštatujú, že chýbajúca disciplína počas vyučovania je pre učiteľa najsilnejší záťažový faktor. Práve disciplína žiakov je predmetom záujmu manažmentu triedy. Taktiež disciplinárne problémy poškodzujú imidž triedy, ale aj školy.

Autori tiež upriamujú pozornosť aj na fakt, že pre niektorých žiakov je škola jediným „bezpečným“ miestom a ich učiteľ jediná osoba, ktorej dôverujú.

Ďalším významným faktorom manažmentu triedy sú overené a relevantné vopred získané informácie o žiakoch, umožňujú učiteľovi plánovanie vyučovania a s tým spojený manažment triedy. Z hľadiska tohto aspektu manažmentu triedy zdôrazňujeme koncept inkluzívnosti manažmentu triedy už v jeho podstate - ako zohľadňuje učiteľ informácie o výkonových aspektoch svojich žiakov: informácie neovplyvňujú iba plánovanie vyučovania a vyučovanie, ale majú význam už pred jeho začiatkom, napr. miesto na sedenie žiaka s ADHD v blízkosti učiteľa. Žiaci s auditívnymi problémami vnímania potrebujú čiastkové vysvetlenia s vizuálnou podporou, ktoré môžu kedykoľvek spätne použiť, inak zabudnú na inštrukcie učiteľa alebo na časť z nich. Žiaci s nedostatočnými znalosťami vyučovacieho jazyka tiež sedia v blízkosti učiteľa, aby žiak zadanú úlohu ešte raz vysvetlil učiteľovi ako spätnú väzbu pre učiteľa, či zadané pochopil. Dodatočne učiteľ pre týchto žiakov môže vytvoriť v triede napr. priestor pre malú skupinku, kde sa im môže individuálne venovať (Eichhorn a Gebauer, 2014).

3.1 Manažment inkluzívnej triedy (nielen) v odbornom vzdelávaní a príprave

Triedny manažment je súhrn činností učiteľa, najčastejšie triedneho učiteľa, ktoré spočívajú v systémovom organizovaní podmienok, procesov a činností v školskej triede. Orientuje pozornosť najmä na koordináciu výchovno-vzdelávacieho pôsobenia učiteľov a vychovávateľov, na ich súčinnosť s mimoškolskými činiteľmi výchovy a vzdelávania a na usmerňovanie žiackeho kolektívu triedy. Chápe sa ako riadenie triedy realizované triednym učiteľom, ktorý zodpovedá za administratívu, spojenú s fungovaním a výučbou triedneho kolektívu (Obdržálek, Horváthová et al., 2004).

Eichhorn (2014) v súvislosti s manažmentom triedy zosumarioval viaceré vedecké štúdiá a konštatuje, že:

- Ak učiteľ počas vyučovania reaguje na vyrušovanie, vynaloží tak 7 - 18,5 % vyučovacieho času iba na to, aby zabezpečil poriadok = pri 12-ročnej školskej dochádzke sú to približne 1,5 - 2 školské roky!
- Ak však učiteľ predchádza vyrušovaniu, tak na zabezpečenie poriadku vynaloží len 1 - 3,5 % vyučovacieho času.
- Štúdiá z Rakúska ukazujú, že výkony žiakov sa pri správnom manažmente triedy zlepšujú o 14 % pri učiteľoch s nízkymi kompetenciami, pri učiteľoch s vysokými kompetenciami až o neuveriteľných 52 %.

Manažment triedy znamená, začať konať už v zárodku vyrušovania. Podľa citovaného autora manažment triedy smeruje k tomu, aby k takýmto situáciám vôbec nedochádzalo. Efektívny manažment triedy je hlavným kvalitatívnym parametrom dobrého vyučovania (Helmke, 2003, cit. podľa Eichhorn & Gebauer, 2014), ktorým si učiteľ „ušetrí nervy“, čas a námahu (Jones, 2000, cit. podľa Eichhorn & Gebauer, 2014). Existuje na to niekoľko dobre overených nástrojov:

- Konať skôr ako dôjde k vyrušovaniu.
- Konať predvídavo.
- Vybudovať pozitívny vzťah k žiakom.
- Dobrá príprava na vyučovanie.

- Nadviazať na predchádzajúce skúsenosti a potreby žiakov.
- Nerušivé štruktúry v triede.
- Uznanie, chválenie a ohodnotenie.
- Zavedenie rituálov.
- Poukázanie na prítomnosť a pod.

Výhodami manažmentu triedy sú:

1. Lepší vzťah medzi učiteľom a žiakom; učiteľ/ka môže lepšie podporovať svojich žiakov pri učení sa. Vyskytuje sa menej problémov s disciplínou – podľa americkej štúdie učiteľia, ktorí majú dobré vzťahy so svojimi žiakmi, majú o 30 % menej problémov s disciplínou ako učiteľia s napätými, príp. zlými vzťahmi so žiakmi.
2. Žiaci sa cítia dobre a lepšie sa učia; „ďalší medzinárodný prieskum ukazuje, že žiaden iný znak nie je tak zreteľne a konzistentne spojený s úrovňou a pokrokom výkonu tried, ako triedny manažment“ (Helmke, 2014, cit. podľa Eichhorn, 2014)).
3. Mnohé veľké meta-analýzy ukazujú, že medzi školskými intervenčnými programami pri žiakoch s provokatívnym a agresívnym správaním hrá manažment triedy najdôležitejšiu rolu. Redukuje až o 50 % pravdepodobnosť vzniku masívneho agresívneho vyrušovania.
4. Lepšie zdravie učiteľa. Problémy s disciplínou sú totiž hlavným faktorom zaťaženia v učiteľskom povolání. Aktuálna štúdia zo Švajčiarska hovorí, že počas prvých 5 rokov až 50 % učiteľov opúšťa svoje povolanie kvôli nezvládnutým problémom s disciplínou žiakov.

Všetky tieto štúdie však ústia do jedného zhodného zistenia: manažment triedy tvorí základ dobrého vyučovania Eichhorn (2014).

Eichhorn a Gebauer (2014) konštatujú, že manažment triedy ako hlavný kvalitatívny parameter dobrého vyučovania je jednoznačne a pevne spojený s výkonnostnou úrovňou a pokrokom výkonnosti ako efektívne zvládanie triedy. Efektívne zvládanie triedy je prvotnou podmienkou pre náročné vyučovanie: optimalizuje masový a motivačný rámec pre výučbu predmetu. Tým, ako učiteľ zvláda triedu, rozhoduje o tom, či a koľko sa jeho žiaci naučia. Manažment triedy je teda predpokladom pre dobré vyučovanie.

Ďalej podľa autorov platí, že len disciplinovaná trieda umožňuje dobré vzťahy. Kvalitný manažment triedy vytvorí predpoklady na to, aby sa dobré vzťahy učiteľ – žiaci zlepšovali a rozvíjala sa dlhodobá dobrá klíma triedy.

Citovaní autori ďalej konštatujú, že chýbajúca disciplína počas vyučovania je pre učiteľa najsilnejší záťažový faktor. Práve disciplína žiakov je predmetom záujmu manažmentu triedy. Taktiež disciplinárne problémy poškodzujú imidž triedy, ale aj školy.

Autori tiež upriamujú pozornosť aj na fakt, že pre niektorých žiakov je škola jediným „bezpečným“ miestom a ich učiteľ jediná osoba, ktorej dôverujú.

Ďurkovičová (2018) píše, že pokiaľ sa učitelia niečoho obávajú, sú to najčastejšie ťažkosti so zvládaním triedy. Žiaci jednotlivito aj v skupinách môžu spôsobovať problémy, ktoré niekedy ťažko zvládne aj najskúsenejší učiteľ. Ale nejde len o nedostatok disciplíny na školách a vyrušovanie. V riadení triedy ide tiež o získanie žiakov pre spoluprácu a lepšie využitie času pre vyučovanie. Podľa niektorých výskumov sa v typickej triede podieľajú žiaci na učebných činnostiach maximálne polovicu času, ktorý bol tejto činnosti určený. Rozsiahle mrhanie časom je v školách – ako autorka poznamenáva v súlade s Cangelosi – ako epidémia. Z toho vyplývajú aj ciele riadenia triedy:

- získať viac času pre vyučovanie a
- zlepšiť využitie času vyučovania aktívnym zapájaním žiakov.

Citovaná autorka poznamenáva, že dobrou organizáciou, najmä skrátením tzv. prechodových časov na minimum, môžu učitelia predĺžiť množstvo času venovaného vlastnému učeniu.

Vo všeobecnosti platí, že čím viac učiteľka na žiakov dohliada, tým viac sa žiaci do činností v triede zapájajú. Ďurkovičová (2018) cituje klasický výskum Kounina (1970), ktorý skúmal efektívne učiteľky a ich triedy bez problémov a neefektívne učiteľky, ktoré mali v triedach neustále chaos a vyrušovanie. Rozdiel nebol ani tak v tom, ako učiteľky problémy riešili ale v tom, že efektívne učiteľky dokázali problémom predchádzať.

Efektívna učiteľka sa podľa Vende (2007, cit. podľa Ďurkovičová, 2018) vyznačuje týmito znakmi:

- Vie o všetkom, čo sa v triede deje - „má oči vzadu“. Vždy sleduje celú triedu, udržuje očný kontakt s jednotlivými žiakmi, takže títo vedia, že sú sledovaní. Predchádza vzniku vyrušovania hneď v začiatkoch. Vie, kto spôsobuje problémy a zasiahne proti ich pôvodcovi.
- Dohliada nad niekoľkými činnosťami v triede súčasne.
- Zapája do činnosti v triede čo najviac žiakov. Každý žiak má mať počas hodiny čo robiť.
- Plynulosť aktivít – prechod od jednej činnosti k druhej má byť hladký, pokojný, bez náhlych zmien.
- Vydávanie pokynov – zreteľné a presné pokyny sú nutným predpokladom efektívneho riadenia triedy.

