



JNKLUZÍVNÝ PRÍSTUP K UČENIU CUDZÍCH JAZYKOV

Katarína VANČÍKOVÁ


INKLUZÍVNY PRÍSTUP K UČENIU CUDZÍCH JAZYKOV

Katarína Vančíková

 BELIANUM

2024

Publikácia vychádza s finančnou podporou Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky a Slovenskej akadémie vied. Je výstupom riešenia projektu KEGA 011UMB-4/2022 *Tvorba webového portálu metodickej podpory výučby cudzích jazykov v primárnom vzdelávaní*. Je tiež výsledkom riešenia výskumnej úlohy v rámci projektu *Program rozvoja jazykových spôsobilostí detí s odlišným materinským jazykom v slovenskom jazyku – tvorba a overovanie*. Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-22-0450.

Autorka: prof. PaedDr. Katarína Vančíková, PhD.
 <https://orcid.org/0000-0001-8423-7838>

Návrh obálky a ilustrácie: Mgr. Lenka Lipárová, PhD.

Jazyková úprava: Mgr. art. Zuzana Málíková

Recenzovali: prof. Zuzana Straková, PhD.
PhDr. Magdaléna Špotáková, CSc.

Vydalo: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela
v Banskej Bystrici

Edícia: Pedagogická fakulta

Tlač: DMC s.r.o.

ISBN (brožovaný dokument) 978-80-557-2127-9
EAN 9788055721279

ISBN (online dokument) 978-80-557-2128-6
EAN 9788055721286

<https://doi.org/10.24040/2024.9788055721286>



Táto publikácia je šírená pod licenciou Creative Commons Attribution 4.0 International Licence CC BY (Katarína Vančíková).

S láskou venované môjmu jedinečnému synovi Samuelovi.

Obsah

ÚVOD.....	5
1. SPRAVODLIVOSŤ A ROVNOSŤ ŠANCÍ VO VZDELÁVANÍ.....	8
2. INKLUZÍVNY PRÍSTUP VO VZDELÁVANÍ.....	20
3. UČENIE SA CUDZIEHO JAZYKA V KONTEXTE ROVNOSTI ŠANCÍ A INKLÚZIE	24
4. CUDZÍ JAZYK AKO PRÁVO, ETICKÝ IMPERATÍV A SPOLOČENSKÁ POTREBA.....	28
Prínos učenia sa cudzích jazykov a obsah cudzojazyčného vzdelávania	29
Zvládne cudzí jazyk každý?.....	36
5. INKLUZÍVNA POLITIKA, KULTÚRA A PRAX UČENIA CUDZÍCH JAZYKOV.....	41
Ideál a obraz inkluzívnej školy	41
Dieťa ako centrum spoločného snaženia	46
Dieťa ako výnimočná osobnosť.....	52
Dieťa ako subjekt vlastného sebarozvoja	64
Škola ako príležitosť na rozvoj.....	73
Trieda ako „lešenie“ a zóna bezpečia.....	79
6. INKLUZÍVNY PRÍSTUP K UČENIU SLOVENČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA	84
ZÁVER	90
BIBLIOGRAFICKÉ ODKAZY	91
MENNÝ REGISTER.....	102
O AUTORKE	104

ÚVOD

Milí čitatelia, milé čitateľky,

práve ste otvorili stránky vysokoškolskej učebnice, ktorá je reakciou na potreby školskej praxe v oblasti učenia cudzích jazykov. V roku 2022 zisťoval výskumný tím pod vedením prof. Dany Hanesovej, aký druh metodologickej podpory potrebujú učitelia a učiteľky, ktorí učia cudzí jazyk na primárnom stupni vzdelávania. Ukázalo sa, že najväčšia neistota sa viaže na prácu so žiakmi s rozmanitými vzdelávacími potrebami, resp. na učenie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Tento výsledok nie je prekvapivý. Diverzita žiakov v triede je výzvou pre učiteľov a učiteľky na celom svete. Tí naši sú ale v zložitejšej situácii. Tradícia a prax oddeleného vzdelávania im roky uberala príležitosť rozvíjať si kompetencie v oblasti tvorby inkluzívnej praxe. Väčšina žiakov a žiačok so ŠVVP bola totiž na Slovensku desaťročia vzdelávaná v prúde špeciálneho školstva a hoci sa v posledných rokoch počet integrovaných žiakov zvýšil, naďalej zostávame v rámci EÚ lídrami v oddelenom vzdelávaní. Situácia by sa mala v najbližšom období zmeniť. V roku 2023 bol novelizovaný školský zákon. Štát konečne prebral zodpovednosť a garantuje všetkým deťom, žiakom a študentom, ktorí majú dočasné alebo trvalé prekážky v učení, podporu. Očakáva sa, že vďaka legislatívnej úprave a implementácii nárokovateľných podporných opatrení sa začnú naše školy viac otvárať deťom s rozmanitými potrebami a diskurz o integrácii žiakov so ŠVVP bude nahradený diskurzom o hľadaní tej najlepšej cesty učenia sa pre všetkých.

Súčasťou implementačného plánu zavádzania podporných opatrení je aj vzdelávanie učiteľov v oblasti zvyšovania ich kompetencií utvárať inkluzívnu kultúru a prax na úrovni školy a triedy. Je dôležité, aby na túto zmenu reagovali poskytovatelia kontinuálneho vzdelávania, ako aj vysoké školy, ktoré ponúkajú učiteľské študijné programy. Zmena školskej praxe si vyžaduje nových profesionálov, ktorí budú opúšťať brány fakúlt nielen s pozitívnym nastavením mysle, ale aj zručnosťami, vďaka ktorým dokážu reagovať na potreby všetkých žiakov a žiačok. To je jeden zo silných dôvodov, prečo vznikla táto učebnica. Prihovára sa všetkým študentom a študentkám učiteľstva, no primárne tým, ktorí budú ďalšie generácie učiť cudzí jazyk. Publikácia si môže nájsť svojich čitateľov aj v radoch už kvalifikovaných učiteľov, hľadajúcich nové inšpirácie.

Vysokoškolská učebnica *Inkluzívny prístup k učeniu cudzích jazykov* pozostáva zo šiestich častí. Úvodná kapitola je dôležitým odrazovým mostíkom pre porozumenie významu inkluzívneho vzdelávania. Prihovára sa čitateľovi nielen cez slová, ale aj obrazy, ktoré vytvárajú priestor pre hlbšie úvahy o spravodlivosti a rovnosti vo vzdelávaní. *Stačí postaviť deti na prahu vzdelávania na štartovaciu čiaru? Je pre všetkých rovnaká? Čo je potrebné urobiť pre to, aby každý dobehol do cieľa? A má byť tento cieľ pre všetkých rovnaký?* Hľadaním odpovedí na tieto otázky staviame pevné ideové základy inkluzívneho vzdelávania. Ich konceptualizáciu nájde čitateľ a čitateľka v druhej kapitole s názvom *Inkluzívny prístup vo vzdelávaní*.

V tretej kapitole sa už otvára priestor pre centrálnu tému, ktorou je učenie cudzieho jazyka. Predstavuje akúsi myšlienkovú nadstavbu a poskytuje podporu pre zvnútornenie

postoja, vďaka ktorému pripustíme skutočnosť, že každé dieťa a mladý človek má mať príležitosť siahnuť si na pomyselné ovocie cudzieho jazyka a obohatiť sa z kontaktu s ním. Kapitola poskytuje argumentačnú bázu pre obhajobu práva každého učiť sa cudzie jazyky. Tá je rozvíjaná aj v ďalšej, v poradí štvrtej kapitole, ktorá je diskusiou o cieľoch a prínose cudzojazyčného vzdelávania. Odkrýva jeho pestré kulisy, v rámci ktorých si človek rozvíja širokú škálu vlastností, spôsobilostí a postojov – vôľu, motiváciu a sebareguláciu, sebakontrolu a sebedovetie, komunikáciu v nových kontextoch, sociálne vnímanie a cítenie. Proces učenia sa cudzích jazykov je zaujímavou cestou objavovania vlastných koreňov, prijímania rôznorodosti a rozširovania kultúrneho a interkultúrneho povedomia. Komplexný pohľad na ciele cudzojazyčného vzdelávania odzbrojuje tých, ktorí ho vnímajú len ako doménu elitnej skupiny tých najschopnejších, najtalentovanejších, najperspektívnejších. Hlbšie porozumenie významu učenia sa cudzích jazykov je cestou objavovania nových príležitostí pre deti, ktoré síce z objektívnych príčin nepatria medzi „privilegovaných“ žiakov, avšak dokážu vďaka svojmu nadšeniu a snahe prekonať zdanlivo neprekonateľné prekážky a dosahovať osobne významné ciele. Ak im v tom pomôžeme, dokážu ešte viac. Na túto výzvu reaguje piata kapitola s názvom *Inkluzívna politika, kultúra a prax učenia cudzích jazykov*. Je vystavaná na nosnej myšlienke inkluzívneho vzdelávania, a síce na presvedčení, že podporu vo vzdelávaní potrebujú všetci žiaci a žiačky. Učenie spočíva vo vytrvalom hľadaní tej najlepšej cesty naplňania rozvojového potenciálu každého jednotlivca, vďaka ktorej dokáže vyťažiť z procesu učenia sa cudzieho jazyka to, čo skvalitní jeho súčasný i budúci život. Tento ideál naplňa inkluzívna škola. *Čo si pod takouto školou predstaviť? Aké by mala mať vlastnosti? Ako by mala vyzerať? Akí ľudia by v nej mali pracovať? Ale najmä, čo by sa v nej malo diať?* Odpovede sa skrývajú v piatich princípoch, ktoré tvoria obsahovú kostru piatej kapitoly a sú vizualizované cez symbolické pečiatky. Prvá (*Dieťa ako centrum spoločného snaženia*) odkazuje na potrebu tímovej spolupráce a spoločného úsilia všetkých relevantných aktérov pri hľadaní tej najlepšej cesty učenia sa jednotlivých žiakov. Druhá pečiatka (*Dieťa ako výnimočná osobnosť*) symbolizuje ľudskú jedinečnosť a potrebu nielen zohľadňovať individuálne charakteristiky každého dieťaťa, ale aj nutnosť vyhnúť sa riziku stereotypizovania a uplatňovania univerzálnych riešení. Ďalšiu stopu v našom pedagogickom myslení by mala zanechať pečiatka, ktorá akcentuje potrebu vnímať dieťa ako *subjekt vlastného sebarozvoja*. V tejto časti sú diskutované otázky podporovania autenticity žiaka, rozvíjania jeho pozitívneho sebapoňatia, ako aj posilňovania jeho schopnosti projektovať si osobne významné ciele a vlastné životné projekty. V ďalšej časti textu venujeme pozornosť inkluzívnej politike škôl a predstavujeme školu ako priestor, v ktorom každé dieťa dostáva príležitosť rozvíjať sa v klíme porozumenia, tolerancie a kooperácie (*Škola ako príležitosť na rozvoj*). Otvárame citlivú otázku vytvárania tried na základe schopností žiakov a prinášame impulzy k zlepšeniu tejto praxe. Posledná pečiatka (*Trieda ako „lešenie“ a zóna bezpečia*) je príspevkom pre inkluzívny triedny manažment a tvorbu učebného prostredia, ktoré podporuje kooperáciu, rovesnícke učenie, oslabuje súťaživosť v prospech podpory a solidarity.

Posledná kapitola je venovaná špecifickej téme *inkluzívneho prístupu k učeniu slovenčiny ako cudzieho jazyka*. Na Slovensku žije nemalá skupina detí a mládeže, pre ktoré nie je slovenčina materinským jazykom. Cesta učenia sa tohto jazyka môže byť

náročná, najmä ak ide o deti migrantov, ktoré sa musia vysporiadať nielen s odlišným jazykovým, ale aj kultúrnym prostredím. O to viac je dôležité, aby učitelia a učiteľky uplatňovali princípy uvedené v predošlej časti textu a podporovali tak nielen rozvoj ich komunikačných kompetencií, ale ich inklúziu vo všeobecnosti.

Vysokoškolská učebnica bola písaná s ambíciou stimulovať kritické myslenie. Preto je text obohatený podnetmi na zamyslenie a riešenie rôznych dilem, ktorými sa kapitoly začínajú i končia. Impulzom k uvažovaniu sú aj obrazové metafory, ktoré podnecujú predstavivosť a implicitne naznačujú univerzálnosť a komplexnosť úvah o spravodlivosti a rovnosti v našom sociálnom svete. Tento efekt sa podaril aj vďaka talentu a hĺbavosti ilustrátorky Lenky Lipárovej, ktorej touto cestou ďakujem za skvelú spoluprácu. Obsah bol tvorený s vedomím, že mnohé prekážky rozvoja inkluzívnej politiky, kultúry a praxe našich škôl majú systémový charakter. Prezentované poznanie môže byť v súčasných podmienkach vnímané ako ťažko dosiahnuteľný ideál, či dokonca ilúzia. Cesta k naplneniu myšlienok obsiahnutých v tejto publikácii zrejme nebude jednoduchá. Verím však, že poskytne oporu v našom spoločnom boji o zmenu myslenia, vďaka ktorej sa nielen naše školy, ale aj naša spoločnosť stane viac vnímavou a inkluzívnou.

Autorka

1. SPRAVODLIVOSŤ A ROVNOSŤ ŠANCÍ VO VZDELÁVANÍ

Skôr ako si zodpovieme otázku, či je prístup k učeniu sa cudzích jazykov opodstatnenou požiadavkou a právom všetkých žiakov bez výnimky, zamyslíme sa spoločne nad kľúčovými pojmami našich úvah – pojmami rovnosť a spravodlivosť.



Prečítajte si nasledujúce tvrdenia a zamyslite sa nad ich opodstatnenosťou. Ktoré z nich hovoria o rovnosti? Ktoré posilňujú a naopak oslabujú koncept spravodlivosti?