Cangelosi (1994, cit. podľa Ďurkovičovej, 2018) odporúča pamätať pri udeľovaní pokynov žiakom na tieto body:

- Postavenie čelom k žiakom, pohľad priamo do očí.
- Učiteľ má vydávať pokyny len vtedy, ak žiaci dávajú pozor. V opačnom prípade len zbytočne stráca čas.
- Učiteľ má hovoriť pokyny iba raz. Tak dosiahne, že ho žiaci budú počúvať hneď od prvej chvíle, keď začne rozprávať.
- Žiaci budú počúvať učiteľa najmä vtedy, ak im hovorí len to, čo potrebujú vedieť.
- Žiaci sa budú skôr riadiť pokynmi, ktoré sú konkrétne.
- Čím väčšiemu počtu zmyslov pokyny adresujeme, tým ich pokladajú žiaci za dôležitejšie a tým ľahšie im porozumejú.

Ďalšou súčasťou manažmentu triedy sú, podľa Ďurkovičovej (2018), pravidlá správania (sa) v triede. Pravidlá správania v triede by mal stanoviť učiteľ spolu so žiakmi. Ich dodržiavanie má byť sledované a presadzované. Pravidlá však musia platiť nielen pre žiakov, ale aj pre učiteľov. Autorka zdôrazňuje:

- Zaujmite triedu. Trieda, ktorá je zaujatá prácou, nechce spôsobovať problémy. V koncepte manažmentu inkluzívnej triedy sa odporúča zaujať triedu aj prostredníctvom skupinovej práce a aktívnej pomoci učiteľa.
- Vyhýbajte sa zvláštnostiam. Neobvyklé prejavy v reči, obliekaní či gestikulácii učiteľa môžu dráždiť (zabávať) žiakov a môžu viesť k nežiaducemu správaniu triedy. Súčasne v manažmente inkluzívnej triedy môžu napr. neobvyklé gestické prejavy spôsobiť komunikačné nedorozumenia.
- Bud'te spravodliví. Skutočná alebo subjektívne vnímaná nespravodlivosť môže v žiakoch vyvolávať vzdor a nepriateľstvo. Spravodlivosť znamená, že akékoľvek odobratie výsad je primerané pôvodnému previneniu. Znamená to, jednať so žiakmi dôsledne a férovo, aby vedeli, s čím môžu počítať a dodržiavať dané slovo. Napr. zdôvodniť celej triede, prečo žiak s vývinovými poruchami učenia dostal ako písomku „iba“ doplňovačku.
- Bud'te zábavní. Učitelia by mali byť ochotní smiať sa spolu s triedou a na vhodných miestach vnášať humor do vyučovania. Tiež to znamená, že by sa niekedy mali vedieť zasmiať sami sebe, v triede i v súkromí. Učitelia, ktorí pred žiakmi trvajú na svojej dôstojnosti, svojím správaním provokujú triedu v nachádzaní spôsobov, ako túto dôstojnosť narušiť. V inkluzívnej triede sa môže stať, že samo znevýhodnené dieťa môže mať špecifický humor vo vzťahu k sebe samému, napr. nevidiaci žiak pozdraví učiteľa „Dovidenia zajtra“.
- Vyvarujte sa zbytočného vyhrážania. Ak sú nevyhnutné, mali by byť primerané previneniu a zároveň realistické. A kde sú už raz vyslovené, musia byť po pokračujúcej nedisciplinovanosti vykonané. Ak nie, oslabí to postavenie učiteľa v očiach žiakov. V manažmente inkluzívnej triedy najmä v skupine žiakov s problémami psychiky treba narábať s týmto výchovným postupom veľmi opatrne.
- Bud'te dochvíľni. Na začiatku i na konci hodiny. Dávate tým príklad svojim žiakom. V manažmente inkluzívnej triede obzvlášť, pretože aktivitami naplnené vyučovanie musí mať presne ohraničený časový priestor a učiteľ musí anticipovať aj zvýšenú únavu žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami.
- Nepodliehajte hnevu. Učitelia, ktorí sa rozčúlia, môžu v rozčúlení hovoriť a robiť veci, ktoré budú neskôr ľutovať. Nepomáha to ani postaveniu učiteľa v škole, ani

stavu jeho telesnému zdraviu. A v manažmente inkluzívnej triedy by to mohlo mať hlbšie a trvalejšie následky ako v skupine intaktných bežných žiakov.

- Vyhýbajte sa prílišnej dôvernosti. Hranica medzi priateľským správaním a prílišnou dôvernosťou môže byť nezreteľná. Je lepšie začať s triedou skôr formálnejšie a zblížovať sa s ňou až po tom, ako ju lepšie poznáme. Ak je to naopak, vo chvíli, keď učiteľ presadzuje autoritu, cítia sa žiaci podvedení. Tento faktor je mimoriadne dôležitý v manažmente inkluzívnej triedy z dôvodu, že žiaci so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami musia mať pocit prijatia učiteľom aj napriek profesionálnemu odstupu.
- Poskytujte príležitosť pre zodpovednosť. Ak má všetku zodpovednosť učiteľ, potom neprekvapuje, že sa žiaci správajú nezodpovedne, ak nie sú pod priamym dohľadom. V manažmente inkluzívnej triedy považujeme dôveru učiteľa v schopnosti žiaka prenesením primeranej zodpovednosti za kľúčový faktor.
- Usmerňujte pozornosť. Všeobecné výzvy na utíšenie alebo k poriadku v triede majú omnoho menšiu cenu, než vyvolanie mena žiaka či žiakov, ktorých sa to najviac týka, a tým usmernení pozornosť triedy. V tichu, ktoré nasleduje, môže potom učiteľ vydať ďalšie pokyny. Vyžaduje to poznať mená žiakov. V manažmente inkluzívnej triedy je tento moment dôležitý pre ďalšie smerovanie vyučovacej hodiny.
- Vyvarujte sa ponižovania (pokorovania) žiakov. Ponižovanie je útokom na status dieťaťa v očiach spolužiakov, potom, aby svoj status obnovilo, môže používať všemožné stratégie, ktoré budú zacielené výhradne na autoritu učiteľa. V manažmente inkluzívnej triedy to považujeme za neprípustné, aby sa žiak cítil akokoľvek ponižovaný či už učiteľom, alebo spolužiakmi.
- Buďte v strehu. Dôležitou vlastnosťou učiteľov, ktorí dobre zvládajú triedu, je to, že vždy vedia, čo sa v triede deje (dobrý zrak, dobrý postreh, fyzická pohyblivosť). V manažmente inkluzívnej triedy to platí viac násobne, učiteľ musí mať presný prehľad o dianí v triede aj cez prestávky.
- Používajte pozitívnu reč (jazyk). Dôraz by mal byť skôr na tom, čo chceme, aby žiaci robili, než na tom, čoho sa majú zdržať („Vchádzajte potichu“ a nie „Nerobte taký rámus“). V manažmente inkluzívnej triedy je tento pokyn rovnako dôležitý.
- Vystupujte sebaisto. Učitelia, ktorí vchádzajú do triedy váhavo a neisto, naznačujú žiakom, že očakávajú problémy, a že sú asi zvyknutí na to, že ich žiaci neposlúchajú.

Ak je učiteľ neskúsený a ustrašený, je namieste nedávať to najavo. V manažmente inkluzívnej triedy, na základe realizovaných výskumov, sa zistilo, že učitelia sú veľmi neistí pri práci so žiakmi s ŠVVP. Preto je v manažmente inkluzívnej triedy do spolupráce významným spôsobom zapojiť žiaka so ŠVVP ako toho, to učiteľa navedie, ako mu pomôcť, ak je v úzkych.

- Majte vo veciach poriadok. Dobre zorganizovaná vyučovacia hodina so starostlivo pripraveným učivom a so všetkými pomôckami po ruke a v dobrom funkčnom stave bude s ďaleko menšou pravdepodobnosťou narušovaná nevhodným správaním, než hodina, kde i učiteľ prizná, že je to skôr zmätok. Dobrá organizácia znamená, že sa žiakom jasne povie, čo majú robiť, ešte predtým než to začnú robiť, a v dobe, keď učiteľovi venujú pozornosť. Na teóriu sa žiaci dokážu sústrediť podľa veku – 10-ročné 10-15 minút, 16-roční až 25minút. V manažmente inkluzívnej triedy to platí ešte viac – zo známych dôvodov.
- Ukážte, že máte radi žiakov. Učitelia, ktorí majú dobré vzťahy so žiakmi, im dokážu väčšinou prejavovať sympatiu, porozumenie a osobnú radosť z vyučovania. Ak sa žiaci presvedčia, že učiteľ je na ich strane, budú reagovať, rovnako ako v akomkoľvek vzťahu, spoluprácou a úctou. V manažmente inkluzívnej triedy je tento faktor mimoriadne dôležitý. V učiteľskej verejnosti sa veľmi často diskutuje o tom, že učitelia sa práce so žiakmi so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami obávajú, nemajú veľmi priaznivé pracovné naladenie na prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Dôvodom je fakt, že väčšina z nich nemá potrebné vzdelanie v špeciálnej pedagogike. Súčasne argumenty sú, že ak by ho/ju tešila práca so znevýhodnenými žiakmi, vyštuduje špeciálnu pedagogiku a nie učiteľstvo pre intaktných žiakov. Nie je možné – osobnostne a ľudsky – učiteľom prikázať, aby prácu so žiakmi so znevýhodneným okamžite „milovali“, je potrebné im poskytnúť primeranú oporu, aby získali dobrý pocit z ich výsledkov a časom si vytvorili silnejšie profesijné puto k týmto žiakom.