1. *Všetci dospelí ľudia bez výnimky by mali mať právo voliť.*
2. *Všetci ľudia pracujúci v našej firme budú mať od budúceho mesiaca rovnakú mzdu.*
3. *Štát by mal zaručiť všetkým rovnaké práva.*
4. *Všetci žiaci by mali dosahovať rovnaké školské výsledky.*
5. *Každý žiak by mal mať možnosť študovať na gymnáziu.*
6. *Všetci ľudia majú mať právo vyznávať svoju vieru.*
7. *So všetkými žiakmi by sa malo zaobchádzať rovnako.*

Ak ste sa pri riešení úlohy dostávali do rôznych dilem, precítili ste skutočnosť, že tak rovnosť, ako aj spravodlivosť sú viacdimeziálne pojmy, ktoré sú predmetom vášnivých diskusií, najmä na poli politickej filozofie. Zložitá je najmä otázka **spravodlivosti**, kde sa filozofi sporia o to, aká miera nerovnosti je prípustná v demokratickom spoločenstve a v akých prípadoch naráža na hranice práv človeka. Je spravodlivé zobrať niekomu dom, ktorý si postavil z vlastných zdrojov? Čo ak je ale vyvlastnenie vo vyššom záujme? Napríklad, potrebné na dokončenie dôležitého úseku strategickej diaľnice? Ak nie je spravodlivé siahnuť niekomu na majetok, je spravodlivé, aby štát zdaňoval mzdu? Je spravodlivé, aby zdaňovací systém bral viac bohatým ako menej solventným? Čo je dôležitejšie, individuálne práva či spoločenské dobro? Ako vidieť, nájsť jednoznačnú odpoveď na to, čo je spravodlivé a čo nie, je mimoriadne náročné. Pojem spravodlivosť si totiž vyžaduje viacrozmerú analýzu. A to aj vo vzťahu k otázke vzdelávania. Vždy totiž narážame na riziko potencionálneho znevýhodnenia istej skupiny žiakov. Najväčšie dilemy otvára téma **inkluzívneho vzdelávania**. Zasahuje rodičovskú verejnosť, ktorá prirodzene nazerá na problém cez prizmu šťastia svojich detí. „Je spravodlivé, aby sa môj syn vzdelával v špeciálnej škole a bol oddelený od svojich kamarátov z ulice?“ pýta sa matka chlapca, ktorý má zdravotné postihnutie. „Je férové zaradiť do triedy mojej dcéry žiačku, ktorá má špeciálne potreby a vyžaduje si takmer všetku pozornosť učiteľky?“ pýta sa matka intelektovo nadanej dcéry. Dilemy riešia aj učitelia a odborná verejnosť: Je spravodlivé žiadať, aby všetci žiaci a žiačky plnili tie isté ciele? Je naopak fér, ak sú naše očakávania nízke a podceňujeme deti kvôli akémukoľvek znevýhodneniu? Ako si ukážeme ďalej, téma spravodlivosti vo vzdelávaní je sýtená rôznymi názormi.

Rovnosť sa oproti spravodlivosti zdá byť jednoduchšie uchopiteľným pojmom. Ak máme hlbšie porozumieť podmienkam inkluzívneho prístupu (a to nielen k výučbe cudzích jazykov), musíme si položiť rovnakú otázku, akú si položil nositeľ Nobelovej ceny za ekonómiu Amartya Kumar Sen: Rovnosť čoho?

Nerovnosť a nespravodlivosť

Hoci je náročné definovať jednoznačne, čo je rovnosť či spravodlivosť, každý má jasno v tom, čo rovnosť a spravodlivosť nie je. Aj vo vzťahu k vzdelávaniu vieme pomerne jednoducho zdôvodniť, za akých okolností môžeme považovať vzdelávací systém za nespravodlivý a popierajúci rovnosť medzi ľuďmi. Nakoniec, aj samotní žiaci pri akomkoľvek náznaku nespravodlivosti reagujú: *Prečo Peter mohol používať kalkulačku a ostatní nie? To nie je fér, že Adela nemusí písať diktáty a my áno! Je nespravodlivé, že Adam s Viktorom dostali viac času na písanie testu! Učiteľka bola nefér v hodnotení. Zita a Vera podali rovnaký výkon, no Zitu hodnotila lepšou známku!...* Je škoda, že sa my dospelí s deťmi viac nerozprávame o podstate, význame i viacrozmernosti spravodlivosti. Niektoré odpovede totiž poznáme a máme aj pomerne bohatú argumentačnú bázu. Niekedy stačí zvoliť správne príklady a obrazy.

My sa v tejto kapitole pozrieme na kľúčové pojmy našej rozpravy cez metaforu pretekov. Každý z nás sa niekedy zúčastnil bežeckých pretekov alebo bol aspoň ich divákom. Táto situácia je nám všetkým zrozumiteľná, a to bez ohľadu na to, či sme stáli na stupni víťazov, nedobehli do cieľa alebo na preteky ani nenastúpili.

Ak sa pozrieme na obrázok A, vidíme na ňom zobrazenie **exklúzie**. Na štartovacej čiare stoja zdatní jedinci, ktorí boli vybraní spomedzi ostatných ako tí vyvolení. Za plotom sa prizerajú tí, ktorí nemali šťastie zúčastniť sa pretekov. Nespĺňali totiž predstavy športového klubu o výnimočnosti, a tak sú odkázaní na sledovanie zápolenia a úspechu iných bežcov. Tento prístup je v športe bežný a asi sa všetci zhodneme na tom, že vo sfére vrcholového športu prijímame princíp výberu elitnej skupiny tých najlepších za prirodzený. Môžeme však na školu nazerať ako na bežeckú dráhu a na vzdelávanie ako na preteky?



Obrázok A

Základná poučka exklúzie vo vzdelávaní hovorí, že k nej dochádza vtedy, keď sa žiakom priamo alebo nepriamo bráni alebo im je odoprený prístup k vzdelávaniu v akejkoľvek forme. Obdobie, keď bolo vzdelávanie len výsadou úzkej skupiny vyvolených, je už za nami. Minimálne v našom kultúrnom priestore. Žijeme v krajine s demokratickým zriadením, ktorá v ústave garantuje všetkým deťom **právo na vzdelanie** (Ústava SR, Druhá hlava, Piaty oddiel, čl. 42). Nikto by teda nemal stáť za pomyselným plotom a pozeráť sa, ako jeho rovesníci „bežia“ po vzdelávacej dráhe a na jej konci zberajú plody svojho úsilia v podobe diplomu, vysvedčenia či iného dokladu o vzdelaní. Ak by sme totiž na takúto nerovnosť pristúpili, ochudobnili by sme určitú skupinu ľudí o možnosť čerpať výhody z dosiahnutého vzdelania, či už vo vzťahu k pracovnému, občianskemu alebo osobnému životu. Dopady nerovnosti pritom pociťujú nielen jednotlivci, ale aj celá spoločnosť¹ (bližšie Wilkinson, Pickett, 2010). Ako si ukážeme ďalej, postaviť všetky deti na štart ale nestačí.

Rovnosť v prístupe a formálna spravodlivosť

Podľa členov *European Group for Research on Equity in Educational Systems* je odpoveďou na vyššie uvedenú Senovu otázku „Rovnosť čoho?“ *Rovnosť osôb* (EC, 2003). V tomto prípade nepochybne opúšťame koncept exklúzie, a to minimálne vo formálnej rovine. Ak každého jedinca postavíme na štart, môžeme povedať, že dostal príležitosť. V politickej filozofii A. Swifta (2005) ide o tzv. *minimálne poňatie rovnosti príležitostí*. Ako ďalej tvrdí, zástancovia takéhoto poňatia obhajujú práva každého človeka dostať sa (okrem iného) ku vzdelaniu, a to bez ohľadu na jeho akékoľvek charakteristiky. V praxi teda ide o odstránenie zákonných bariér v rovnosti príležitostí, teda o **rovnosť v prístupe** (*equality of access*) ku vzdelaniu (Greger, 2006), ktorý sa opiera o **koncept formálnej (resp. procedurálnej) spravodlivosti**.

O tom, či je takáto rovnosť spravodlivá a či prináša rovnaké šance uspieť pre všetkých, vypovedá obrázok B. Pohľad naň prezrádza nielen to, kto bude v cieľi medzi prvými, ale vyvoláva aj obavu, či sa niektorí bežci do cieľa vôbec dostanú. Aj v tomto prípade sú sily nevyrovnané. Na štarte stoja športovo zdatní bežci s tými, ktorí boli menej obdarení pohybovými schopnosťami. Traja atléti majú, ľudovo povedané, „navrch“ a už na začiatku ich cesty je pre nich cieľ ľahšie dosiahnuteľný. Navyše, dvaja zvyšní pretekári musia zdolať viaceré prekážky. Prizvali ich síce na preteky, no chýbajú im skúsenosti, nevedia si správne rozložiť sily, nemajú za sebou tréningy, na nohách nemajú kvalitné tretry, ale obyčajné tenisky, ktoré ich znevýhodnili už pri výstrele štartovacej pištole.

¹ Zaujímavú analýzu spoločenských dopadov sociálnych nerovností prinášajú R. Wilkinson a K. Pickett v svetovom bestselleri *The Spirit Level. Why Equality is Better for Everyone* (2010)



Obrázok B

Aj na „atletickom štadióne“ zvanom škola môžeme vidieť deti, ktorých štartovacia pozícia je rôzna. Okrem vrodených predispozícií sa na nej podieľajú mnohé vonkajšie faktory – socioekonomická situácia rodiny, kultúrna príslušnosť (napríklad odlišný materinský jazyk a pod.), dlhodobé či krátkodobé rodinné krízy (napríklad rozvod rodičov, úmrtie v rodine, nechcená migrácia...) a pod. V logike zástancov formálnej spravodlivosti (tzv. libertariánov) sú však nerovnosti na vstupe a aj na výstupe prirodzené. Podľa nich sa každý človek narodí do nejakej skupiny, ktorá má v sociálnej štruktúre svoje miesto a táto príslušnosť určuje jeho práva a možnosti. A tak by to malo podľa nich aj zostať. Ako tvrdí jeden z najvýraznejších predstaviteľov tohto myšlienkového prúdu R. Nozick, v okamihu, keď sa vytvorí formálna rovnosť príležitostí (tzn. nikto nie je zbavený svojho práva vzdelávať sa na základe vonkajších charakteristík ako napr. rasa či náboženstvo), štát má ustúpiť a ďalej nezasahovať (bližšie Meuret, 2001). Inak siahna na slobodu svojich občanov (pozri Nozick, 2015, Hayek, 1994). Podľa R. Nozicka sme zákonnými vlastníkami svojich talentov a každý by mal mať možnosť slobodne rozvíjať svoje schopnosti podľa svojich predstáv. R. Nozick pripúšťa, že schopnosti, ktorými jednotliví žiaci disponujú, sú výsledkom osudovej lotérie, avšak to, ako s nimi naložia, by už malo byť výsledkom ich slobodného konania. Ako komentuje jeho názory A. Gutmannová (1999), tak ako si odvážni vojaci zaslúžia medailu, tak si najnadanejšie a najmotivovanejšie deti zaslúžia viac vzdelania. Preto by mal podľa neho vzdelávací systém otvárať príležitosti zvoliť si cestu a školu, ktorá zodpovedá možnostiam žiakov, a ponúkať kvalitatívne odlišné programy. Kritici tomuto konceptu vyčítajú, že umožňuje dať lepšie podmienky vzdelávania tým, ktorí majú lepšie schopnosti. Výstižne prirovnávajú tento prístup k Matúšovmu efektu, ktorý vychádza z Ježišovho výroku: *Kto má, tomu bude dané a bude mať ešte viac; ale kto nemá, tomu bude odňaté aj to, čo má* (podľa Greger, 2006). Ako si ukážeme nižšie, model zásluhovosti je prítomný aj v ďalšom koncepte spravodlivosti a rovnosti príležitostí. Ten sa však pokúša Matúšov efekt eliminovať, odmietajúc diferencovaný vzdelávací systém a žiadajúc pre všetkých rovnaké podmienky.

Rovnosť podmienok a zásluhová spravodlivosť

Podľa D. Meureta (2001) sa na základe analýzy diela F. Nozicka dá predpokladať, že by libertariáni rovnosť kvality vyučovania nastolili len pre tých, ktorí majú rovnakú vôľu investovať do svojho vzdelávania. Každému vnímavému čitateľovi je z tohto kontextu jasné, že takto uchopená sloboda vedie k upevňovaniu sociálnych nerovností a vytváraniu privilegovaných skupín žiakov. Opierajúc sa o našu metaforu pretekov, istá skupina bežcov by v ich poňatí síce nastúpila na štart, ale nikdy by nedobehla do cieľa. Ako však komentuje tento prístup D. Greger (2006), spravodlivá rovnosť si vyžaduje, aby mali všetci prístup k rovnocennému vzdelávaniu, resp. k vzdelávaniu porovnateľnej kvality. Tým sa dostávame k ďalšiemu konceptu rovnosti príležitostí, ktorý akcentuje **rovnosť podmienok** (*equality of treatment*).



Obrázok C

V základoch úvah o rovnosti podmienok je presvedčenie, že všetky deti by mali mať rovnaké šance a nikto by nemal trpieť tým, kde a aký sa narodil. Akékoľvek rozdiely medzi ľuďmi sú z tohto pohľadu neopodstatnené a nespravodlivé. Tomuto konceptu čiastočne zodpovedá obrázok C, kde všetci bežci nielenže stoja na štarte, ale aj na rovnakých štartovacích pozíciách. Ani v tomto koncepte však nejde o naplnenie spoločenského ideálu absolútnej rovnosti príležitostí. Žiaci sa líšia vo svojich schopnostiach a nemožno očakávať, že škola tento rozdiel dokáže úplne zmazať. Koncept rovnosti podmienok preto akceptuje nerovnosti, avšak len v prípade, že všetkým sa dostalo rovnakej starostlivosti. Tá, ako komentuje D. Greger (2006, s. 22), zahŕňa „nielen porovnateľné materiálne zázemie pre výučbu (napríklad rovnaký normatív na žiaka, porovnateľný počet a kvalitu učebníc, počítačov či ďalších didaktických prostriedkov, veľkosť triedy), ale aj ďalšie faktory, napríklad sociálne zloženie triedy (žiaci z rôznych sociálnych vrstiev a rôznych kognitívnych schopností v jednej triede), porovnateľnú kvalitu učiteľov“. Princíp rovnosti podmienok vylučuje prax vytvárania akéhosi laboratórneho prostredia, v ktorom sa budú uspokojovať potreby špecifických skupín žiakov (napr. špeciálne školy či triedy pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, školy pre nadané deti a pod.). Zdôrazňuje potrebu jednotných podmienok, a teda aj význam jednotnej školy. Odmieťa akúkoľvek diskrimináciu na úrovni vzdelávacieho systému, školy či triedy. Rozhodnutie dať učiť do

triedy, kde sú žiaci s lepšími vzdelávacími výsledkami, kvalifikovanejších učiteľov alebo ich vybaviť lepšími informačno-komunikačnými technológiami je považované za prejav nespravodlivosti.

Vyrovnaním podmienok sa v zmysle tejto teórie pripravuje pôda pre to, aby každý ukázal, čo v ňom je a na čo má. Bežci stoja na rovnakých štartovacích pozíciách, dráhy sú rovnako pripravené, akékoľvek viditeľné prekážky odstránené. Výstrelom z pištole sa začína súťaž, v ktorej môže každý jeden zúročiť svoje schopnosti, preukázať vytrvalosť, húževnatosť a snahu. Ten, kto sa snaží a podá svoj najlepší výkon, si predsa zaslúži vyhrať. Tento príklad hovorí o tzv. **zásluhovej spravodlivosti**.

Zásluhová spravodlivosť vychádza z meritokratického princípu. Pojem **meritokracia** má svoj základ v slove *merit*, ktoré vo voľnom anglickom preklade označuje osobné zásluhy jedinca. V sociológii sa meritokracia spája so spoločenskou pozíciou jednotlivcov, ktorá by mala byť určená nie tým, do akej rodiny sa človek narodil a aký je jeho pôvod, ale tým, aké má schopnosti a ako ich prospešne využíva. V politike sa s týmto pojmom stretáme v súvislosti s formami vlády. V prípade meritokracie ide o vládu najschopnejších, najusilovnejších, jednoducho tých, ktorí si vládnuť najviac zaslúžia. Meritokratická rovnica má v tomto kontexte podobu: *účasť na vládnutí = schopnosti + úsilie*. Ak si túto rovnicu vyjadríme v pedagogickej terminológii, tak by mala podobu *školské výsledky = schopnosti žiaka + jeho vynaložené úsilie* (Vančíková, 2011). Poďme sa ale pozrieť, či je táto rovnica správna a či možno nerovnosti na výstupe považovať za spravodlivé.

Na obrázku C, ktorým sme sa snažili uchopiť tento koncept, vidíme v slabých kontúrach prekážky, ktoré stoja na dráhe dvoch bežcov. Všetky formálne prekážky boli zo strany organizátorov odstránené a výstrel zo štartovacej pištole zaznel až po uistení sa, že všetci majú rovnaké podmienky. Napriek tomu dvaja bežci nedokázali uspieť. Slovanami meritokratov, napriek dobrým podmienkam nedokázali vyhrať. Boli však ich šance naozaj rovnaké? Touto otázkou otvárame argumentačné portfólio kritikov meritokratického prístupu, resp. kritikov zásluhovej spravodlivosti. Zásluhovosť je podľa nich výrazne „sociálne zaujatá“ (Meuret, 2001, s. 98).

Sociálnu zaujatosť zásluhovosti je možné priblížiť jednoduchými úvahami o tom, či je snaha, motivácia alebo záujem o učenie a usilovnosť výhradne osobnostnou charakteristikou alebo ide o vlastnosti, ktoré sú do veľkej miery spoluutvárané sociálnym prostredím, v ktorom žiak žije. Ak sa dieťa vyrastajúce v podmienkach chudoby a sociálneho vylúčenia v škole nesnaží, je to naozaj preto, lebo je lenivé? A naopak, je ambicióznosť najlepšej žiacky v triede daná len jej vlastnosťami alebo sa na nej podpisuje aj vplyv očakávaní jej rodiny?

Predpokladám, že väčšina čitateľov týchto textov potvrdí, že ich vzdelávacia dráha bola výrazne formovaná pod vplyvom významného sociálneho okolia – rodičov, blízkych príbuzných, užšieho sociálneho okolia, do ktorého patria aj vrstovníci a kamaráti. P. Bourdieu hovorí o vplyve sociálneho kapitálu na výsledky vzdelávania (podľa Prokop, 2005). Ak je dieťa doma podnecované k učeniu, ak okolie vysiela jasné signály o tom, že na výsledkoch vzdelávania veľmi záleží, bude viac motivované podávať dobré výkony. Ak

nie pre nič iné, aspoň preto, aby naplnilo očakávania svojho okolia. Vzdelávacie aspirácie sú teda formované pod silným vplyvom očakávaní významného sociálneho okolia, do ktorého nepatria len rodičia a blízki príbuzní, ale aj učitelia. Žiaľ, výskumy potvrdzujú aj opačný efekt. Ak deti nie sú stimulované očakávaniami svojho okolia, ich motivácia k učeniu klesá. Práce sociológov z 2. polovice 20. storočia tiež potvrdili, že aspirácie a motivácia adolescentov sú významne ovplyvnené očakávaniami toho, čo budú môcť vďaka vzdelaniu dosiahnuť v budúcnosti. A. Kerckhoff (1976 podľa Matejů, 2006) potvrdzuje, že ľudia na rôznych stupňoch stratifikačného systému veľmi dobre vnímajú, aké možnosti sa im a ich deťom reálne otvárajú. Očakávania sa prispôbujú reálnemu svetu a premietajú sa do vzdelanostných aspirácií (tamtiež). Ak teda dieťa vyrastá v komunite, ktorá čelí dlhodobej diskriminácii na trhu práce, nemôžeme očakávať, že bude stimulované k úsiliu dosahovať v škole dobré výsledky.

Z uvedeného je zrejmé, že jedna časť meritokratickej rovnice (vynaložené úsilie) je v kontexte zásluhovej spravodlivosti problematická. Pozrime sa na druhú časť – schopnosti. Na začiatku minulého storočia sa na inteligenciu nazeralo ako na dedičnú a nemennú vlastnosť človeka. V jeho poslednej tretine došlo k odmietnutiu teórie zdedenej inteligencie a vedecký názor sa priklonil k tzv. inkrementálnemu prístupu (Helus, 2004). Ten je založený na presvedčení, že inteligencia je modifikovateľná a výrazne podmienená vonkajšími faktormi prostredia. Dieťa s vysokými vrozenými intelektovými predispozíciami vyrastajúce v málo podnetnom prostredí môže dosahovať slabé školské výsledky. Naopak, žiak, ktorý nebol obdarený výraznými intelektovými schopnosťami, môže dosahovať vynikajúce výsledky. K školskému úspechu ho priviedla dôsledná a stimulujúca výchova. Ospravedlnenie nerovnosti výsledkov na základe osobného úsilia a zásluh žiakov je teda neférové. Pri hľadaní optimálneho modelu rovnosti príležitostí a spravodlivosti vo vzdelávaní stále nie sme v cieľi.

Rovnosť výsledkov, školských úspechov a distributívna spravodlivosť

Ukázali sme si, že ani záujem postaviť deti na rovnakú štartovaciu čiaru a snaha vytvoriť rovnaké podmienky pre všetkých nemusia zabezpečiť, že každý žiak naplní svoj osobný potenciál a zažije školský úspech. Posúvame sa tak v úvahách k ďalšiemu konceptu rovnosti príležitostí, ktorý zdôrazňuje potrebu sústrediť sa na **rovnosť výsledkov** (*equality of achievement/result/output/outcome*). Ani toto poňatie spravodlivosti neuznáva delenie žiakov podľa schopností či segregáciu. Kritizuje tak elitné školy, ako aj „ghetto“ školy, a zdôrazňuje potrebu vzdelávať žiakov v jednotnej škole, bok po boku svojich rovesníkov². Neneguje v plnom rozsahu potrebu vytvárania rovnakých podmienok, avšak pripúšťa a dokonca požaduje uplatňovanie rozdielných prístupov, vďaka ktorým by každý žiak získal určité *funkčné minimum*. „Minimum, ktoré by mu umožňovalo ďalej sa vzdelávať v rámci celoživotného učenia, realizovať vlastné záujmy a uplatniť sa na trhu práce, aktívne sa podieľať na formovaní otvorenej občianskej spoločnosti, či všeobecnejšie, prežiť plnohodnotný a zmysluplný život“ (Greger, 2006, s. 24). Podľa M. Walzera by mala škola urobiť všetky potrebné kroky pre to, aby každý žiak zvládol základné učebné osnovy, ktoré

² Podľa J. Rawlsa, na ktorého budeme v tejto časti vo veľkej miere odkazovať, je miera segregácie vzdelávacieho systému jedným z meradiel spravodlivosti (podľa Meuret, 2001)

potrebujú všetci budúci občania. Tým je podľa neho splnená tzv. jednoduchá rovnosť (*simple equality*) (podľa Meuret, 2001).

Ani zástancovia tejto teórie nezostávajú slepí k rozdielom detí na vstupe. Avšak v porovnaní s predchádzajúcim konceptom si uvedomujú, že rozdiely v schopnostiach i úsilí žiakov majú svoj pôvod v okolnostiach ich života. Ide teda o tzv. nezaslúžené nerovnosti. Tak ako dieťa nemá vplyv na to, z akej sociálnej vrstvy pochádza, nezodpovedá plne ani za to, aké má intelektové schopnosti či vzdelanostné aspirácie. Podľa tejto teórie spočíva spravodlivosť v tom, že musíme tieto nezaslúžené nerovnosti nejak **kompenzovať**. Férové je postarať sa o tých, ktorí sa narodili do menej priaznivých spoločenských pozícií. Tieto myšlienky do veľkej miery zodpovedajú úvahám J. Rawlsa a jeho teórii spravodlivosti (Rawls, 2007, Csontos, 2013), ako aj iných filozofov, ktorí postavili svoje úvahy na princípe **solidarity** a **spolupatričnosti**. Tento myšlienkový prúd je založený na presvedčení, že nerovnosti, za ktoré jednotlivci nenesú zodpovednosť (sociálny pôvod, intelekt, vzdelanostné aspirácie...), musia byť vyvážené **nerovnosťou zdrojov**. Spoločnosť by mala uplatniť redistribučné mechanizmy, vďaka ktorým sa zvýšia šance tých, ktorí mali menej šťastia. Azda najvýstižnejšie tento postoj vyjadruje Rawlsovo tvrdenie: „Okolnosti vášho narodenia nie sú vašou zásluhou. Je teda nespravodlivé, ak vaše životné vyhliadky závisia od tejto náhodnej skutočnosti“ (citované podľa Sandel, 2015). Tieto teórie zastrešuje pojem **distributívna spravodlivosť**.

Potreba dať viac tým, ktorí majú menej, je v diele J. Rawlsa zdôvodnená dvoma základnými princípmi spoluzitia a fungovania spoločnosti – *princípom rovnosti slobôd* a *princípom férovej rovnosti príležitostí*. J. Rawls je presvedčený, že sú vyvedené z racionality človeka. Všetci totiž podľa neho túžime po spravodlivo usporiadanej spoločnosti a máme vrozený zmysel pre spravodlivosť. Svoju teóriu obhajuje vykreslením hypotetickej situácie rovnosti. Tvrdí: Ak by sme boli všetci zahalení „závojom nevedomosti“, vďaka ktorému by sme nevedeli, aké bude naše spoločenské postavenie a aké vonkajšie okolnosti budú ovplyvňovať naše životy, vybrali by sme si práve tieto základné princípy spoluzitia. Ak by sme sa nachádzali v pôvodnej situácii vyznačujúcou sa rovnosťou jej aktérov, určite by sme sa k sebe správali ako k cieľom osebe a nikdy nie ako k čírim prostriedkom. V tejto hypotetickej situácii rovnosti by sme sa nikdy neusilovali zlepšiť vyhliadky na vlastný blahobyť na úkor zhoršenia životnej perspektívy iných osôb, ale naopak, boli by sme ochotní zriecť sa ziskov v záujme nastolenia spravodlivosti (Rawls, 2007). Pozrime sa na jeho princípy bližšie.

- *Princíp rovnosti slobôd* je nadradený druhému princípu. Vychádza z idey slobodných a rovných osôb. „Spravodlivosť a férovosť uvažuje o občanoch v tom zmysle, že sú zapojení do spoločenskej kooperácie, a tým aj plne schopní sa do nej zapojiť po celý život“ (Rawls, 2007, s. 45). Takéto osoby majú dve morálne sily: 1) cit pre spravodlivosť – schopnosť porozumieť, uplatňovať a konať na základe princípov, ktoré určujú férové podmienky spoločenskej kooperácie, a 2) schopnosť mať koncepciu dobra – koncepciu určujúcu životné hodnoty, ktoré sa najčastejšie opierajú o náboženské, filozofické či morálne doktríny (tamtiež). Všetci ľudia, ktorí aspoň v minimálnej miere disponujú týmito silami, sú si rovní a slobodní. Z toho je vyvedený dôležitý princíp spravodlivosti, podľa ktorého „každý človek má

nespochybniteľný nárok na celkom adekvátnu schému rovnakých základných slobôd, pričom táto schéma je zlučiteľná s rovnakou schémou slobôd pre všetkých“ (Rawls, 2007, s. 78). Tento princíp odkazuje v kontexte našej témy na právo každého človeka zapojiť sa do vzdelávania.