Ďalším významným faktorom manažmentu triedy sú overené a relevantné vopred získané informácie o žiakoch, umožňujú učiteľovi plánovanie vyučovania a s tým spojený manažment triedy. Z hľadiska tohto aspektu manažmentu triedy zdôrazňujeme koncept inkluzívnosti manažmentu triedy už v jeho podstate - ako zohľadňuje učiteľ informácie o výkonových aspektoch svojich žiakov: informácie neovplyvňujú iba

plánovanie vyučovania a vyučovanie, ale majú význam už pred jeho začiatkom, napr. miesto na sedenie žiaka s ADHD v blízkosti učiteľa. Žiaci s auditívnymi problémami vnímania potrebujú čiastkové vysvetlenia s vizuálnou podporou, ktoré môžu kedykoľvek spätne použiť, inak zabudnú na inštrukcie učiteľa alebo na časť z nich. Žiaci s nedostatočnými znalosťami vyučovacieho jazyka tiež sedia v blízkosti učiteľa, aby žiak zadanú úlohu ešte raz vysvetlil učiteľovi ako spätnú väzbu pre učiteľa, či zadanie pochopil. Dodatočne učiteľ pre týchto žiakov môže vytvoriť v triede napr. priestor pre malú skupinku, kde sa im môže individuálne venovať (Eichhorn & Gebauer, 2014).

Triedny manažment alebo manažment triedy je špecifická oblasť pedagogiky. U nás sa pod týmto názvom začína štruktúrovane vyčleňovať iba v poslednej dobe. Podľa Bekéniovej (2003) ide o teóriu a metodiku riadenia určitých procesov v triede. Metódy manažmentu triedy napĺňa svojou činnosťou predovšetkým učiteľ, lektor či vychovávateľ. Učitelia v kvalitnej škole podniknú všetko pre to, aby každý žiak ich školy napredoval, čo je základným princípom konceptu inkluzívnej školy (Kloknerová et al., 2021).

Valenta (1998) rozoznáva niekoľko oblastí triedneho manažmentu z hľadiska funkcií:

- Manažment procesov učenia sa – teda riadenie toho, ako si žiak osvojuje, ako využíva a ako rozvíja svoju skúsenosť, ako sa učí rôznym typom obsahov, aké myšlienkové operácie sú aktivované atď.
- Manažment podmienok učenia – teda riadenie toho, za akých okolností sa žiaci učia (subjektívnych, objektívnych ...).
- Manažment sociálnych procesov, teda riadenie toho, čo sa odohráva:
 - medzi žiakmi v triede ako medzi ľuďmi, a to: a) v situáciách učenia, b) mimo situácie učenia. Ide to o rôzne formy spolupráce a nespôlupráce, hádky a pakty, spôsoby kontaktáže, ale aj neochoty spolupracovať, ale hlavne o ich ovplyvňovanie rôznymi spôsobmi.
 - medzi žiakmi a učiteľom. Dobré manažovanie triedy znamená, že učiteľ zrozumiteľne komunikuje a tomu primerane aj koná. To, ako učiteľ zvládne prvé disciplinárne problémy, sa premietne do správania celej triedy a určí smerovanie

pre celý školský rok. Učiteľ nemôže dúfať, že nedisciplinovaná trieda sa zlepší bez jeho aktívneho pričinenia.

Podľa autorov Eichhorn a Gebauer (2014), čím „problémovjšia“ je trieda, tým viac musí byť učiteľ práve na začiatku nového školského roka prísny v manažmente triedy. Musí počítať s tým, že žiaci tejto triedy porušujú pravidlá častejšie ako v iných triedach, prichádzajú neskoro na vyučovanie, domáce úlohy vypracovávajú iba čiastočne atď. Učiteľ musí počítať tiež s tým, že bude zložitejšie vybudovať disciplinovanú triedu. Pravidlá sú najúčinnnejšie vtedy, ak sú spojené s pozitívnymi dôsledkami a odmenami. Odporúča sa učiteľovi postupovať nasledovne:

- Opakovane a detailne vysvetlí svoje očakávania a preverí si, čo z toho žiaci pochopili.
- Presne vysvetlí, ktoré metodické postupy sú pre neho na začiatku obzvlášť dôležité, precvičí to s nimi a opakuje ich tak dlho, až ich žiaci budú ovládať.
- Dbá na malé pokroky žiakov a chváli ich za ne.
- Investuje veľa času a energie do dobrého vzťahu k svojim žiakom.
- Mimoriadne dbá o to, aby žiaci dodržiavali jeho normy, očakávania a inštrukcie.
- Zvlášť pozorne registruje všetko, čo sa v triede deje, a promptne reaguje na vyrušovanie.
- Je mentálne pripravený na možné ťažkosti (Eichhorn & Gebauer, 2014).

Citovaní autori konštatujú, že učiteľ je vo vzťahu k dodržiavaniu pravidiel najdôležitejším vzorom pre svojich žiakov.

Ďalej podľa Eichhorna a Gebauera (2014) dobrá organizácia triedy redukuje vyrušovanie a robí vyučovanie plynulejším. Usporiadanie triedy sa orientuje aj podľa pravidiel:

- Učiteľ organizuje usporiadanie triedy tak, že pri všetkom, čo robí, mal celý čas dobrý výhľad na všetkých žiakov.
- V každej triede sú „diaľnice a hlavné dopravné ťahy“, obe musia byť „prejazdné“, nesmú byť zapratané taškami, stolmi atď., aby učiteľ mohol rýchlo a bez ťažkostí dosiahnuť na prípadné problémové body v triede.

- Miesta, na ktorých sa nachádza dôležitý a často používaný pracovný materiál, musia byť od seba vzdialené iba tak, aby nevznikali organizačné problémy. To, ako sú umiestnené lavice žiakov, záleží na druhu vyučovania. Kritériom je, aby učiteľ mal som žiakmi bezproblémový vizuálny kontakt a v prípade potreby, aby žiaci mali bezproblémový vizuálny kontakt a mohli tak vzájomne dobre spolupracovať.
- Učiteľ si organizuje svoje miesto tak, aby vždy videl na celú triedu. Ak je usporiadanie lavíc trvalé, žiaci vyrušujú menej, ako keby museli zakaždým prestavovať lavice a stoličky.
- Dobre usporiadaná trieda poskytne učiteľovi najkratšiu cestu ku každému žiakovi a každému problémovému bodu v triede.
- Ak učiteľ rozhoduje o tom, kde žiaci sedia, z hľadiska hlavných aspektov manažovania triedy tým neverbálne demonštruje svoj nárok na vodcovstvo. Ak to neurobí, prevzmu túto pozíciu žiaci.

Taktiež platí, čím lepšie spolupracujú škola a rodičia ako partneri, tým úspešnejší sú žiaci a o to spokojnejší sú učitelia, aj rodičia. Je vhodné, ak učiteľ vychádza z toho, že za kritickými vyjadreniami rodičov sa často skrývajú pozitívne úmysly. Učiteľ nemá v triede pred sebou iba žiakov, ale vždy aj ich rodičov doma. Tam ale žiaci disponujú informačným monopolom. Rodičia sú najdôležitejšími partnermi školy o to viac, o čo „problémovjšie“ je ich dieťa. Spoluprácu s „problémovými“ rodičmi dosiahne učiteľ aktívnou komunikáciou. Učiteľ potrebuje mať pri „problémových“ triedach s rodičmi svojich žiakov dobrý vzťah ešte predtým, ako sa objavia prvé problémy.

Jednou z hlavných úloh pri manažmente triedy je nacvičiť so žiakmi také postupy pri práci, ktoré zvýšia ich schopnosť predpokladať ďalšie postupy. Tým sa zníži vyrušovanie a zlepšuje sa plynulosť vyučovania. Ide napr. o tieto postupy: ako žiaci vstupujú do triedy, čo majú robiť, ak niečomu nerozumeli, aké materiály majú mať zakaždým na lavici, ako zmenia individuálnu prácu na skupinovú, ako sa zbierajú zošity s domácimi úlohami, ako a kde si značia domáce úlohy atď. Čím presnejšie každý žiak vie, čo, ako a kedy má robiť, tým väčšia je šanca, že to dodrží.

Z hľadiska odborného vzdelávania a prípravy súhlasíme s tvrdením citovaných autorov, že manažovanie triedy má prednosť pred vysvetľovaním učiva – alebo inak

povedané: pokiaľ to v triede nie je v poriadku s disciplínou, potom v prvom rade nepôjde o vyučovanie, ale o manažment triedy.

S manažmentom triedy sa môže, aj v odbornom vzdelávaní a príprave, spájať množstvo nedorozumení. Cieľom manažmentu triedy nie je, aby sa predovšetkým zabezpečilo ticho a disciplína, ale aby boli žiaci motivovaní, aby sa dokázali čo najdlhšie a najintenzívnejšie koncentrovať na učebný proces a aktivity, ktoré sú s ním spojené. Predpokladom pre dosiahnutie tohto cieľa je, že vyučovanie bude prebiehať s najmenšou možnou mierou vyrušovania a prípadné vyrušenie sa ukončí rýchlo a bez zbytočnej drámy. Najdôležitejším predpokladom pre účinný a úspešný učebný proces je čas, ktorý žiaci venujú aktívnemu učeniu sa - keď sa aktívne, angažovane a konštruktívne zaoberajú učebnou látkou. O čo viac vyučovacieho času učiteľ minie na redukovanie rušivých činností, o to menej aktívneho učebného času budú mať žiaci k dispozícii. Riadenie vyučovacieho procesu zohráva pri vyučovaní kľúčovú úlohu. Výhody nacvičených postupov, ktoré sú jasne definované sú jednoznačné: dávajú žiakom istotu – žiaci vedia, čo a ako majú robiť, zvyšujú efektívny vyučovací čas pre žiakov, redukujú vyrušovanie, zlepšujú atmosféru v triede atď. (Eichhorn & Gebauer, 2014).