- *Princíp férovej rovnosti príležitostí* odkazuje na prípustnosť len takých spoločenských a ekonomických nerovností, v rámci ktorých nikto nestratí prístup k dôležitým spoločenským zdrojom. Férová rovnosť príležitostí si podľa autora vyžaduje nielen to, „aby boli verejné úrady a spoločenské pozície prístupné vo formálnom zmysle, ale aby všetci mali férovú šancu ich zastávať“ (2007, s. 79). Tým (okrem iného) Rawls apeluje na rovnaké príležitosti na vzdelanie pre všetkých. Avšak nielen formálne. Pre Rawlsa nie je formálna (procedurálna) spravodlivosť postačujúca. Preto obhajuje distributívnu spravodlivosť a zavádza princíp rozdielu (tiež diferencie). Maximálna spravodlivosť sa podľa neho dá docieľiť len v prípade, že nerovnosti budú čo najviac potlačené v prospech najmenej zvýhodnených členov spoločnosti (tamtiež).

Nielen J. Rawls, ale aj iní zástancovia distributívnej spravodlivosti zdôrazňujú potrebu investovať zdroje do podpory tých, u ktorých existuje hrozba, že nezískajú vďaka vzdelávaniu základné funkčné minimum a nebudú tak môcť čerpať jeho výhody. Majú na zreteli všetky členy vzorca školskej úspešnosti (vyjadrenej dosiahnutím kľúčových kompetencií) – schopnosti, ale aj úsilie. M. Walzer apeluje, že je potrebné nielen kompenzovať sociálne a prirodzené znevýhodnenia, ale aj usilovať sa o vyrovnanie rozdielov, ktoré sa prejavujú u študentov v ich túžbe učiť sa (podľa Meuret, 2001).

Predstavitelia teórie distributívnej spravodlivosti svojim záujmom o tých menej zvýhodnených žiakov inšpirovali vzdelávacie politiky k zavádzaniu rôznych **kompENZAČNÝCH PROGRAMOV** na podporu znevýhodnených skupín (obedy či cesta zadarmo pre chudobné deti a pod.). Ich myšlienky sa zároveň stali východiskom pre obhajobu **SYSTÉMU PODPORNÝCH OPATRENÍ**, zameraného na prekonávanie dočasných alebo trvalých ťažkostí vo vzdelávaní a odstraňovanie prekážok (financovanie pedagogických asistentov, vytváranie podporných modulov na zlepšenie jazyka pre deti migrantov...). Viera v to, že všetky deti sú schopné osvojiť si funkčné minimum spôsobilostí, podnietila úvahy o **POTREBE INDIVIDUALIZÁCIE VO VZDELÁVANÍ**. Vzdelanie sa má rozdeľovať rovnomerne alebo, presnejšie povedané, každému dieťaťu má byť poskytnutá taká podpora, vďaka ktorej si odnesie zo školy to, čo iní spolužiaci. To však neznamená, že ku všetkým máme pristupovať rovnako, tvrdí M. Walzer (podľa Meuret, 2001).

Koncept rovnosti výsledkov, školských úspechov založený na základných princípoch distributívnej spravodlivosti má svojich oponentov. Tí kritizujú, že zdôrazňovaním potrieb „slabších“ zostávajú opomenuté potreby tých „silnejších“. Nepáči sa im, že prostriedky (nielen finančné, ale aj vzdelávacie) sú adresované výhradne deťom, ktoré majú ťažkosti. Čo však deti, ktoré potrebujú väčšie investície, lebo sú nadané? Podľa kritikov ide o uplatňovanie tzv. Robin Hood efektu v školskej praxi (podľa Greger, 2006) alebo tzv. jánošíkovského princípu (podľa Sandel, 2015), podľa ktorého je potrebné bohatým brať a chudobným dávať. Tiež naskoľujú otázku, či je spravodlivé a spoločensky prospešné, aby

nadaní žiaci tlmili svoje vzdelanostné ašpirácie. Dosiachnutie cieľa v podobe funkčného minima je pre tých, ktorí museli prekonávať prekážky, úspechom. Je tým však naplnený osobný potenciál každého učiaceho sa? Odpoveď na túto otázku sa ukrýva v obrázku D, a to v tvárach výkonovo zdatnejších bežcov. Hoci v zmysle konceptu rovnosti výsledkov sú všetci víťazmi, musíme pripustiť, že niektorí bežci mohli bežať ďalej a zúročiť tak nielen svoj talent, ale aj prípravu na preteky. Prerozdelenie zdrojov v prospech znevýhodnených prináša riziká. Nebudú sa žiaci s vyššími intelektovými schopnosťami snažiť menej? Ak budú podporné opatrenia adresované len tým slabším, bude potenciál nadaných žiakov naplnený?



Obrázok D

Rovnosť spoločenského uplatnenia a spravodlivosť ako maximalizácia šťastia

Vyššie uvedenú dilemu riešili aj zástancovia distributívnej spravodlivosti. M. Walzer síce nepatrí medzi kritikov Rawlsovej teórie spravodlivosti, ale v otázkach rovnosti s ním vstupoval do diskusie. Podľa jeho názoru je pri vyrovnávaní vzdelávacích príležitostí potrebné mať na zreteli nielen tzv. jednoduchú rovnosť (*simple equality*), ale aj komplexnú rovnosť (*complex equality*). To v praxi znamená, že škola by mala disponovať takými prostriedkami, aby každý žiak dosiahol minimálne učebné osnovy, ktoré môže využívať v budúcnosti ako svoj kapitál (to sme riešili vyššie). Následne sa ale otvára ďalší problém – nutnosť zabezpečenia komplexnej rovnosti. Škola sa musí prispôbiť záujmom a schopnostiam študentov posudzovaných individuálne. Z tohto pohľadu je podľa Walzera rozdiel medzi všeobecným (*general education*) a odborným vzdelávaním (*professional education*). Kým všeobecné má byť koncipované skôr ako pôžitok, odborné má byť, logicky, výzvou pre tých najšikovnejších študentov, ktorí budú zastávať expertné pozície v spoločnosti.

Zdá sa, že spravodlivosť vo vzdelávaní skutočne nemôže byť postavená na striktnom rovnostárskom prístupe. Niektoré prostriedky vzdelávania by mali byť rovnaké (napríklad každé dieťa by malo mať nárok na kvalitných kvalifikovaných učiteľov), no niektoré by mali byť spravodlivo prerozdelené, a to v súlade s potrebami jednotlivých skupín žiakov. Výkonní bežci by mali mať prostriedky na rozvoj ich talentu a podporu pri ich čo najdlhšom

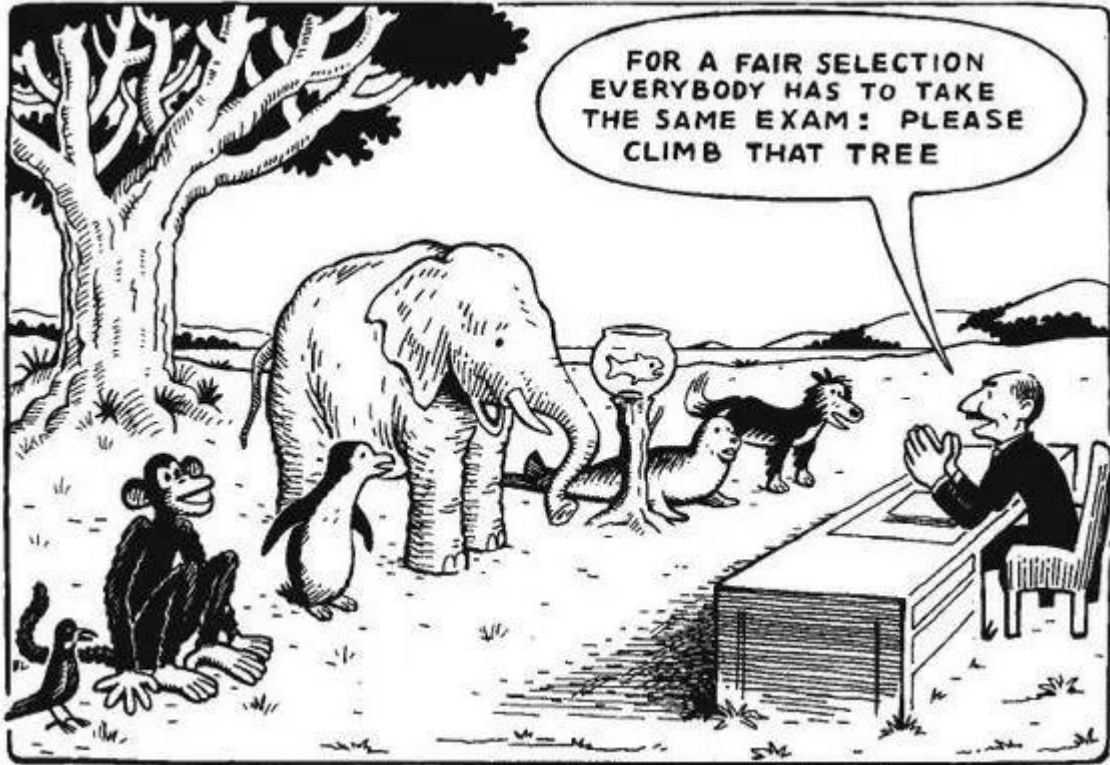
zotrvaní v športovej kariére a tí, ktorí čelia prekážkam, zas podporu pri ich odstraňovaní, aby aj oni dosiahli osobne významné ciele. Podporné opatrenia by mali byť adresované všetkým tak, aby mohli naplniť svoj jedinečný plán a našli tak svoje miesto v spoločnosti. **Koncept rovnosti spoločenského uplatnenia** je teda založený na plnom rešpektovaní individuálnych, motivačných a kultúrnych vlastností jednotlivých žiakov. Nielenže berie do úvahy rozdiely na štartovacej čiare, ale pripúšťa aj rozdiely vo výsledkoch vzdelávania. Vychádza z tézy, že spravodlivosť do vzdelávania sa dá vniesť len prostredníctvom individualizovanej výučby, ktorá bude prihliadať na špecifiká a potreby žiakov (EC, 2005). Z tohto pohľadu ide o spravodlivosť, ktorá má zabezpečiť **maximalizáciu šťastia**. Tento pojem sme si vypožičali od utilitaristov, podľa ktorých je legitímne všetko, čo maximalizuje dobro a úžitok pre spoločnosť. V našom ponímaní však ide aj o maximalizáciu osobného šťastia a naplnenie vlastného životného plánu. V takom prípade budú všetci na konci pretekov víťazmi (obrázok E).



Obrázok E



Pozrite si nasledujúci obrázok a diskutujte o ňom v kontexte úvah o rovnosti a spravodlivosti. Ku ktorému prezentovanému kontextu sa blíži najviac? Od ktorého sa, naopak, najviac vzdáľuje?



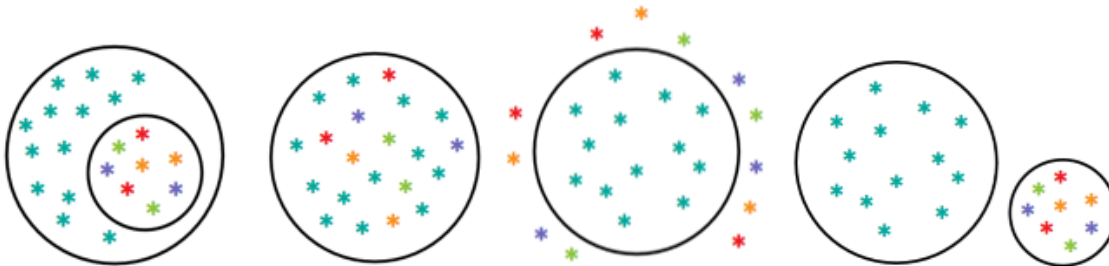
Zdroj obrázka: <https://www.cadtm.org/After-15-years-World-Bank-s-Doing>

2. INKLUZÍVNY PRÍSTUP VO VZDELÁVANÍ



Prečítajte si definíciu inklúzie nižšie a priradte k nej jedno zo zobrazení:

Inklúzia sa týka všetkých žiakov, nielen žiakov so znevýhodnením. Vychádza z predpokladu, že každý žiak má individuálne vzdelávacie potreby, na ktoré má škola vedieť reagovať.



Ktorý obrázok zobrazuje integráciu? Ktorý je obrazom exklúzie a ktorý segregácie? Diskutujte o vzťahu jednotlivých foriem organizácie učiacich sa vo vzťahu ku konceptom rovnosti príležitostí a teóriám spravodlivosti, ktoré boli opísané v predošlej časti.

Zdroj obrázka: <https://www.readingrockets.org>

Predstavili sme si niekoľko konceptov rovnosti šancí, opierajúcich sa o rôzne teórie spravodlivosti. Nedá sa jednoznačne určiť, ktorý je správny, a netreba ich ani vnímať ako konkurenčné. Každý z nich prináša dôležité impulzy pre inkluzívnu pedagogiku a nachádzame v nich myšlienky, ktoré tvoria **oporné piliere inkluzívneho prístupu**. Tu je ich zhrnutie:

- Každý žiak bez ohľadu na to, aký je a v akých podmienkach sa narodil, má **právo na vzdelávanie**. Toto právo sa opiera o univerzalistickú paradigmu, na ktorej je postavený aj koncept prirodzených ľudských práv. Ako píše A. Rajský (2012, s. 56), inklúzia je „želateľným morálnym a sociálnym dôsledkom filozofického a náboženského presvedčenia o substanciálnej rovnosti a hodnoty všetkých ľudí, bez ohľadu na ich akcidentálne charakteristiky (zdravie, majetnosť, moc, sociálne postavenie, morálny status, pôvod, príslušnosť atď.).“ Univerzálna paradigma teda formuluje požiadavku, aby nikto nestál bokom, aby každý človek mal prístup k vzdelávaniu. **Exklúzia je neprípustná**.
- Každý žiak má právo vzdelávať sa v kruhu svojich rovesníkov. Nikto by nemal byť nútený vzdelávať sa v laboratórnych podmienkach. Koncept rovnosti podmienok apeluje na **odstránenie segregácie vo vzdelávaní**, a to na úrovni vzdelávacieho systému (zriaďovanie špeciálnych škôl, škôl pre nadané deti...), úrovni školy (vytváranie špeciálnych tried, rozdeľovanie detí do tried podľa intelektových schopností...) či úrovni triedy (vytváranie pevných nemenných skupín podľa schopností, segregovanie žiakov so špeciálnymi potrebami...). Koncept inklúzie je

postavený na idei jednotnej školy, ktorá počíta s rozdielmi medzi žiakmi a dokáže na ne reagovať.

- Každý žiak má právo na vzdelávanie porovnateľnej kvality. Koncept rovnosti podmienok prináša impulz smerom k **odstráneniu diskriminácie v dostupnosti vzdelávacích prostriedkov**. Ide o apel dopriať všetkým kvalitných učiteľov, kvalitné pomôcky, IKT vybavenie a pod. Rovnosť vylučuje konanie, ktoré vedie k prehľbovaniu rozdielov medzi žiakmi. Napríklad umiestňovaním menej kvalifikovaných či schopných učiteľov do tried, kde sú žiaci s horšími vzdelávacími výsledkami, deti migrantov, deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a pod. Ide o vylúčenie princípu „menej schopní si zaslúžia menej“.
- Každý žiak by mal mať príležitosť dosiahnuť potrebné penzum poznatkov a osvojiť si kľúčové kompetencie, ktoré zabezpečia jeho sebarealizáciu v osobnom, občianskom i pracovnom živote. Inkluzívne vzdelávanie je postavené na viere vo vzdelateľnosť každého jedného človeka. Každý žiak by mal preto získať **minimálne funkčné minimum**, ktoré sa stane jeho vstupenkou do celoživotného vzdelávania. Inkluzívny vzdelávací systém je **priestupný**, umožňuje každému žiakovi voliť si svoju vzdelávaciu dráhu a dostať sa k hodnotným výstupom v podobe dokladu o vzdelaní (výučného listu, diplomu, vysvedčenia a pod.).
- Každý žiak je **svojbytná individualita** so svojím životným príbehom a životnými plánmi. Každé dieťa sa rodí s vlastnosťami a do situácie bez vlastného pričinenia. Štruktúra jeho osobnosti je formovaná pod vplyvom prostredia, ktoré formuje nielen jeho schopnosti, ale aj vzdelanostné ašpirácie.
- Každý žiak je „v norme“. Inkluzívne vzdelávanie vychádza z paradigmy filozofie diferencie. Inakosť nie je vnímaná ako abnormalita, ale „legitímny status každého človeka“ (Rajský, 2012, s. 57). Inkluzívny diskurz **nepracuje s konceptom normy** a nenazerá na žiakov cez optiku zdravotných diagnóz či sociálnych hendikepov. Oslobodzuje ich od týchto nálepiek. Vyťahuje ich z pomyselných škatuliek. Odstraňuje kategórie MY, do ktorej patria žiaci spĺňajúcu normu, a ONI, ktorá zahŕňa tých, ktorí predstavujú tzv. subnormu.
- Každý žiak má svoje **jedinečné vzdelávacie potreby**, na ktoré by mala škola reagovať. „Idea diferencie oslobodzuje jednotlivca od nevyhnutnosti adaptovať vlastnú identitu na identitu väčšinovej kultúry a spoločnosti“ (Rajský, 2012, s. 57). V inkluzívnej praxi to znamená, že **nie žiak sa má prispôbiť škole, ale škola žiakovi**. Inklúzia presahuje koncept integrácie v tom zmysle, že očakáva nastavenie podmienok vzdelávania v súlade s potrebami každého žiaka. Podpora žiakovi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je adresovaná nie preto, aby sa dokázal začleniť do existujúcich podmienok vzdelávania, ale preto, aby naplnil svoje osobné maximum.
- Každé dieťa si vyžaduje **špeciálny prístup**. Jedinečnosť každej ľudskej osoby **vylučuje existenciu univerzálnych prístupov**. Ani deti, ktoré spája rovnaká medicínska diagnóza či život v podobných sociokultúrnych podmienkach, nie sú vo

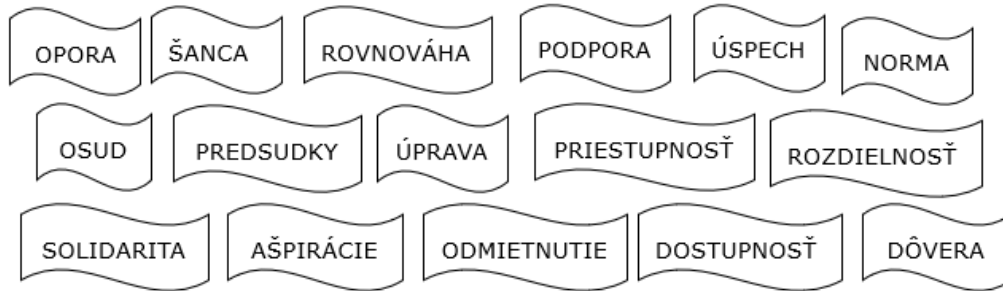
svojich potrebách rovnaké. Ich jedinečnosť je utváraná rozmanitosťou ich osobných predispozícií a vonkajších vplyvov. Úlohou školy je neustále sa zamýšľať nad možnými príčinami konkrétnych prejavov dieťaťa a hľadať účinné stratégie podpory jeho rozvoja. Cestou k naplneniu tohto cieľa je **individualizácia vzdelávania**.

- Každý žiak potrebuje podporu vo vzdelávaní. Inkluzívne vzdelávanie čerpá z myšlienok filozofie distributívnej spravodlivosti, ktorá je postavená na princípoch **vzájomnosti, spolupatričnosti a solidarity**. Tým odstraňuje obmedzenia paradigmy filozofie diferencie, ktorá spočíva v absencii „jednotného mravného príkazu zodpovednosti, solidarity a starostlivosti o druhého“ (Rajský, 2012, s 57). Koncept inkluzívneho vzdelávania počíta s **prerozdeľovaním prostriedkov** (finančných aj vzdelávacích) tak, aby bola pomoc adresovaná tým, ktorí ju potrebujú. Nástrojom redistribúcie je **system podporných opatrení**, ktorý reaguje na potreby všetkých žiakov, ktorí majú trvalé alebo dočasné ťažkosti vo vzdelávaní. Na tomto princípe je postavený aj súčasný koncept špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb.
- Každý žiak je schopný napredovať. Inkluzívny prístup sa opiera o teórie **kognitívnej modifikovateľnosti (zmeniteľnosti)**, podľa ktorých dokáže každé dieťa pri správnom vedení robiť pokroky a smerovať k naplneniu svojho osobného maxima. Rovnako tak čerpá z myšlienok sociokultúrnej psychológie, ktorú reprezentuje najmä dielo L. S. Vygotského. Jeho teória rozvinula diskurz inklúzie tým, že prezentovala pohľad na individuálny vývin človeka nie ako uzavretý, ale otvorený pozitívnej zmene (Vančíková, Basarabová, 2022). Vygotský chápal ľudské učenie ako výsledok internalizácie sociálnych vzťahov (podľa Skidmore, 2006). Kľúčová je preto **kvalita vzťahu** medzi vychovávateľom a vychovávaným, medzi učiteľom a žiakom. Táto kvalita je určovaná aj schopnosťou vytvárať tzv. „**lešenie**“ (scaffoldings) pri učení, stať sa pre žiaka tútorom, ktorý dokáže zdieľať bremeno učenia sa, znižovať zložitost úlohy, vyjednávať o spoločnom chápaní zadania, ale tiež ustupovať do úzadia v momente, keď žiak nadobudne potrebnú istotu a môže pokračovať sám (tamtiež). Lešením pri učení môžu byť aj spolužiaci, preto inkluzívne vzdelávanie počíta aj s **rovesníckym učením** či učením medzi rôznymi vekovými skupinami. „Vzdelávať žiaka znamená zaujímať sa nie o to, čo aktuálne dokáže, ale o to, čo by s pomocou druhého (dospelého, učiteľa, spolužiaka...) mohol zvládnuť“ (Vančíková, Basarabová, 2022). Ak má žiak ťažkosti v učení, znamená to, že škola nedokázala postaviť dostatočne funkčné lešenie. Progres každého jednotlivca je vecou intenzity a povahy vonkajších podnetov a ťažkosti v učení nie sú výsledkom individuálnej patológie, ale nedostatočnosti prostredia (Vančíková, 2022).
- Každý žiak má právo **dosiahnuť svoje maximum**. Koncept, ktorý sme si nazvali **spravodlivosť ako maximalizácia šťastia**, odkazuje na potrebu vytvoriť vo vzdelávaní také podmienky, aby každý žiak mohol naplniť svoje vzdelanostné ašpirácie a plánovať svoju vzdelávaciu cestu **v súlade so svojou hodnotovou orientáciou**, ktorá je daná jeho potrebami, ašpiráciami, záujmami, osvojenými normami, názormi, poznatkami, ale najmä predstavami jeho životného optima (podľa Brožík, 1984). Inkluzívny vzdelávací systém je otvorený a priestupný, vytvára **príležitosti na rozvoj nadania a talentu**. V inkluzívnej škole sú podporné opatrenia (napr. úprava

učebného plánu, kariérové poradenstvo a pod.) adresované nielen tým, ktorí majú ťažkosti v učení, ale aj tým, ktorí potrebujú postaviť latku vyššie.



Prečítajte si zoznam pojmov a uvažujte nad ich významom v kontexte inkluzívneho vzdelávania. Objasnite jednotlivé piliere inkluzívneho prístupu cez vybrané pojmy.



3. UČENIE SA CUDZIEHO JAZYKA V KONTEXTE ROVNOSTI ŠANCÍ A INKLÚZIE



Vytvorte si vlastnú pojmovú mapu, ktorá bude zobrazovať vašu predstavu o uplatnení princípu rovnosti šancí a inkluzívneho prístupu pri učení cudzieho jazyka. Vytvorte dvojice a prezentujte si navzájom svoje myšlienky a úvahy.

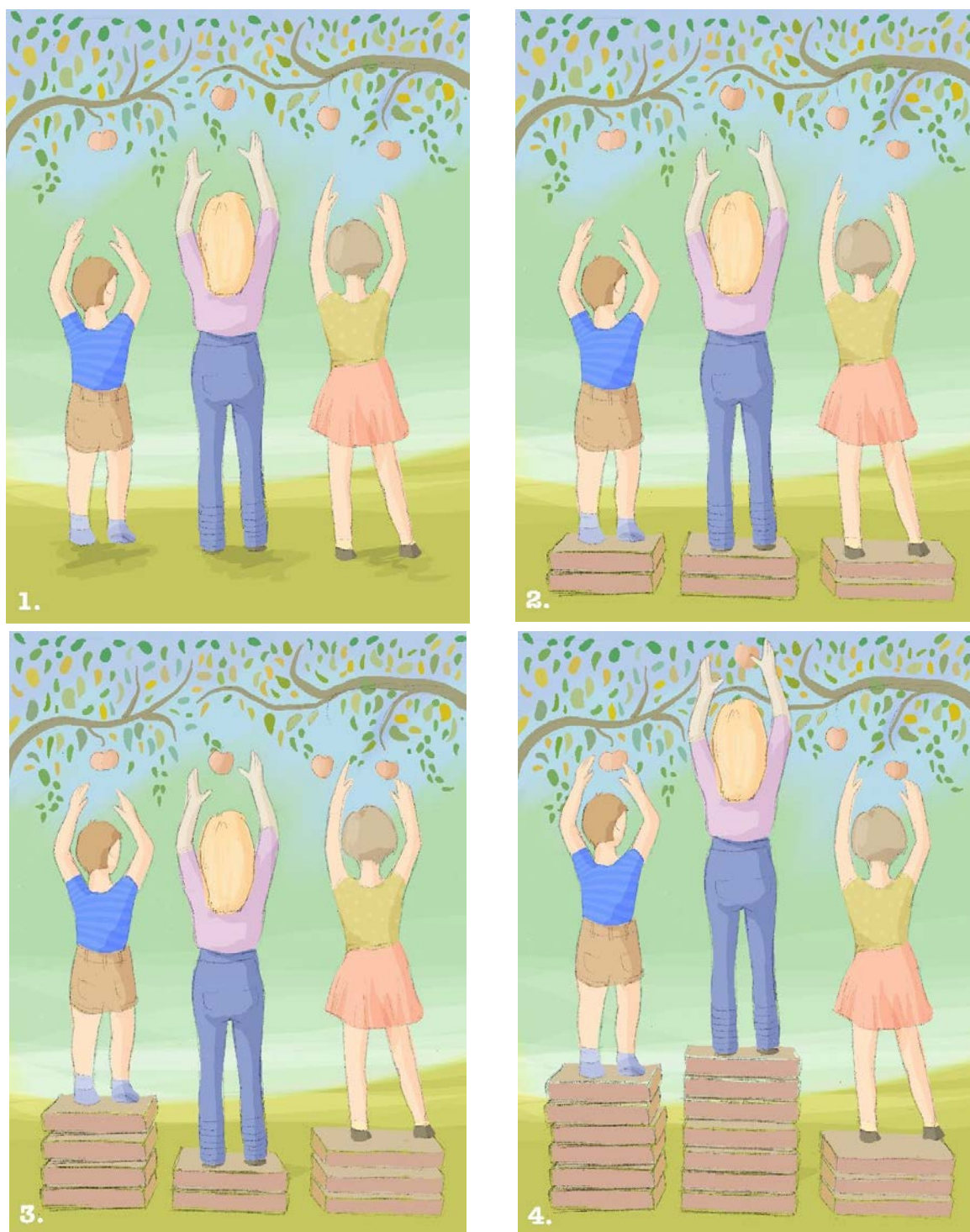
Zvoľte si typ pojmovej mapy, ktorá najviac vyhovuje vášmu spôsobu premýšľania o probléme. Vyberte si z možností:

- *Pavúkova pojmová mapa:* Je organizovaná okolo centrálnej myšlienky alebo témy, ku ktorej sú pripojené súvisiace podkategórie. Je ideálna na reprezentáciu jednoduchších pojmov a konceptov.
- *Hierarchická pojmová mapa:* Najčastejšie reprezentuje informácie v zostupnom slede. Najdôležitejšie informácie sú umiestnené na vrchu pojmovej mapy a smerom dole umiestňujete menšie a konkrétnejšie časti, z ktorých sa skladá hlavná myšlienka.
- *Vývojová pojmová mapa:* Tento typ je vhodný najmä na zobrazovanie procesov, pretože vie dobre zobrazovať logickú následnosť jednotlivých krokov v procese.
- *Systémová pojmová mapa:* Tento typ je vhodný na zobrazovanie komplexnejších myšlienok a zložitejších problémov. Využíva šípky na zobrazenie rôznych typov vzťahov.