Z hľadiska systému manažmentu triedy sa dobré vyučovanie zakladá na tom, že učiteľ je čo najviac angažovaný – od prvej sekundy až po poslednú. Žiaci musia mať pocit, že keď učiteľ vysvetľuje niečo pri tabuli, má aj vzadu. Stále platí, že čím lepšie je učiteľ pripravený na vyučovanie, tým disciplinovanejšia je jeho trieda. Na to, aby učiteľ dokázal nastaviť pravidlá efektívneho manažmentu triedy, musí mať predovšetkým jasnú predstavu o tom, aké opatrenia sú dôležité, a musí mať energiu na to, aby presadil medzi žiakmi ich dodržiavanie. Keď (si) učiteľ jasne zadefinuje štandard, nemusí pri každom vyrušení premýšľať, ako zareaguje, ušetrí to čas, energiu a nervy. Pre žiakov bude učiteľ viac predvídateľný. Ak učiteľ neurčí, čo sa v triede môže robiť a čo nie, určia to samotní žiaci. Dobrý manažment triedy má za následok aj to, že žiaci preberajú zodpovednosť za svoje sociálne správanie. Najhoršou stratégiou pri zvládaní vyrušovania je, keď učiteľ neustále rozpráva. Najlepšou stratégiou je, ak ostane pokojný a reaguje rečou tela. Napomenutia sú stručné a presne informujú žiaka o tom, čo má robiť, a nie o tom, čo nemá robiť. Úspešný učiteľ reaguje aj na malé priestupky jasne a jednoznačne. Kompetentný učiteľ reaguje na vyrušovanie tak nenápadne, ako je to len možné. Najlepšie

tak, že si to zvyšok triedy ani nevšimne. Dobrý manažment triedy znamená nedovoliť, aby vyrušovanie narastalo. Negatívne dôsledky sú pri manažmente triedy až tým posledným krokom – nie prvým (Eichhorn & Gebauer, 2014).

Z predchádzajúceho textu je zrejmé, že koncept manažmentu triedy v odbornom vzdelávaní a prípravy obsahuje odporúčania pre aplikáciu edukačného manažmentu triedy v inkluzívnej škole. Podľa nášho názoru je potrebné ich neustále aktualizovať a jednotlivými učiteľmi personalizovať v priamej edukačnej práci so žiakmi.

3.2 Edukačné aktivity v rámci manažmentu inkluzívnej triedy

Pri zavádzaní a realizácii edukácie v duchu inklúzie majú učitelia náročnú funkciu spájať kolektív a zároveň sa snažiť o maximálny možný rozvoj každého žiaka. Inklúzia vo vzdelávaní so sebou prináša predvídanú existenciu určitých bariér, ktoré môžu nastať pri nadväzovaní kontaktov v triede. Adaptácia žiakov so ŠVVP do bežnej triedy môže byť zložitým procesom. Nadväzovanie sociálnych kontaktov je však jedným z hlavných proinkluzívnych argumentov. Bežné prostredie, kladie isté nároky a vystavuje žiaka so ŠVVP prekážkam, ktoré rozvíjajú jeho potenciálne schopnosti a zároveň ovplyvňujú jeho celkový vývoj. Priaznivý efekt má kontakt a spolupráca aj pre jeho vrstovníkov, pretože rozvíja ich porozumenie a empatiu. Dôležitou súčasťou edukačného procesu je aj aktivita žiakov. Učiteľ by mal žiakov podnecovať k výkonu. Vybrať správny prístup a spôsob, ako žiaka zaujať k činnosti a potrebe poznať a naučiť sa. Aktivitu žiakov podporuje a iniciuje aktívne učenie sa. Prostredníctvom neho sa podporujú a rozvíjajú sociálne zručnosti, nezávislé vyjadrovanie, autonómia v učení, samostatné učenie a silný zmysel osobnej a kolektívnej zodpovednosti. Od žiaka sú vyžadované vyššie myšlienkové operácie a zároveň sa kladie väčší dôraz na rozvoj ich zručnosti.

V rámci riešenia projektu sme na zvolenú tému vypísali i aplikačné témy záverečných prác. Práve jedna z týchto prác sa stala súčasťou spracovania tejto aplikačnej stránky predkladanej monografie. Aktivity sú vhodné pre inkluzívne vzdelávaných žiakov základných a stredných škôl. Majú socializačnú a didaktickú funkciu na odbúranie bariér pri začleňovaní a podporu aktívnej účasti na vyučovacej hodine. Edukačné aktivity

patria medzi aktivizujúce vyučovacie metódy. Znamená to, že práve prostredníctvom nich je žiak povzbudzovaný k väčšej aktivite, tvorivosti a výkonnosti na vyučovaní. Prispievajú k zvyšovaniu ich motivácie a záujmu o učivo, v prípade žiakov stredných škôl, aj o celkové dianie na vyučovaní. Aktivitami v skupinách sa žiaci učia spolupracovať, rešpektovať sa a vyjadriť svoj názor. Vytvárajú atmosféru dôvery, otvorenosti. Podporujú empatiu a rovnosť. Sú prevenciou vytvárania stereotypov, predsudkov, šikanovania a diskriminácie. Pri príprave aktivít pre žiakov je potrebné zamerať sa na aktivity s možnosťou zapojenia všetkých žiakov, sústrediť sa na dosiahnutie cieľa a rešpektovať rozdielnosť žiakov v ich učebných štýloch (Ivančová, 2020)¹.

Z hľadiska prehľadnosti sme jednotlivé aktivity zaradili na samostatné strany.

¹ Všetky zverejnené aktivity sú súčasťou bakalárskej práce študentky Ivančovej (2020).

3.2.1 Aktivita 1 – Loptička pomocníčka

Názov: LOPTIČKA POMOCNÍČKA

Typ aktivity: hlavná aktivita

Organizácia výučby: školské frontálne vyučovanie

Čas: 20 min

Cieľ:

- Preveriť vedomosti z predchádzajúceho tematického celku, resp. overiť znalosť základných pojmov, definícií, delení a výpočtov, ktoré daný tematický celok zahŕňa.
- Zistiť, do akej miery si žiaci pamätajú učivo, podľa presne spracovaných otázok, usporiadaných smerom k hlbšiemu preverovaniu vedomostí.
- Naučiť žiakov vzájomnej tolerancii, vnímať jeden druhého a celý priebeh procesu.
- Osvojiť si hádzanie a chytanie lopty.

Pomôcky: gumená lopta, školská tabuľa, krieda

Priebeh:

1. Učiteľ oboznámi žiakov s pravidlami aktivity, ktorá má preveriť ich nadobudnuté vedomosti z predchádzajúceho učiva. Ukáže im loptu a upozorní na pravidlá jej používania. Podstata spočíva v tom, že po odpovedi na otázku položenú učiteľom, si žiak vyberie iného spolužiaka - tak, aby sa vystriedali všetci a loptu mu následne po priamom a jasnom oslovení hodí.
2. Učiteľ si môže vopred pripraviť vlastné otázky. Na základe spôsobu, akým zvykne nové učivo vysvetľovať, a teda, čo považuje za podstatné. Zvoliť môže tiež otázky, ktoré žiakom počas predchádzajúceho skúšania robili problém. Učiteľovi môžu poslúžiť aj otázky, ktoré sú na konci každého tematického celku v učebnici. Každú otázku kladie žiakovi zrozumiteľne a v prípade potreby ju zopakuje.
3. Ak žiak na otázku nevie odpovedať, učiteľ sa ho snaží nasmerovať. V prípade, že žiak odpoveď nenachádza, lopta sa posúva ďalej s tým, že sa mu môže znova vrátiť s inou otázkou.
4. Počas celej aktivity musí učiteľ udržať v triede pokojnú a priateľskú atmosféru. Žiakov je potrebné motivovať a pochváliť.

Učebné stratégie:

- Motivačné: motivačné rozprávanie, metóda kladenia otázok, metóda hry.

- Fixačné: frontálna práca, priebežná motivácia, individuálny prístup a usmerňovanie žiakov.
- Diagnostické: povzbudenie, pochvala.

3.2.2 Aktivita 2 – Tajnička

Názov: TAJNIČKA
Typ aktivity: záverečná aktivita
Organizácia výučby: školské skupinové vyučovanie
Čas: 15 min

Ciele:

- Overiť si vedomosti z predchádzajúceho učiva. Určiť, ako žiaci porozumeli základným pojmom a deleniam.
- Naučiť žiakov spolupracovať a motivovať ich.
- Osvojiť si iné formy záverečného hodnotenia a naučiť ich vyplňať tajničku.

Pomôcky: tajnička vytlačená v dobre čitateľnom formáte, pero

Priebeh:

1. Učiteľ si pred hodinou vytvorí tajničku z pojmov, ktoré by už mali byť žiakom známe z predchádzajúcich hodín, na ktorých si osvojovali konkrétny tematický celok.
2. Žiakov rozdelí na 2-členné skupiny, tak ako sedia v lavici. Do jednej lavice, dá jednu tajničku a poprosí žiakov, aby ju vyplnili. Ako motiváciu žiakom oznámi, že prvé tri skupiny, ktoré budú mať tajničku správne, bude klasifikovať známku výborný.
3. Počas skupinovej práce žiakov, učiteľ pozoruje ich spoluprácu a v prípade potreby im poskytne pomoc.
4. Po uplynutí stanoveného času si všetci spolu tajničku skontrolujú a učiteľ napíše na tabuľu jej výsledok.

Učebné stratégie:

- Motivačné: motivačné rozprávanie, motivačný rozhovor.
- Fixačné: skupinová práca, priebežná motivácia, individuálny prístup a usmerňovanie žiakov.
- Diagnostické: pozorovanie, povzbudenie, pochvala, hodnotenie.

3.2.3 Aktivita 3 – Báseň

Názov: BÁSEŇ

Typ aktivity: záverečná aktivita

Organizácia výučby: školské kooperatívne vyučovanie

Čas: 10 min

Ciele:

- Analyzovať, ako žiaci pochopili nové, vysvetlené učivo.
- Zamerať sa na ich prácu v skupine, rozvoj ich myslenia a poznať ich tvorivosť.
- Hľadať podnety, ktoré žiakov motivujú, naučiť ich rešpektovať sa.
- Osvojiť si vlastné predstavy a vedieť ich prezentovať v písomnej a ústnej forme.