Zdroj: <https://www.umeniekreativity.sk/pojmova-mapa/>

Predstavili sme si jednotlivé koncepty rovnosti príležitostí, teórie spravodlivosti, ktoré boli ich východiskom, a vymedzili sme si nosné piliere inkluzívneho prístupu vo vzdelávaní. Tým sa dostávame ku kľúčovej otázke týchto učebných textov: Čo znamená uplatnenie tohto prístupu vo vzťahu k učeniu cudzích jazykov? Ako nahliadať na otázku učenia sa cudzieho jazyka v kontexte rovnosti šancí a spravodlivosti vo vzdelávaní?

Skôr ako si zodpovieme otázku, ako cudzie jazyky učiť, zamyslime sa nad tým, čo je to rovný prístup k osvojeniu si cudzieho jazyka. V predchádzajúcej časti sme s odkazom na koncept rovnosti výsledkov vzdelávania vyjadrili imperatív, že každý žiak by mal mať príležitosť dosiahnuť určité minimálne penzum poznatkov a osvojiť si kľúčové kompetencie, ktoré zabezpečia jeho sebarealizáciu v osobnom, občianskom i pracovnom živote. Zároveň sme zdôraznili, že na každého žiaka je potrebné nahliadať ako na svojbýtnú individualitu so svojím životným príbehom a životnými plánmi, a inkluzívnu školu sme opísali ako prostredie, v ktorom sa aktívne hľadajú cesty, ako naplniť osobný potenciál každého jednotlivca. Všetky tieto myšlienky sú obsiahnuté v obrázku F, kde tentokrát ilustrujeme problém cez metaforu ovocia. Ovocím rozumieme plody vzdelávania, v našom prípade osvojenie si cudzieho jazyka (bez ohľadu na úroveň).



Obrázok F

Ak by sme pripustili možnosť, že niektoré deti nedostanú vôbec príležitosť učiť sa cudzí jazyk, vybrali by sme sa cestou exklúzie. O tom, či je táto cesta správna, budeme diskutovať v ďalšej kapitole. Na tomto mieste túto alternatívu jednoducho nepripustíme. Na obrázku F preto vidíme, že každé z troch detí dostalo šancu zabojsť o ovocie. Jednotlivé situácie 1, 2, 3 a 4 sa však líšia. Zobrazujú, aké sú ich šance odtrhnúť ho a potešiť sa z výsledkov vynaloženého úsilia.

- Pozorný čitateľ už určite „prečítal“, že prvá situácia vypovedá o minimálnej spravodlivosti (koncept rovnosti v prístupe). Každé z troch detí sa postavilo pod strom a má pred sebou cieľ – odtrhnúť si ovocie. Ich šance sú však veľmi nevyrovnané. Niektoré má možno zdravotné znevýhodnenie, pochádza zo sociálne slabého prostredia, je v centre rodinnej krízy... Posledné má tiež ťažkosti, i keď o niečo menšie. Dievča uprostred je už od momentu, keď sa postavilo pod strom, k cieľu najbližšie. Jeho vrodené predpoklady a životné okolnosti sú omnoho priaznivejšie. Z tejto situácie je zrejmé, že bez podpory na ovocie dosiahne len jedna žiačka.
- Druhá situácia zobrazuje koncept rovnosti podmienok. Okolie už nezatvára oči pred rozdielnymi šancami detí na štarte. Každé dieťa dostalo podporu, aby sa jeho šanca na odtrhnutie ovocia zvýšila. Ako však vidíme, každému sa dostalo rovnakého počtu debničiek. V intenciách zásluhovej spravodlivosti je už na nich, ako sa budú usilovať a ako zúročia dovedy nadobudnuté zručnosti. Bude snaha stačiť?
- Situácia na treťom obrázku je odlišná. Hoci každé dieťa prichádzalo pod strom s odlišným vstupným kapitálom, vďaka podpore sa nakoniec každé k ovociu dostane. Uplatnenie princípu distributívnej spravodlivosti prináša racionálne prerozdelenie prostriedkov podľa reálnych potrieb detí. Niektoré z nich potrebuje viac podpory, iné menej. Dôležité je, aby každý dosiahol na ovocie aspoň na najnižšom konári (koncept rovnosti školských výsledkov). Otázka je, či niektoré z nich nechcelo vynaložiť väčšie úsilie a odtrhnúť ovocie na vyššom konári. Nemali by sme mu pomôcť v jeho ambícii?
- Štvrtá situácia už tento problém rieši. V platnosti zostáva, že deti sa pod strom postavili s rozdielnou šancou dosiahnuť na plody svojho úsilia a bez podpory by naň všetky nedosiahli. Aj tu sa však počíta s redistribúciou prostriedkov a adresnou podporou všetkým, ktorí ju potrebujú. Nie však len kvôli ťažkostiam v učení, ale aj kvôli otvoreniu príležitostí tým, ktorí majú predpoklady na splnenie ambicióznějších cieľov. Podpora sa zrkadlí nielen v počte debničiek, ktoré pomôžu dieťaťu odtrhnúť si ovocie, ale aj v zrealnení cieľa. Primeranosť osobne významných cieľov je z hľadiska motivácie kľúčová. Je dôležité, aby každý siahal do výšky, ktorá je primeraná jeho schopnostiam, a aby dostal pri zvládaní svojej výzvy potrebnú pomoc. Na konci dňa bude mať každý v košíku len toľko plodov, koľko unesie a potrebuje (koncept rovnosti spoločenského uplatnenia).

Rozprava o šanci odtrhnúť si ovocie, resp. osvojiť si jazyk na úrovni svojich možností formuluje pre vzdelávací systém a školu niekoľko úloh, ktorým budeme v ďalších častiach učebných textov venovať pozornosť:

1. Zabezpečiť každému žiakovi a žiačke bez ohľadu na jeho akcidentálne charakteristiky (zdravie, majetnosť, moc, sociálne postavenie, morálny status, pôvod, príslušnosť atď.) **možnosť učiť sa cudzí jazyk**. Na túto výzvu sa pozrieme bližšie v kapitole 4.
2. Zabezpečiť, aby každý žiak a žiačka **dosiahli** v učení sa cudzieho jazyka svoje **osobné maximum** a získali tak kapitál využiteľný v ich osobnom, občianskom

i pracovnom živote. Ceste naplňania tohto ideálu budeme venovať pozornosť v kapitole 5.



Vytvorte troj- alebo štvorčlenné skupiny a diskutujte o prekážkach plnenia vyššie uvedených úloh školy. Postupujte v krokoch:

1. Brainstorming: Každý člen vo vymedzenom čase 5 minút zapíše na papier svoje myšlienky a úvahy o podmienkach našich škôl. Je dôležité, aby zapísal každý nápad bez obavy, či neuvažuje nesprávne. Cieľom tejto fázy je vyprodukovať čo najviac nápadov. Po uplynutí 5 minút má každý člen skupiny príležitosť vyškrtnúť zo zoznamu myšlienky, ktoré vyhodnotil ako nesprávne, unáhlené a pod. Odporúčam určiť si aj na korekciu časový limit.
2. Hľadanie myšlienkových prienikov: Porovnajte svoje úvahy. Každý člen získava priestor objasniť svoje myšlienkové pochody a závery. Na čistý papier sformulujte tie myšlienky, ktoré boli obsahovo súladné a na ktorých ste sa zhodli.
3. Diskusia: Diskutujte o vymedzených problémoch a navrhnite možnosti ich riešenia.
4. Diskusia: Diskutujte o špecifikách učenia slovenčiny ako cudzieho jazyka. Aké prekážky a výzvy stoja pred školou vo vzťahu k naplneniu princípu rovnosti šancí vo vzťahu k tejto skupine žiakov?

4. CUDZÍ JAZYK AKO PRÁVO, ETICKÝ IMPERATÍV A SPOLOČENSKÁ POTREBA

Inkluzívne vzdelávanie vychádza z presvedčenia, že všetci ľudia sú si rovní a majú rovnaké ľudské práva. Ľudské práva sú pritom neodňateľné a nescudziteľné a treba ich vnímať ako „prirodzené oprávnenia neoddeliteľne prináležiace každej ľudskej bytosti, existujúce nezávisle od akejkoľvek vonkajšej moci, zaručujúce individuálnu autonómiu, slobodu, rovnosť a dôstojnosť človeka a vyjadrujúce jeho racionálnu, morálnu a sociálnu podstatu“ (Petőcz, 2015, s. 19). Takýmto neodňateľným právom je aj **právo na vzdelanie**.

Právo na vzdelanie je ukotvené v Dohovore o právach dieťaťa, v medzinárodnom dokumente, ktorý stojí na štyroch základných pilieroch: 1) princíp nediskriminácie, 2) princíp najlepšieho záujmu, 3) princíp života a rozvoja a 4) princíp participatívnosti. Všetky tieto princípy sa budú zrkadliť aj v našich úvahách o **práve každého dieťaťa učiť sa cudzí jazyk**, na ktoré apeluje Európska komisia vo svojej správe z roku 2005 (*European Commission*, 2005). Uvádza sa v nej: „[...] všetci mladí ľudia v Európskej únii, bez ohľadu na ich zdravotné postihnutie, bez ohľadu na to, či sa vzdelávajú v bežných alebo segregovaných školách, majú rovnaké práva na vzdelávanie v cudzích jazykoch.“ Dôraz na sprístupnenie možnosti učiť sa cudzí jazyk je postavený na presvedčení, že odopretie tohto práva znamená odopretie prístupu k výhodám, ktoré priamo súvisia s európskym občianstvom. Apel na zapojenie všetkých žiakov do učenia sa cudzích jazykov súvisí s poznaním, že naprieč krajinami EÚ existuje skupina detí, ktoré sú z tohto procesu čiastočne alebo úplne vylúčené. Ide najmä o žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej ŠVVP). Tieto deti sú ochudobnené o príležitosť učiť sa cudzí jazyk napriek tomu, že je preukázané, že dosahujú v tejto oblasti významné úspechy, a to bez ohľadu na to, do akej kategórie ŠVVP sú zaradené. Úspechy dosahujú aj žiaci, ktorí sú z pohľadu inkluzívneho vzdelávania označovaní za najnáročnejšiu skupinu – žiaci s poruchami správania, sociálnymi a emocionálnymi problémami (*European Commission*, 2005). Tvrdenie Európskej komisie podporujú aj výskumy z terénu. Štúdia H. McColl (2005) ukazuje, že vylúčenie niektorých žiakov z výučby cudzích jazykov nie je ani tak vecou ich znevýhodnenia ako vecou rozhodnutia nás dospelých. Znepokojenie nad týmto zistením vyjadrila výskumníčka slovami: Niektorí žiaci si osvoja cudzí jazyk, iní nie. Niektorí ho dokážu v budúcnosti využiť, iní nie. Avšak pre všetkých je učenie sa cudzieho jazyka skúsenosťou, ktorá môže zmeniť alebo dokonca zlepšiť ich život (McColl, 2005). Slová tejto výskumníčky presahujú pragmatické hľadisko a odkazujú na etický rozmer práva na učenie sa cudzieho jazyka. Ten D. Hanesová (2000) komentuje slovami: dôvod všeobecnej povinnosti štúdia jazykov je možné vidieť v poskytnutí rovnakej šance „rozvíjať sa s druhými a dopĺňať svoje nevedomosti v čase a prostredí, v ktorom žijeme. Nedať rovnakú možnosť študovať cudzí jazyk možno označiť za diskriminačné rozhodnutie, ktoré podporuje postoj dotyčného proti jeho vlastnému kultúrňovaniu, a tým rozvoju jeho ľudskosti.“ (2000, s. 205). Aby sme sa dokázali stotožniť s jej názorom, musíme si zodpovedať minimálne dve kľúčové otázky:

1. Čo je cieľom učenia (sa) cudzieho jazyka a ako majú byť dizajnované programy cudzojazyčného vzdelávania?
2. Majú všetky deti predpoklady pre učenie sa cudzieho jazyka?

Pri hľadaní odpovedí na prvú otázku sa budeme zamýšľať nad významom výučby cudzích jazykov v kontexte aktuálnych potrieb jednotlivca i celej spoločnosti. Pri druhej otázke sústredíme pozornosť na deti, ktoré sú z tohto procesu najčastejšie vylučované, a prinesieme dôkazy o tom, že deti so ŠVVP sa nielenže dokážu do učenia cudzích jazykov zapojiť, ale dokážu byť aj úspešné.

Prínos učenia sa cudzích jazykov a obsah cudzojazyčného vzdelávania



Prečítajte si situáciu žiačky Evy:

Eva je žiačka druhého ročníka. O niekoľko dní postúpi do ďalšieho. Eva má diagnostikované poruchy učenia – dysgrafiú a dysortografiu. Na odporúčanie pedagogicko-psychologickej poradne má určité úľavy v učive slovenského jazyka a v hodnotení výsledkov tohto predmetu. Triedna učiteľka si zavolala Eviných rodičov a predstavila im návrh, na ktorom sa zhodla s učiteľkou anglického jazyka. Podľa ich názoru by Eva mala využiť hodiny anglického jazyka na individuálne doučovanie slovenčiny. Nároky tohto predmetu sa budú totiž zvyšovať a triedna učiteľka sa obáva, že Eva bude v slovenčine stále viac a viac meškať za ostatnými. Učiteľka angličtiny uvítala toto riešenie, pretože pozoruje, že Eva nezvláda väčšinu úloh, ktoré doteraz na hodinách angličtiny zadávala. Podľa jej názoru sa Eva aj tak nenaučí uspokojivo čítať a písať po anglicky. Obidve učiteľky sa preto zhodli, že toto riešenie bude v Evinom najlepšom záujme. Rodičom sa najprv návrh nepozdával, no argument, že hodiny angličtiny sú pre Evu aj tak plytvaním času, ich presvedčil. „Ved’ nakoniec, pri prestupe na strednú školu budú rozhodujúce najmä známky z matematiky a slovenčiny,“ hľadali uspokojivé argumenty. Eva sa riešenie dospelých vôbec nepáči. Cíti sa už teraz trápne, keď je počas hodín vynechávaná z riešenia i hodnotenia niektorých úloh. Spolužiačky jej to občas dávajú aj pocítiť. Predstava, že bude počas hodín angličtiny mimo triedy so špeciálnou pedagogičkou, sa jej vôbec nepáči. Okrem toho, tak ako iné deti, aj ona sleduje youtube a chce rozumieť obsahu videí. Jej postoj si rodičia vypočuli, no dospeláckymi argumentmi ju presvedčili, že je to v jej najlepšom záujme.

1. Náhodným výberom si vyberte kartičku ZA alebo PROTI. Vytvorte si dva diskusné panely: zástancov a odporcov riešenia Evinej situácie.
2. Počas 10 minút si v skupine zhromaždíte čo najviac argumentov, sústreďujúc pozornosť na 4 piliere Dohovoru o právach dieťaťa: 1) princíp nediskriminácie, 2) princíp najlepšieho záujmu, 3) princíp života a rozvoja a 4) princíp participatívnosti.
3. Určite si facilitátora panelovej diskusie a diskutujte.
4. Sformulujte závery panelovej diskusie.

V súlade s H. McColl (2005) začneme obhajobu práva všetkých detí na učenie sa cudzích jazykov ďalšími zdanlivo jednoduchými otázkami: Čo je zmyslom učenia sa cudzích jazykov? Aké máme očakávania od našich žiakov? Čo získavajú učením sa cudzích jazykov? Odpovede, ktoré naskočia ako prvé, budú vyzeráť pravdepodobne takto: Zmyslom je jeho osvojenie a dosiahnutie takej úrovne jazykových kompetencií, vďaka ktorej sa v ňom dokážu žiaci dorozumieť a využívať ho vo svojej budúcnosti. Pri takto formulovanej odpovedi by sme museli pripustiť, že učenie sa cudzieho jazyka je záležitosťou len vyvolených, intelektovo zdatných, resp. jedincov, ktorí nemajú akékoľvek ťažkosti v učení. Nemôžeme totiž zatvárať oči pred skutočnosťou, že určitá skupina detí takéto očakávania naozaj nedokáže naplniť. Znamená to teda, že by na túto cestu nemali ani nastúpiť?

Ciele cudzojazyčného vzdelávania sú omnoho širšie a presahujú to, čo označujeme pojmom jazyková zdatnosť. Učenie cudzích jazykov je platformou pre rozvoj širokého spektra kompetencií aj v oblasti personálneho a sociálneho rozvoja osobnosti. Nový pohľad na ciele cudzojazyčného vzdelávania zastrešujú niektorí autori pojmom **moderný cudzí jazyk** (*modern foreign language*) a hovoria o viacerých rovinách jeho prínosu. Opierajúc sa o viaceré štúdie budeme v týchto učebných textoch uvažovať o:

- A. jazykovom rozvoji** (*linguistic development*),
- B. personálnom a sociálnom rozvoji** (*personal and social development*) a
- C. rozširovaní kultúrneho a interkultúrneho povedomia** (*cultural and intercultural awareness*).

A. Jazykový rozvoj. Primárnym cieľom učenia sa cudzieho jazyka je, samozrejme, **osvojenie si jazykových zručností**, vďaka ktorým žiak získa kompetenciu dorozumieť sa a komunikovať v globálnom priestore. Tento cieľ je vyjadrený aj v našom národnom kurikule. V pripravovanom štátnom vzdelávacom programe pre základné vzdelávanie sa napríklad uvádza: „Cudzojazyčná výučba je usmerňovaná tak, aby žiaci dokázali úspešne komunikovať v cieľovom jazyku a realizovať svoj komunikačný zámer v každodenných situáciách“ (NIVAM, 2023). Učenie sa cudzieho jazyka je teda vystavané na komunikačných jazykových činnostiach, ako sú recepcia (čítanie a počúvanie s porozumením), produkcia (písomný a hovorený prejav) a interakcia (ústna a písomná interakcia) (tamtiež).

Ako zdôrazňuje C. Martin (2000), znakom dobrého cudzojazyčného programu je realistický, zvládnuteľný, ale najmä systematicky vyučovaný obsah cudzieho jazyka. Pri jeho výstavbe je potrebné myslieť na **fázu senzibilizácie**. Ide o aktivity a činnosti, prostredníctvom ktorých sa deti zoznamujú s cudzím jazykom v súlade s ich aktuálnou úrovňou kognitívneho vývinu. Podľa autorky sa môže s programom zameraným na senzibilizáciu začať v akomkoľvek veku vrátane predškolského. Zvyčajne je doménou prvých rokov školskej dochádzky, počas ktorej si žiaci majú vybudovať k jazyku pozitívny vzťah a základy komunikačnej kompetencie v podobe sebavedomého zaobchádzania s obmedzeným počtom vzorových fráz (tamtiež). Ako ďalej tvrdí, je tiež dôležité preskúmať spôsoby, ako vytvoriť prepojenie medzi učením sa cudzích jazykov a jazykovou a matematickou gramotnosťou. Výučba by mala byť zameraná na funkčné využívanie cudzieho jazyka v bežných životných situáciách. Čo znamená, že by mala byť súčasťou rôznych vyučovacích hodín, napríklad vo forme používania usmernení pri riadení disciplíny

v triede, organizácii vyučovania, hodnotení výsledkov a pod. Integrácia cudzieho jazyka s každodennými aktivitami žiakov je realistická stratégia s potenciálom podporovať skutočnú komunikáciu v prirodzenom prostredí (Martin, 2000).

Ciele učenia sa moderného cudzieho jazyka sa líšia aj v očakávaniach výsledkov vzdelávania. Do popredia sa dostáva **pragmatická rovina jazyka**. Zatiaľ čo v tradičnom vyučovaní cudzích jazykov sa väčší dôraz kládol na štandardný jazykový systém ako normatívny orientačný bod a na kognitívny rozvoj jazykového systému u študentov, v súčasnej výučbe cudzích jazykov dochádza k posunu. Do centra pozornosti sa kladú komunikačné funkcie (Motschenbacher, 2016, s. 176). Schopnosť komunikovať v cudzom jazyku nemá byť prirovnávaná k úrovni, ktorú dosahujú tzv. native (rodení) užívatelia jazyka. Podľa autora (2016) by mali byť žiaci oboznámení s myšlienkou, že do určitej miery je non-native a non-standard jazykové správanie bežnou realitou (aj mimo tried), že tieto jazykové praktiky môžu byť aj komunikačne úspešné a že príliš asimilačný postoj, ktorý vyžaduje, aby študenti napodobňovali rodených hovoriacich, nie je potrebný. Podľa autora by sa napríklad angličtina mala zmeniť z exkluzívneho komunikačného prostriedku na inkluzívny prostriedok, ktorý si potenciálne môže prisvojiť každý (tamtiež). Túto myšlienku môžeme vzťahovať aj na iné cudzie jazyky. To implikuje potrebu upustiť od tradičného prístupu, v rámci ktorého boli prvoradé otázky súvisiace s osvojovaním si morfému, syntaxe, lexiky a výslovnosti, a prestať sa pozerať na žiakov ako na „akýsi stroj na učenie sa jazykov“ (Pennycook, 2001). Uvoľnenie ortodoxných jazykových noriem sa javí ako základný predpoklad pre inkluzívnu výučbu cudzích jazykov (tamtiež). Na cudzí jazyk je potrebné nazerať ako na **prostriedok komunikácie** a ciele jeho výučby posudzovať cez prizmu **komunikačných potrieb študentov**, rešpektujúc ich možnosti a vstupné vlastnosti. „Inkluzívne vyučovanie cudzích jazykov musí brať do úvahy širší sociokultúrny obraz používania jazyka, vrátane jazykovej hybridnosti vychádzajúcej z jazykových repertoárov študentov, podobností a rozdielov medzi cieľovým jazykom a ich inými jazykmi, úlohu jazykových praktík pri reprezentácii a formovaní identity, ako aj ich funkcie v interaktívnom vyjednávaní významov (Motschenbacher, 2016, s. 177).

Súčasťou programov cudzojazyčného vzdelávania by mal byť aj komponent tvorby **jazykového, resp. metalingvistického povedomia** (*language/metalinguistic awareness*). Ak má byť učenie sa cudzích jazykov súčasťou širšie poňatej gramotnosti, žiaci by si mali **cudzie jazyky** nielen osvojovať, ale ich aj **skúmať**. Objavovať ako znejú, na akých princípoch fungujú, aké sú medzi nimi odlišnosti či podobnosti, čo spája jazyky v tzv. jazykových rodinách a tiež čo má cudzí jazyk spoločné s ich primárnym materinským jazykom. „Jazykové povedomie rozvíja vedomie študentov o opakujúcich sa vzorcoch v jazyku, pomáha im robiť logické dedukcie a rozpoznávať grafické a ortografické stopy“ (Martin, 2000, s. 7). Práve táto zložka programov vytvára priestor na zúročenie multikultúrneho zloženia triedy. Deti pochádzajúce z rôznych kultúr, prípadne z bilingválnych rodín, prinášajú do výučby nové impulzy a možnosti objavovania zákonitostí fungovania rôznych jazykov (vrátane nárečových odtieňov). Týmto spôsobom sa podporuje aj kultúrna identita jednotlivých žiakov, posilňuje sa vzťah dieťaťa ku svojej komunite a tiež vzťah medzi okolitými kultúrnymi spoločenstvami a školou.

B. Personálny a sociálny rozvoj. V záveroch správy Európskej komisie, ktorá venuje pozornosť právam a príležitostiam žiakov so ŠVVP zapojiť sa do učenia sa cudzích jazykov, sa uvádza, že úspech cudzojazyčného vzdelávania presahuje rámec nadobudnutých komunikačných kompetencií. Zmysel učenia sa cudzích jazykov podľa autorov správy nespočíva v osvojení si jazyka. Učenie cudzích jazykov treba vnímať skôr ako **platformu pre osobnostný a sociálny rozvoj** (European Commission, 2005). Učenie sa cudzieho jazyka je príležitosťou na budovanie **vztáhu k sebe samému**, ktorý predstavuje jednu zo základných dimenzií vzdelanosti človeka (pozri Kosová, 1998). Ako uvádza Z. Helus (2004), naše JA sa v priebehu detstva a dospievania prebúdzajú, rozvíjajú a postupne sa zhostujú svojej autoregulatívnej funkcie. Cez vytyčovanie krátkodobých cieľov sa človek postupne dostáva k vytyčovaniu vzdialenejších životných plánov a úloh, cez plnenie ktorých preberá svoj život do vlastnej réžie. Detstvo je obdobím, keď si človek kladie otázky „Kto som?“ „Aký by som chcel byť?“ a vyjasňuje si svoju identitu (tamtiež). Učenie sa cudzieho jazyka je zaujímavou cestou hľadania dôležitých odpovedí. Keďže je pre každého človeka výzvou, vytvára priestor nielen pre **posilňovanie aktivačno-motivačných** (potreby, záujmy, ideály, životné plány), ale aj **sebaregulačných vlastností** (vôľové vlastnosti, sebauvedomovanie, sebahodnotenie, sebadôvera). Odopretie tejto príležitosti je pre žiaka informáciou, že túto métu nedokáže za žiadnych okolností dosiahnuť. A naopak. Staršie výskumy preukázali **zvýšenie sebadôvery** u detí v špeciálnej škole po zaradení cudzieho jazyka do ich učebných osnov. Samotná možnosť vyvolávala u nich pocit hrdosti, že sa môžu učiť to, čo ich súrodenci. Učitelia si rozhodnutie zapojiť žiakov do učenia cudzieho jazyka pochvalovali a vnímali efekt zvýšenej sebadôvery aj v iných predmetoch (Kenning, 1994). Učenie sa cudzích jazykov je tiež cestou **sebapoznávania**. Uvedomenie si svojich vlastných študijných zručností a stratégií, ale tiež problémov s učením je dôležitým medzikrokom strategického učenia (European Commission, 2005). Učenie sa cudzích jazykov je platformou pre objavovanie svojich silných stránok i limitov, hľadaním tej najlepšej cesty učenia sa, ako aj platformou pre **zvládanie emócií**. Každý, kto sa aspoň pokúsil zvládnuť prvé kroky v dorozumívaní sa v inom jazyku, potvrdí, že schopnosť komunikovať súvisí s reguláciou širokej škály emócií, vrátane pocitov zlyhania či strachu. Učenie sa cudzích jazykov môže z tohto pohľadu prispieť aj k **zvýšeniu frustračnej tolerancie**, ktorá zohráva v procesoch utvárania identity podstatnú rolu. Je preukázané, že pomáha človeku lepšie sa vysporiadať s neúspechmi, ale tiež zvládnuť rôzne sociálne roly, s ktorými bude žiak či študent v budúcnosti konfrontovaný.