Pomôcky: papier a pero

Priebeh:

1. Učiteľ žiakom vysvetlí nové učivo. Pred vyhradeným časom na záverečnú aktivitu ich oboznámi s jej pravidlami. Potom žiakov rozdelí do 4-členných skupín. Odporúča sa pre učiteľa vopred skupiny premyslieť, tak aby bolo v skupine zmiešané pohlavie, žiaci s rozdielnou úrovňou vedomostí, menej a viac aktívni žiaci.
2. Žiaci si do zošita napíšu štyri základné pojmy, s ktorými sa oboznámili vo výklade učiteľa. Ich úlohou je vytvoriť báseň, ktorá bude mať dve štvorveršové strofy. Podmienkou je, že báseň musí obsahovať učiteľom zvolené štyri slová, z prebratého učiva a každý v skupine musí prispieť dvoma veršami.
3. Po uplynutí stanoveného času učiteľ vyzve žiakov k prezentovaniu básní, podľa dobrovoľnosti alebo vlastnej zvedavosti na výsledok spolupráce konkrétnej skupiny.

Učebné stratégie:

- Motivačné: motivačné rozprávanie, motivačný rozhovor.
- Fixačné: skupinová práca, priebežná motivácia.
- Diagnostické: pozorovanie, pochvala, povzbudenie, hodnotenie.

3.2.4 Aktivita 4 – Súhlasím - nesúhlasím

Názov: SÚHLASÍM - NESÚHLASÍM

Typ aktivity: hlavná aktivita

Organizácia výučby: školské kooperatívne vyučovanie

Čas: 30 min

Ciele:

- Priestor na samoštúdium, ktorý ponúka overenie kvality študovaného textu a kvantity osvojených poznatkov.
- Možnosť novozískané poznatky analyzovať a následne zhodnotiť.
- Vytvoriť atmosféru dôvery, otvorenosti a rešpektu.
- Rozvoj pohotových reakcií.

Pomôcky: papier, pero, školská tabuľa, krieda

Priebeh:

1. Učiteľ rozdelí žiakov na tri skupiny. Najlepšou alternatívou pri rozdeľovaní žiakov je zachovanie rôznorodosti. Každá skupina si vyberie svojho hlavného zástupcu, podľa ktorého bude skupina pomenovaná a ktorý bude mať posledné, hlavné slovo.
2. Na tabuľu sa nakreslí bodová tabuľka, ktorá bude obsahovať tri stĺpce, s menom každej skupiny a učiteľom stanovené množstvo riadkov, podľa počtu otázok.
2. Každý žiak má k dispozícii dva papiere, pričom na jeden si veľkým tlačným písmom napíše SÚHLASÍM, na ten druhý NESÚHLASÍM.
3. Každá skupina dostane svoj text, ktorý si každý jedinec preštuduje samostatne, vo vymedzenom čase. Po individuálnom preštudovaní textu, pristúpi učiteľ k otázkam. Otázky má učiteľ vopred pripravené. Sú formou definícií, konštatovaní a tvrdení, vyplývajúcich z konkrétnych textov.
4. Potom, ako učiteľ položí skupine otázku, všetci jej členovia ukážu papier s odpoveďou - súhlasím alebo nesúhlasím - podľa toho, ktorú považujú za správnu. Vedúci skupiny má pár sekúnd, aby si odpovede ostatných členov skupiny prezrel, zhodnotil to a učiteľovi povedal konečnú odpoveď.
5. Správna odpoveď sa počíta ako bod, ktorý sa zapíše do bodovej tabuľky. Na konci sa aktivita vyhodnotí.

6. Po ukončení aktivity sa odporúča vytvoriť priestor na diskusiu. Učiteľ si so žiakmi prejde jednotlivé texty ešte raz. Pýta sa ich na to, čo nerozumeli. Žiaci vyjadria svoj názor a spoločnými silami si to všetci vysvetľujú.

Učebné stratégie:

- Motivačné: motivačný rozhovor, motivačná výzva.
- Fixačné: skupinová práca, samostatná práca s knihou, metóda otázok a odpovedí.
- Diagnostické: pozorovanie, klasifikácia.

3.2.5 Aktivita 5 – Čo o mne vieš?

Názov: ČO O MNE VIEŠ?

Typ aktivity: úvodná aktivita

Organizácia výučby: školské skupinové vyučovanie

Čas: 15 min

Ciele:

- Rozšíriť si vedomosti vzájomným dopĺňaním informácií.
- Overiť si množstvo zapamätaných poznatkov a spätnú väzbu o zvládnutí učiva.
- Vzájomný rešpekt a rozvoj kritického myslenia pri hodnotení.
- Zdokonaľiť si písomnú a ústnu formu prejavu.

Pomôcky: papier a pero

Priebeh:

1. V úvode vyučovacej hodiny, po organizačnej fáze, sú žiaci rozdelení do 2-členných skupín.
2. Učiteľ príde ku každej skupine s vrecúškom, do ktorého si vopred pripravil papieriky. Každý papierik obsahuje meno nejakého autora alebo významnej osobnosti. Učiteľ vyberá mená, s ktorými sa žiaci už na danom predmete, či už vo výklade alebo učebnici stretli, a mali by im byť známe.
3. Úlohou každej skupiny je vybrať si jeden papierik a v presne stanovenom čase napísať, čo najviac poznatkov o osobnosti, ktorú si vyžrebovali. Pravidlom je, že treba uviesť minimálne 10 informácií a zoradiť ich v časovom intervale, tak ako za sebou nasledovali.
4. Po uplynutí vymedzeného času jeden zo skupiny prácu odprezentuje pred celou triedou. Ostatné skupiny budú prácu dopĺňať a hodnotiť.

Učebné stratégie:

- Motivačné: motivačná demonštrácia, motivačná výzva.
- Fixačné: skupinová práca, metóda opakovania a precvičovania.
- Diagnostické: pozorovanie, hodnotenie.

3.2.6 Aktivita 6 – Abeceda

Názov: ABECEDA

Typ aktivity: úvodná aktivita

Organizácia výučby: školské frontálne vyučovanie

Čas: 10 min

Ciele:

- Precvičiť si slovnú zásobu z cudzieho jazyka a tvorivo ju aplikovať podľa pravidiel.
- Zostať aktívny a vnímať priebeh aktivity.
- Zvyšovať verbálny prejav a jazykovú kultúru.

Pomôcky: školská tabuľa, krieda

Priebeh:

1. Predtým, ako začne učiteľ vysvetľovať nové učivo, predstaví žiakom aktivitu zameranú na precvičenie si slovnej zásoby z cudzieho jazyka.
2. Učiteľ vyzve prvého žiaka, aby na prvé písmeno abecedy povedal slovo. Ďalší žiak v poradí, tak ako sedia v laviciach, povie ďalšie slovo na nasledujúce písmeno v abecede.
3. Slová sa musia týkať témy, ktorú učiteľ zadá. V priebehu aktivity, môže učiteľ túto tému ľubovoľne zmeniť. Žiaci sa však stále opierajú o abecedu. Slovo musia povedať na písmeno, ktoré na nich vyšlo. Reagovať musia rýchlo, ak je možné, bez akéhokoľvek prerušenia.
4. Podľa úrovne zvládnutia tejto aktivity, môže učiteľ zvyšovať jej obtiažnosť. Nezmení tému, ale zmení pravidlo, že namiesto slova, musí žiak povedať slovné spojenie.
5. V priebehu aktivity učiteľ žiakov motivuje, povzbudzuje a pozoruje.

Učebné stratégie:

- Motivačné: motivačná výzva, aktualizácia obsahu, pochvala, povzbudenie.
- Fixačné: frontálne vyučovanie, metóda opakovania a precvičovania.
- Diagnostické: pozorovanie, hodnotenie.

3.2.7 Aktivita 7 – Časová schránka

Názov: ČASOVÁ SCHRÁNKA

Typ aktivity: hlavná aktivita

Organizácia výučby: školské skupinové vyučovanie

Čas: 35 min

Ciele:

- Zhodnotiť spôsob osvojenia vedomostí, aktivít a hodnotení.
- Nechať žiaka vyskúšať si rolu toho, kto hodnotí, dedukuje a analyzuje.
- Naučiť sa spolupracovať, rešpektovať názor iných.
- Precvičiť si písomnú formu prejavu.

Pomôcky: papier, pero

Priebeh:

1. Učiteľ vysvetlí priebeh záverečného hodnotenia. Žiakom povie, že sa uskutoční vo forme písania listu. Tento list bude adresovaný žiakom z nižšieho ročníka.
2. Žiaci sú rozdelení do 2-členných skupín. Efektívnosť tejto aktivity zaručuje aj správne rozdelenie žiakov do skupín. Odporúča sa prideliť do jednej skupiny žiaka vedomostne slabšieho a lepšieho.
3. Keďže je to forma záverečného hodnotenia, učiteľ uvedie potrebné pokyny. List musí obsahovať ciele predmetu; využitie vedomosti, schopnosti a zručnosti, ktoré rozvíjali; činnosti, ktoré zaujali; činnosti, ktoré pre nich predstavovali problém; atmosféru počas vyučovacích hodín a na záver všeobecné rady pre iných žiakov. Rozsah listu by sa mal zmestiť na 1 papier, formát A4.
4. Žiaci vo dvojiciach prediskutujú svoje nápady a napíšu listy.
5. Počas aktivity učiteľ žiakov pozoruje a povzbudzuje. Po uplynutí času učiteľ vyzve skupiny, aby svoje listy prečítali pred ostatnými.
6. Nasleduje diskusia s otázkami a pripomienkami. Učiteľ každú skupinu ohodnotí známkou.

Učebné stratégie:

- Motivačné: motivačná výzva, motivačný rozhovor, motivačné rozprávanie, motivačná demonštrácia, pochvala, povzbudenie, kritika.
- Fixačné: skupinová práca, metóda opakovania a precvičovania vedomosti a zručností
- Diagnostické: pozorovanie, hodnotenie, pochvala.

3.2.8 Aktivita 8 – Písmenková skladačka

Názov: PÍSMENKOVÁ SKLADAČKA

Typ aktivity: úvodná aktivita

Organizácia výučby: školské individuálne vyučovanie

Čas: 10 min

Ciele:

- Overiť, ako sa žiaci pripravovali na vyučovaciu hodinu.
- Zopakovať základné pojmy, zamerať sa na ich myslenie a precvičiť ich tvorivosť.
- Hľadať podnety, ktoré žiakov aktivizujú.
- Rozvoj vnímavosti a pozornosti.

Pomôcky: papier, pero, školská tabuľa, krieda

Priebeh:

1. Učiteľ, po organizačnej fáze, načrtne na tabuľu päť kruhov. Do každého vpíše písmená.
2. Podľa vedomostí, ktoré si žiaci osvojili na predchádzajúcej hodine, je potrebné z písmen poskladať slová. Učiteľ si zvolí ľubovoľný počet písmen v jednom kruhu, s tým, že žiaci v každom nájdu jedno slovo. Po dopísaní písmen na tabuľu, učiteľ vymedzí na hľadanie presne tri minúty.
3. Žiaci pracujú samostatne, len s použitím papiera, pera, písmen a vlastných vedomostí.
4. Na konci aktivity učiteľ vyzve každého žiaka k prezentovaniu nájdených slov. Zistí tak, do akej miery jedinec na aktivite pracoval, a ako sa na hodinu pripravil (Tichá, 2010).

Učebné stratégie:

- Motivačné: motivačný rozhovor, motivačné rozprávanie, pochvala.
- Fixačné: individuálna práca, priebežná motivácia.
- Diagnostické: pozorovanie, hodnotenie.

3.2.9 Aktivita 9 – Pyramída

Názov: PYRAMÍDA
Typ aktivity: záverečná aktivita
Organizácia výučby: školské skupinové vyučovanie
Čas: 10 min

Ciele:

- Osvojiť si a precvičiť základné pojmy a delenia.
- Zistiť, koľko si žiaci z výkladu nového učiva zapamätali.
- Vytvoriť atmosféru dôvery a rešpektu.
- Rozvoj myslenia a pozornosti.

Pomôcky: papier, pero, školská tabuľa, krieda

Priebeh:

1. Keď učiteľ dokončí svoj výklad, uvedie žiakov do záverečnej aktivity. Žiaci si musia zatvoriť zošity a knihy. Pri aktivite je možné použiť len zapamätané vedomosti, papier a pero.
2. Učiteľ vytvorí trojčlenné skupiny s odporúčaním zachovania rôznorodosti v skupine.
3. Žiaci si pripravia do skupiny papier, ktorý si otočia na šírku. Do stredu papiera, úplne hore, si napíšu jedno slovo. To slovo im povie učiteľ a od neho budú odvodené ďalšie pojmy, delenia a funkcie.
4. Učiteľ na tabuľu napíše v bodoch pod seba to, čo od žiakov vyžaduje. Vedľa bodov načrtne trojuholník/pyramídu. Pravidlom v zmysle tejto pyramídy je, že každý bod znamená vyšší počet požadovaných slov.
5. V priebehu aktivity učiteľ pozoruje spoluprácu v skupinách. Zisťuje, koľko si žiaci boli schopní z jeho výkladu zapamätať.
6. Na konci aktivity majú žiaci priestor na otázky. Učiteľ by mal na základe pozorovania odhaliť najväčšie nedostatky. Podľa toho môže do budúcnosti formovať spôsob svojho výkladu.

Učebné stratégie:

- Motivačné: motivačná výzva, motivačný rozhovor, pochvala.
- Fixačné: skupinová práca, metóda overovania nadobudnutých vedomostí a zručností.
- Diagnostické: pozorovanie, hodnotenie

3.2.10 Aktivita 10 – Prirad' ma!

Názov: PRIRAĎ MA!

Typ aktivity: hlavná aktivita

Organizácia výučby: školské skupinové vyučovanie

Čas: 25 min

Ciele:

- Overiť si vedomosti z prebratého učiva, osvojiť si postupy a zistiť nedostatky pri riešení matematických úloh.
- Naučiť sa pracovať v skupine a zodpovedne si rozdeliť úlohy.
- Získať zručnosť v písaní a počítaní.

Pomôcky: papier, pero

Priebeh:

1. Žiaci v triede sú učiteľom rozdelení do 4-členných skupín. Pri rozdeľovaní žiakov ich učiteľ spája tak, aby boli v skupine žiaci s rôznou úrovňou výsledkov, dosiahnutých z predmetu matematiky.
2. Učiteľ do každej skupiny rozdá papier, ktorý pozostáva z tabuľky. Tabuľka má na ľavej strane štyri úlohy na riešenie lineárnych rovníc. Na pravej strane je päť rôznych výsledkov.
3. Úlohou skupín je vypočítať príklady a priradiť k nim správny výsledok. Jeden je navyše, aby žiaci s istotou prerátali každý príklad. Žiaci majú na aktivitu presne stanovený čas. Motiváciou pre žiaka/skupinu môže byť hodnotenie v podobe klasifikácie známku výborný, pre každého člena skupiny.

Učebné stratégie:

- Motivačné: motivačné rozprávanie, motivačná výzva, pochvala, povzbudenie.
- Fixačné: skupinová písomná práca, metóda opakovania a precvičovania vedomostí.
- Diagnostické: povzbudenie, hodnotenie.

3.2.11 Aktivita 11 – Príbeh

Názov: PRÍBEH
Typ aktivity: hlavná aktivita
Organizácia výučby: školské frontálne vyučovanie
Čas: 30 min

Ciele:

- Predstaviť seba a voliteľný predmet prezentovaním osobného príbehu.
- Počúvať a zapamätať si informácie o iných.
- Rozvíjať ústny prejav a pamäť.

Pomôcky: nádoba na uloženie vecí

1. Príbeh: Učiteľ požiada žiakov, aby porozmýšľali nad nejakou vecou, ktorú majú práve na sebe (so sebou), a ktorú by mohli na chvíľu odovzdať pre účely aktivity. Zároveň ich vyzve, aby vybrali vec, na ktorú sa viaže krátky a zaujímavý príbeh z ich života.
2. Každý žiak povie svoje meno a odovzdá danú vec (hodinky, náušnice, pero, šatku,...) učiteľovi, pričom k danej veci povie krátku „historku“. Napríklad: „Volám sa Jozef. Tieto hodinky som dostal, keď som mal 13 rokov od svojho strýka. Bol som s ním na výlete v Bratislave. Nosím ich každý deň...“
3. Kto povie svoj príbeh, uloží danú vec do „nádoby“.
4. Keď sa všetci predstavia, učiteľ nechá každého žiaka vybrať si z „nádoby“ jednu vec, inú ako vlastnú.
5. Na konci aktivity má každý za úlohu povedať meno osoby, ktorej vec patrí a zopakovať jej príbeh (Čujová, 2010).

Učebné stratégie:

- Motivačné: motivačné rozprávanie, motivačná rozhovor, pochvala, povzbudenie.
- Fixačné: rozhovor, metóda opakovania a precvičovania.
- Diagnostické: pozorovanie, pochvala, klasifikačná symbolika.

3.2.12 Aktivita 12 – Máme niečo spoločné?

Názov: MÁME NIEČO SPOLOČNÉ?

Typ aktivity: hlavná aktivita

Organizácia výučby: školské skupinové vyučovanie

Čas: 25 min

Ciele:

- Pomôcť žiakom prekonať bariéry v komunikácii, vzájomne sa spoznať.
- Naučiť sa vzájomnému počúvaniu.
- Rozvoj komunikácie.

Pomôcky: papier, pero

Priebeh:

1. Učiteľ rozdelí žiakov do 2-členných skupín. Veľmi dôležitou súčasťou tejto aktivity je, aby učiteľ netvoril dvojice z kamarátov. Najlepšou voľbou je urobiť dvojice z rodovou a inou rozdielnosťou.
2. Skupiny si pripravlia pero a papier. Ich úlohou je nájsť desať vecí, v ktorých sa jeden na druhého podobajú a desať vecí, v ktorých sa líšia. Informácie si značia žiaci na papier.
3. Žiaci majú na aktivitu vymedzený čas. Pracujú len prostredníctvom vzájomnej komunikácie.
4. V závere aktivity sa odporúča diskusia. Učiteľ diskutuje s celou triedou, pričom im kladie otázky:
 - Akú prekvapujúcu informáciu ste zistili o svojom spolužiakovi?
 - Čo bolo pre Vás zložitejšie určiť? Spoločné alebo odlišné znaky?
 - Poznáte teraz svojho spolužiaka lepšie? (Feherpataky Kuzmov et al. 2017).

Učebné stratégie:

- Motivačné: motivačný rozhovor, motivačné rozprávanie, pochvala, povzbudenie.
- Fixačné: skupinová práca.
- Diagnostické: pozorovanie, klasifikačná symbolika.

3.2.13 Aktivita 13 – Ruky poznania

Názov: RUKY POZNANIA

Typ aktivity: úvodná aktivita

Organizácia výučby: školské skupinové vyučovanie

Čas: 15 min

Ciele:

- Vytvoriť žiakom možnosť vidieť, ako ich vnímajú iní.
- Rozvíjať empatiu, porozumenie a kritické myslenie.
- Naučiť sa vyjadriť svoj názor.

Pomôcky: papier, pero

Priebeh:

1. Na začiatku aktivity rozdelí učiteľ žiakov do 5-členných skupín. Počet žiakov v skupine nie je náhodný, preto sa ho treba snažiť dodržať.
2. Každý si na svoj papier napíše svoje meno a obkreslí pravú a ľavú ruku. Nad pravú ruku si žiaci napíšu plus a nad ľavú si napíšu mínus.
3. Potom nechajú papiere kolovať v rámci ich skupiny. Žiaci v skupine majú napísať svojim spolužiakom vlastnosť, podľa ktorej ich vnímajú. Do jedného prsta pravej ruky vlastnosť, ktorá je kladná (plusová) a ľavej, ktorá je ich negatívom (mínusová).
4. Po ukončení aktivity sa každému vráti papier s jeho menom. Rozdiel je v tom, že každý obkreslený prst na ruke obsahuje vlastnosti, ktoré ho podľa žiakov v skupine najviac vystihujú.

Učebné stratégie:

- Motivačné: motivačný rozhovor, pochvala, povzbudenie, kritika.
- Fixačné: metóda skupinovej práce.
- Diagnostické: pozorovanie, klasifikačná symbolika.

3.2.14 Aktivita 14 – Most

Názov: MOST

Typ aktivity: hlavná aktivita

Organizácia výučby: školské skupinové vyučovanie

Čas: 20 min

Ciele:

- Rozvíjať spoluprácu pri riešení praktického problému.
- Naučiť sa spolupracovať. Rešpektovať názor iných.
- Využitie tvorivého myslenia a praktickej zručnosti.

Pomôcky: noviny, lepiaca páska, nožnice, pravítko

Priebeh:

1. Žiaci sú rozdelení do 6-členných skupín. Pomocou novinového papiera, lepiacej pásky a nožníc musia zhotoviť most. Má byť približne 50 cm dlhý a musí uniesť váhu okolo 500 g.
2. Základom aktivity je prediskutovať riešenie a spoločne ho zrealizovať (Kasíková, 2010).

Učebné stratégie:

- Motivačné: motivačný rozhovor, motivačná výzva, pochvala, povzbudenie, pochvala.
- Fixačné: skupinová práca, manipulácia s predmetmi.
- Diagnostické: pozorovanie, hodnotenie.²

² Všetky zverejnené aktivity sú súčasťou bakalárskej práce študentky Ivančovej (2020).

ZÁVER

Podľa Bartoňovej a Vítovej et al. (2016) by malo ďalej byť súčasťou inkluzívne školy tzv. kurikulum, t. j. vízie a riadenia školy, ktoré sa môže týkať obsahu učiva, metód či vzdelávacích cieľov. Naopak na vedenie školy nepriaznivo pôsobí neustále zavádzanie noviniek, nejasné inštrukcie pre pracovníkov škôl a nárast administratívnych povinností. Citované autorky hovoria v súvislosti so vzdelávaním o kontradikcii medzi tradičnou a novou inkluzívnou školou (Geršicová & Lajčín, 2020). V tradičnej škole hralo dôležitú úlohu hodnotenie a motív výkonu, kedy bolo podstatné dosiahnuť čo najlepšie výsledky a vyhnúť sa neúspechu. V inkluzívnej škole však panuje potreba blízkosti a sociálny rozvoj žiaka, rôznorodosť sa nestiera, ale naopak je vítaná, pretože sa škola snaží začleniť žiakov so znevýhodnením, sociálne znevýhodnené i deti z rôznych etníc. Systém by mal byť transparentný a všetci zaradení žiaci by mali cítiť, že zadané úlohy sú realizovateľné, mali by mať dôveru vo vlastné schopnosti a zároveň dostávať spätnú väzbu za svoj výkon (Krásna & Barnová (2020), Krásna (2019a,b), Barnová (2019a,b). Žiaci by mali mať pocit, že sa môžu ku všetkému vyjadriť a že môžu o veciach spoločne rozhodovať. Žiaci by sa mali podieľať na rozhodovaní a prijať určitú zodpovednosť namiesto represívneho systému, ktorý bol uprednostňovaný v tradičných školách. K ďalšiemu rozvoju školy dochádza najmä v prípade, že organizácia podporuje tímovú spoluprácu a kreativitu, zapojí každého účastníka podľa jeho možností a potrieb a kladie dôraz na vzťahy a sociálnu interakciu, konštatujú Bartoňová a Vítková et al. (2016).

Prvá kapitola metodickéj príručky bola zameraná (nielen) na inkluzívnu školu v inkluzívnej edukačnej realite v odbornom vzdelávaní a príprave. Edukačnú inklúziu ponímame ako proces, ktorý má zlepšiť podmienky, príležitosti či schopnosti jedincov a skupín v akomkoľvek edukačnom prostredí a tento prístup má viesť k udržaniu dôstojnosti a k efektívnejšiemu zapojeniu osôb do života v celej spoločnosti. Pozornosť v prvej kapitole sme venovali vybraným témam a informáciám, ktoré je potrebné vedieť o edukačnej inklúzii, o plánovanom koncepte inkluzívnej školy a inkluzívnej triedy. Predpokladanou cieľovou skupinou sú najmä učitelia v stredných odborných školách ako učitelia odborných predmetov, učitelia praktickej prípravy a aj triedni učitelia, ktorí by koncept manažmentu triedy mali poznať ešte pred celoplošnou realizáciou edukačnej inklúzie v školách v našich podmienkach.

Obsah druhej kapitoly metodickej príručky bol zameraný na vybrané aspekty, ktoré moderujú úspešný proces učenia (sa) v inkluzívnom prostredí, aký mi sú neurosekvencný prístup, tréning mozgu, účinok komunity na rozvoj mozgu, dysfunkčnosť mozgu, zrkadlové neuróny a voľná hra a prestávky. Sú to praxou overené spôsoby, techniky a postupy, ktoré sú široko použiteľné, buď ako obsahová náplň vo výučbe predmetov, alebo ako inventár profesijných zručností učiteľov.

Tretiu kapitolu metodickej príručky tvorila tematika manažmentu triedy ako inovatívneho prístupu a inovatívnych postupov v riadení triedy ako sociálnej skupiny, s akcentom na špecifiká inkluzívnosti. Súčasťou kapitoly bolo aj štrnásť návrhov edukačných aktivít v rámci manažmentu inkluzívnej triedy.

Konštatujeme, že manažment triedy znamená, začať konať už v zárodku vyrušovania žiakom/žiakmi. Efektívny manažment triedy smeruje k tomu, aby k takýmto situáciám vôbec nedochádzalo. Efektívny manažment triedy je hlavným kvalitatívnym parametrom dobrého vyučovania, ktorým si učiteľ „ušetrí nervy“, čas a námahu, znižuje to jeho pracovnú záťaž v priamej pedagogickej činnosti so žiakmi, čo mu umožní „ušetrené“ sily venovať práve žiakom, ktorí to najviac budú potrebovať.

POUŽITÉ INFORMAČNÉ PRAMENE

Bagalová, E. & Gogolová, D. (2007) *Ľudské práva a zručnosti potrebné na ich uplatnenie*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

Bajtoš J. (2007). *Kapitoly zo všeobecnej didaktiky*. Bratislava: Equilibria.

Barnová, S. & Krásna, S. (2020). *Manažment a organizácia škôl*. Dubnica nad Váhom: VŠ DTI.

Barnová, S. & Gabrhelová, G. (2017). *Resilience in Schools*. Karlsruhe: Ste- Con, GmbH.

Barnová, S. (2018). *Resiliencia a sociálna opora ako dva kľúčové faktory pri zvládaní záťaže*. In HORVÁTH, M. – BARNOVÁ, S. (Eds.): *Socialium Actualis II.*. Brno: Tribun.

Barnová, S. (2019a). *Inklúzia, inkluzívna edukácia a inkluzívna škola v aktuálnom ponímaní*. In *Socialium actualis V*. Týn nad Vltavou: Nová Forma, Malá Strana.

Barnová, S. (2019b). *Inkluzívna edukácia - východiská a ciele inkluzívnej edukácie v inkluzívnej škole*. In *Socialium actualis VI*. Týn nad Vltavou: Nová Forma, Malá Strana.

Barnová, S. et al. (2019). *Školská pedagogika II*. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI.

Bartoňová, M., & Vítková, M. et al. (2016). *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita.

Bekéniová, E. (2003). *Metódy riadenia vyučovania (nielen) tvorivej dramatiky*. Prešov: MPC.

Čadílek, M. & Loveček, A. (2005). *Didaktika odborných předmětů*. Brno: Pedagogická fakulta.

Čepelová, S. (2020a). *Inkluzívna edukácia z pohľadu sociálnej psychológie*. Týn nad Vltavou – Malá Strana: Nová Forma, s.r.o.

Čepelová, S. (2020b). *Postoje učiteľov profesijných (odborných) predmetov v stredných odborných školách k inkluzívnemu vzdelávaniu*. Týn nad Vltavou - Malá Strana: Nová Forma, s.r.o.

Čepelová, S., & Hasajová, L. (2020). *Vybrané kapitoly z manažmentu inkluzívnej školy (v kontexte psychoedukačnej dimenzie inklúzie žiakov stredných škôl)*. Týn nad Vltavou – Malá Strana: Nová Forma, s.r.o.

Čepelová, S., Barnová, S. & Krásna, S. (2021). *Teoretické, empirické a aplikačné dimenzie inklúzie a konceptu inkluzívneho vzdelávania žiakov v stredných školách*. České Budejovice: Nová Forma.

Ďuriš, M. et al. (2011). *Didaktika odborných predmetov 1*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.

Ďurkovičová, T. (2018). *Manažment triedy a komunikácia pedagóga*. Dostupné na <http://www.cpppaptn.sk/wp-content/uploads/2018/08/Mana%C5%BEment-triedy-a-komunik%C3%A1cia-u%C4%8Dite%C4%BEda.pdf>

Eichhorn, CH. (2014). *Manažment triedy – základ dobrého vyučovania*. Dostupné na: <https://www.skolskyportal.sk/vzdelavanie-vychova/manazment-triedy-zaklad-dobreho-vyucovania>

Eichorn, CH. & Gebauer, K. (2014). *Manažment triedy - Ako môžu učitelia, rodičia a žiaci prispieť k efektívnemu vyučovaniu*. Bratislava: Raabe.

Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania (2017). *Inkluzívne vzdelávanie v ranom detstve: nové pohľady a nástroje – záverečná súhrnná správa*. Odense, Dánsko.

Gabrhelová, G. (2018a). *Motivation for efficient education*. Karlsruhe: Ste-Con.

Gabrhelová, G. (2018b). *Regulácia stresu v škole, sebvýchova žiakov k pravidlám*. In: *Školské pravidlá v edukačnom prostredí*. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI.

Geršicová, Z. & Lajčin, D. (2020). Integrácia verus inkluzia znevýhodnených žiakov v školskom prostredí. In: *Pedagogica actualis XI: spoločnosť a výchova*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.

Gubricová, J. & Liberčanová, K. (2018). Inkluzia, rovnosť, diverzita v práci s mládežou. In: *Pedagogica actualis X: otvorené cesty vo vzdelávaní v multikultúrnej škole*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.

Hrmo, R. (2005). *Didaktika technických predmetov*. Bratislava: Slovenská technická univerzita.

Hrmo, R. & Turek, I. (2003). *Kľúčové kompetencie I*. Bratislava: STU.

Husárová, L. (2011). *Zvyšovanie efektívnosti vzdelávania prostredníctvom profesijného rozvoja učiteľa*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

Ivančová, V. (2020). *Edukačné aktivity zamerané na inkluzívne vzdelávanie v strednej odbornej škole* (bakalárska práca). Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI.

Jandová, H. (2017). *Faktory prispievajúce k fungovaniu sociálnej inkluzie na školách*. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta humanitných štúdií.

Janoško, P. & Neslušanová, S. (2014). *Škola s inkluzívnou klímou*. Ružomberok: VERBUM.

Kabátová, M. (2009). *Východiská a inšpirácie*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

Kalhoust, Z. & Obst, O. (2003). *Didaktika sekundárnej školy*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Kloknerová, L. et al. (2021). Špecifiká odborného vzdelávania a prípravy v koncepte inkluzívneho vzdelávania. In: *Aktuálne úlohy, problémy a riešenia vyučovania slovenského jazyka a slovenskej literatúry v školách s vjm*. Komárno: Univerzita J. Selyeho.

Komenský, J. A., & Okál, M. (1991). *Didactica Magna*. Bratislava: SPN.

- Komplotová, S. (2005). *Školská pedagogika*. Bratislava: EKONÓM.
- Komplotová, S. (2009). *Pedagogika*. Bratislava: EKONÓM.
- Kotrba, T. & Lacina, L. (2007). *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu.
- Krásna, S. & Barnová, S. (2020). Inkluzívna edukácia ako realita v Európe 2030. In: *Dušek, J. Kvalita života ve vzdělávacích kontextech*. České Budějovice : Vysoká škola evropských a regionálních studií.
- Krásna, S. (2019a). Legislatívne východiská inklúzie a inkluzívnej edukácie. In *Socialium actualis V*. Týn nad Vltavou: Nová Forma, Malá Strana. 2019a. ISBN 978-80-7612-148-5.
- Krásna, S. (2019b). Východiská a ciele inkluzívnej edukácie. In *Socialium actualis VI*. Týn nad Vltavou: Nová Forma, Malá Strana. 2019b. ISBN 978-80-7612-149-2.
- Kyriacou, CH. (2004). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
- Lajčin, D. et al. (2020). *Školská pedagogika III – inkluzívna edukácia*. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI.
- Lajčin, D. (2014). *Manažment = Vybrané kapitoly*. Dubnica nad Váhom : Dubnický technologický inštitút.
- Lajčin, D. (2017). Further education, the teaching staff. In: *Slovianskyj svit: vyklyky sučasnosti ezbirnyk materialiv*. Užhorod : Vydavnyctvo Zakarpatt'a.
- Macháčik, D. (2011). *Východiská systémového prístupu k edukačnému procesu*. Žilina: Žilinská univerzita.
- Mužík, J. (2004). *Androdidaktika*. Praha: Aspi.
- (Ne)nechajte na vaše YouTube reklamy klikat' deti. (2020). Dostupné na Internete: Basta digital: <https://bastadigital.com/detske-youtube-kanaly/>

Obrázok z titulnej strany: https://fr.123rf.com/photo_55145133_travail-d-%C3%A9quipe-ic%C3%B4ne-puzzle.html

Obdržálek, Z., Horváthová, K. et al. (2004). *Organizácia a manažment školstva. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Ondrejko, P. (2014). Proces socializácie a výchova v škole. In: *Sociální pedagogika Social Educatio*.

Orbánová, D. (2005). *Didaktika podnikovej ekonomiky*. Bratislava: EKONÓM.

Orlowski, J. (2020). U.S. Hospital Admissions for Non-fatal Self-Harm Per 100.000 girls. In *Social Dilema*. Dostupné na <https://www.netflix.com/sk>.

Perry, B. D., & Szalavitz, M. (2016). *Chlapec, ktorého chovali ako psa*. Praha: Portál.

OSN. 2015. *Agenda 2030 pre udržateľný rozvoj*. Dostupné na: <https://www.minzp.sk/agenda-2030/>

Pasternáková, L. & Gabrhelová, G. (2018). School and teachers professional. In: *R&E-Source*. Baden: Pädagogische Hochschule NÖ.

Pasternáková, L. (2018a). Edukácia a školský manažment = Education and school management. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*.

Pasternáková, L. (2018b). Inovace v oblasti manažmentu školy. In: *Proměny edukačních situací a jejich konceptualizace* Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Pasternáková, L. & Krásna, S. (2015). *Psychológia výchovy*. Brno: Tribun EU.

PROJEKT EURÓPA 2030 - Výzvy a príležitosti. Správa pre Európsku radu od Skupiny pre reflexiu o budúcnosti EÚ v roku 2030. 60 s. ISBN 978-92-824-2713-2. Dostupné na: <https://www.consilium.europa.eu/media/30769/qc3210249skc.pdf>

Rehúš, M. (2018). *Encyklopedizmus náš každodenný*. Inštitút vzdelávacej politiky, MŠVVaŠ. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/13792.pdf>

Rozvadsky Gugová, G. (2013a). *Edukácia akcentujúca docenenie mozgu*. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút.

Rozvadsky Gugová, G. (2013b). Kognitívny vývin detí a ich stratégie pri riešení problémových úloh. In: *Edukácia akcentujúca docenenie mozgu : Výskumná úloha* KEGA 003UKF-4/2012. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút.

Rozvadsky Gugová, G. (2015). *Emócie ako súčasť osobnostného vývinu socializovaného jedinca*. Brno: Tribun EU s.r.o.

Rozvadsky Gugová, G. (2017). *Čo vieme a nevieme o poruchách učenia*. Praha : Martin Koláček - E-knihy jedou.

Rozvadsky Gugová, G. (2018). Stratégie zamerané na riešenie, kognitívne stratégie, stratégie s využitím emocionality. In: *Školské pravidlá v edukačnom prostredí*. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI.

Sláviková, G. (2014a). Komunikácia v riadiacom procese. In: *Prínos spoločenských vied k rozvoju znalostnej spoločnosti*. Dubnica nad Váhom : Dubnický technologický inštitút.

Sláviková, G. (2014b). *Manažment ľudských zdrojov*. Dubnica nad Váhom : Dubnický technologický inštitút.

Slowík, J. (2007). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing.

Šlosár, R. et al. (2012). *Pedagogické vzdelávanie učiteľov vysokej školy*. Bratislava: EKONÓM.

Švarcová, I. (2005). *Základy pedagogiky*. Praha: VŠCHT Praha.

The World Bank (2020a). *Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities*. Retrieved from <http://pubdocs.worldbank.org/en/147471595907235497/IEI-Issues-Paper-Disability-Inclusive-Education-FINAL-ACCESSIBLE.pdf>

The World Bank. (2020b). *The World Bank Education Global Practice. Guidance Note: Remote Learning & COVID-19*. Retrieved from <http://documents1.worldbank.org>

org/curated/en/531681585957264427/pdf/Guidance-Note-on-Remote-Learning-and-COVID-19.pdf

Turek, I. (2010). *Didaktika*. Bratislava: Iura.

UNESCO. *The Salamanca Statement and Framework For Action*. 47 s. Dostupné na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Valenta, J. (1998). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Strom.

Vaničková, K. (2011). *Škola a spoločnosť*. Banská Bystrica. Dostupné na: www.pdf.umb.sk

Veteška, J. & Paulovčáková, J. (2018). *Management and Marketing of Educational Institutions*. Karlsruhe: Ste-Con.

Veteška, J. (2019). Další vzdělávání a rozvoj učitelů v kontextu fenoménu digitalizace a umělé inteligence. In Krystoň, M. a I. Pavlov (eds.). *Andragogické štúdie 2019*. Banská Bystrica: Belianum.

Veteška, J. (2017). Hesla: inklúzia/inkluzívne vzdelávanie, integrácia, kariérny rast. In: PISOŇOVÁ, M. et al. *Školský manažment - terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: Wolters Kluwer.

Višňovský, L. et al. (2002). *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: Iris.

Zapletal, L., & Gosiorovský, I. (2018). *Vybrané kapitoly z profesní etiky*. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI.

Zapletal, L., Gosiorovský, I., & Dohnanská, M. (2018). *Vybrané kapitoly z profesní etiky: Etika v profesi manažera, podnikatelská etika, profesní učitelská etika*. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI.

Zelina, M. (2014). Model inkluzívnej školy. In KLEIN, V. – ŠILONOVÁ, V. et al. 2014. *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách - PRINED - Projekt INkluzívnej Edukácie*. PREŠOV: MPC.

Zelina, M. et al. (2016). *Škola pre život v interdisciplinárnom kontexte*. Brno: Tribun EU.

Zelina, M. (2020). Interviews with Teachers about Inclusive Education. *Acta Educationis Generalis*, 10(2), 78-93. <https://doi.org/10.2478/atd-2020-0011>

**Názov: MANAŽMENT TRIEDY V ODBORNOM VZDELÁVANÍ
A PRÍPRAVE AKO SÚČASŤ MANAŽMENTU INKLUZÍVNEJ ŠKOLY**

Autori:

doc. PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD. (1,1AH)

doc. & doc. PhDr. PaedDr. Gabriela Gabrhelová, PhD. DBA. LLM. (2,1AH)

doc. Mgr. Gabriela Rozvadský Gugová, PhD. (1,1AH)

Recenzenti:

Dr.h.c. prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc.

PaedDr. Denisa Petříková

Počet AH: 4,3

Počet strán: 89

Rok vydania: 2021

Vydavateľ: Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom

ISBN: 978-80-8222-035-6