Hodiny cudzích jazykov vytvárajú priestor pre vznik **odlišných sociálnych útvarov a interakčných sietí**, ale najmä **nové kontexty pre komunikáciu a interakciu**. Samozrejme, predovšetkým ponúkajú **skúsenosť s komunikáciou v cudzom jazyku**. Okrem zlepšenia vlastnej kompetencie dorozumieť sa je obsahom tejto skúsenosti aj vcítanie sa do situácie iného človeka a jej porozumenie. Žiaci stoja spoločne pred rovnakou výzvou – zvládnuť komunikáciu v jazyku, ktorý im nie je prirodzený. Spoločne bojujú s prekážkami, robia začiatocnícke chyby, sú svedkami vtipných momentov, ktoré sprevádzajú ich prvé neisté kroky, sledujú drobné úspechy i neúspechy seba aj svojich spolužiakov. Jednoducho povedané, spoločná výzva stmeluje žiacky kolektív a upevňuje identitu MY. Učenie sa cudzieho jazyka prebieha v symetrickej komunikácii, v ktorej vzniká

priestor na **rozvoj sociálneho cítenia** (porozumenie, pomoc, podpora, ponuka k spolupráci, empatia, tolerancia...), ako aj **sociálnych** (aktívne počúvanie, prejavovanie porozumenia, tolerancie a empatie...) a **komunikačných zručností** (vedenie dialógu, kladenie otázok, facilitovanie diskusie, kooperácia...). Inkluzívny prístup k výučbe cudzích jazykov predpokladá rozšírenie priestoru na sociálny rozvoj žiakov, a to akceptáciou prepínania kódov na iné varianty ako je cieľový jazyk. Odvolávajú sa na sociolingvistické práce o používaní jazyka v globalizovanom svete, ako napr. metrolingvizmus (napr. Otsuji & Pennycook, 2011), translingvizmus (napr. Blommaert & Rampton, 2011; García & Menken, 2011; Otheguy, García, & Reid, 2015), sa odporúča, aby sa žiakom v multikultúrnych triedach (ktorou je každá trieda) uľahčilo učenie sa a rozšíril sa priestor pre úspešnú komunikáciu možnosťou používať aj svoj materinský jazyk. Vynucovanie si používania výhradne cudzieho jazyka, ktorý sa žiak učí, môže byť veľkou bariérou pre mnohých žiakov vrátane žiakov so ŠVVP či detí z rôznych etnických skupín (Motschenbacher, 2016). Takýto prístup totiž núti menej zdatných alebo menej sebedomých učiacich sa byť na hodine ticho (tamtiež, s. 171).

C. Rozširovanie kultúrneho a interkultúrneho povedomia. Kontakt s iným jazykom je terénom uvedomovania si svojej väzby na komunitu, v ktorej žiak žije. Inkluzívny prístup k učeniu cudzích jazykov je založený na existencii rôznych jazykových a kultúrnych identít, a preto vytvára dôležitý priestor pre **sebaidentifikáciu**, porozumenie vlastným koreňom a miesta jeho kultúrneho spoločenstva v širšom kontexte regiónu, krajiny, Európy a sveta.

V inkluzívnom prístupe k učeniu cudzích jazykov sa nielenže počíta s diverzitou žiakov, ale diverzita je aj aktívne podporovaná. Žiaci sú vedení k **scitlivovaniu voči jazykovej rôznorodosti a hybridnosti**, ktorá súvisí s kultúrnou rozmanitosťou triedy, ale tiež s povahou jazyka, ktorý sa v rôznych kultúrnych kontextoch modifikuje a stráca svoju unifikovanú podobu. Žiaci a študenti by mali spolu s učiteľmi objavovať realitu sveta, ktorú charakterizuje výrazná fyzická či virtuálna mobilita. Z hodín by si mali napríklad odnášať poznanie, že angličtina má mnoho dialektov, funguje nielen v kontexte prirodzených anglofónnych krajín (Anglicko, USA), ale aj v podmienkach globálnej komunikácie, kde má povahu doplnkového jazyka, ktorý je jednoduchší. Odlišnú podobu nadobúda aj v minoritných kultúrach, ktoré sú desaťročia usadené v anglosaských krajinách a ich angličtina je obohatená slovnou zásobou, akcentom či melódiou ich primárneho jazyka. Vnímanie tejto reality vytvára priestor pre porozumenie jazykovej rozmanitosti vlastnej krajiny či komunity, akceptáciu dialektov či nárečí, ktoré sú viazané na konkrétnu lokalitu či dokonca rodinnú kultúru. Vnímanie jazyka ako súčasť kultúrneho kapitálu každého jednotlivca prispieva k **rozvoju medzikultúrneho porozumenia a multikultúrneho cítenia**.

Učenie sa cudzích jazykov je tiež príležitosťou na **rozvoj interkultúrnej komunikácie**. V rámci napĺňania tohto cieľa ide o rozvíjanie vedomia o existencii kultúrnych odlišností v komunikačných praktikách a potrebe citlivého vnímania a rešpektovania komunikačného partnera. Žiaci sa učia, že tak do procesu konceptualizácie myšlienok (hovorenie), ako aj do ich dekódovania (počúvanie), vstupuje subjektivita obidvoch komunikujúcich. Rolu zohrávajú ich subjektívne postoje, pohľady na svet a

poznatkový systém formujúci sa v konkrétnom sociokultúrnom kontexte. Interkultúrna komunikácia je vzťahová a založená na interpretácii. V rámci nej zohrávajú veľkú rolu aj neverbálne zložky jazyka, ktoré sú výrazne kultúrne podmienené. Komunikácia je umením „čítania“ verbálnych i neverbálnych signálov svojho komunikačného partnera. Interkultúrne porozumenie je vnímané ako dôležitá výbava každého európskeho občana (*European Commission, 2005*).

Potenciál cudzojazyčného vzdelávania v oblasti rozvíjania pozitívnych postojov k inakosti je akcentovaný aj v medzinárodných dokumentoch. Tento postoj azda najlepšie ilustruje myšlienka niekdajšieho generálneho tajomníka Rady Európy, ktorý vo svojom prejave pri príležitosti Európskeho dňa jazykov v roku 2004 povedal: „Učenie sa jazykov je účinným nástrojom na budovanie tolerantných, mierových a inkluzívnych multikultúrnych spoločností. Skúsenosť s učením sa nového jazyka pomáha rozvíjať otvorenosť voči iným kultúram a akceptovať rôzne spôsoby života a viery. Zvyšuje povedomie o jazykovej a kultúrnej rozmanitosti a podporuje toleranciu k ľuďom s odlišným životným štýlom“ (podľa McColl, 2005). Ciele učenia cudzích jazykov teda nemožno zúžiť len na osvojenie si schopnosti dorozumieť sa. Cudzojazyčné vzdelávanie má potenciál formovať vzťahovo postojové vlastnosti detí a mladých ľudí a formovať ich pohľad na život v multikultúrnom svete.

Z uvedeného je zjavné, že obsah cudzojazyčného vzdelávania je naozaj bohatý a je impulzom k celostnému rozvoju osobnosti žiaka. Prínos učenia sa cudzích jazykov môžeme zhrnúť nasledovne:



Jazykový rozvoj



- Osvojenie si jazykových zručností a schopnosti dorozumieť sa v cudzom jazyku, rešpektujúc možnosti a komunikačné potreby žiakov.
- Scitlivenie pre cudzí jazyk a vytvorenie si vzťahu k nemu, ako aj k učeniu sa cudzích jazykov vo všeobecnosti.
- Vnímanie cudzieho jazyka ako nástroja komunikácie a príležitosti na rozvoj vzťahov s ľuďmi z iných krajín (pragmatická rovina jazyka).
- Získanie sebadôvery v uplatnení osvojených jazykových a komunikačných zručností (uvoľnenie ortodoxných jazykových normatív).



Personálny a sociálny rozvoj



- Rozvoj vôľových a aktivačno-motivačných vlastností. Posilnenie vytrvalosti, húževnatosti, snahy a vnútornej motivácie na pozadí reflexie potrieb a vlastných záujmov.
- Získanie sebadôvery a odvahy čeliť novým situáciám. Uvedomenie si vlastnej jedinečnosti. Vnímanie samého seba v horizonte otvorenej životnej perspektívy.
- Posilňovanie sebakontroly a sebaovládania vrátane zvládania emócií a posilňovania frustračnej tolerancie.
- Rozvoj sebaregulácie. Poznávanie svojich silných a slabých stránok, možností a limitov, vlastných efektívnych stratégií učenia. Budovanie spôsobilosti plánovať a vytyčovať si životné projekty mobilizujúce úsilie osobnosti.
- Získanie skúsenosti komunikácie v novom kontexte cudzojazyčného prostredia.
- Vnímanie seba samého ako člena kolektívu, spoločenstva, upevňovanie vedomia MY.
- Rozvoj sociálneho cítenia (porozumenie, pomoc, podpora, ponuka k spolupráci, empatia, tolerancia...) ako základného predpokladu efektívnej komunikácie a nadväzovania kvalitných medziľudských vzťahov.
- Rozvoj sociálnych (aktívne počúvanie, prejavovanie porozumenia, tolerancie a empatie...) a komunikačných zručností (vedenie dialógu, kladenie otázok, facilitovanie diskusie, kooperácia....) s dôrazom na aktivizovanie záujmu a odvahy zapojiť sa do dialógu.



Rozširovanie kultúrneho a interkultúrneho povedomia



- Utváranie vlastnej identity, uvedomovanie si výnimočnosti svojej kultúry, porozumenie vlastným koreňom a miesta jeho kultúrneho spoločenstva v širšom kontexte regiónu, krajiny, Európy a sveta.
- Scitlivovanie voči jazykovej rôznorodosti a hybridnosti.
- Vnímanie jazyka ako prirodzenej súčasť kultúrneho kapitálu každého človeka.
- Rozvoj medzikultúrneho porozumenia a multikultúrneho cítenia.
- Rozvoj interkultúrnej komunikácie. Uvedomovanie si závislosti komunikačných praktík od kultúrneho kontextu. Rozvíjanie schopnosti komunikovať s rešpektom a úctou.
- Utváranie svetonázoru európskeho občana založenom na otvorenosti voči iným kultúram a rôznym spôsobom žitia.



Vráťte sa k situácii žiačky Evy, ktorá bola postavená pred rozhodnutie dospelých nepokračovať v učení sa cudzieho jazyka, aby sa vytvoril väčší priestor na zlepšenie jej výsledkov v slovenskom jazyku. Vráťte sa k argumentom ZA toto riešenie a diskutujte o nich znova v kontexte poznatkov získaných v tejto kapitole. Sformulujte list adresovaný učiteľkám a rodičom s cieľom presvedčiť ich, aby svoje rozhodnutie prehodnotili. Poskytnite im čo najviac argumentov, ktoré ich privedú k záveru, že účasť Evy na učení sa cudzieho jazyka je v jej najlepšom záujme.

Zvládne cudzí jazyk každý?



1. Zoberte si papier a ceruzku a postavte sa do kruhu okolo zátišia predmetov na stole. Nakreslite ho.
2. Posuňte sa o sedem miest v smere hodinových ručičiek a nakreslite zátišie z nového uhlu pohľadu.
3. Zopakujte postup ešte tri krát.
4. Porovnajte si jednotlivé verzie zátišia na vašom papieri. Vyzerá zátišie rovnako, ak naň nazeráme z rôzneho uhla? Nazeráme všetci na životné situácie z rovnakej pozície a perspektívy?
5. Zamyslite sa nad nasledovnou situáciou: *V tomto školskom roku bol do 4.B prijatý nový žiak Tibor. Tibor má výrazne oslabený sluch, nosí načúvacie zariadenie. Vie odčítavať z pier. Nerozpráva čisto, ale celkom zrozumiteľne. Doteraz navštevoval špeciálnu školu, kde sa naučil používať posunkovú reč. Tento rok sa rodičom podarilo zariadenie, aby bol Tibor integrovaný do bežnej školy. Bola mu pridelená kvalifikovaná pedagogická asistentka, ktorá sedí na hodinách pri ňom a poskytuje mu podporu pri porozumení hovoreného slova. Čo Tibor neporozumie, preloží mu do posunkového jazyka. Tibor sa cíti v triede dobre a rodičia sú spokojní, že nežije len v komunite detí s rovnakým zdravotným znevýhodnením. Na posledných konzultáciách však zostali zaskočení. Učiteľka anglického jazyka nastolila otázku, či má význam učiť Tibora anglicky. Zdôverila sa rodičom, že sa snažila nájsť cestu podpory. Po večeroch hľadala informácie na internete, skúšala rôzne metódy, no musí s pokorou konštatovať, že to nezvláda. Nie je totiž špecializovaná na prácu s takýmito žiakmi a, žiaľ, v škole nie je špeciálny pedagóg, o ktorého by sa mohla oprieť. To sú zrejme dôvody, prečo u Tibora nenastal žiadny pokrok. Učiteľka tiež podotkla, že prítomnosť osobnej asistentky na hodinách je rušivá, rozptyľuje pozornosť žiakov a ani ona sa nevie plne sústrediť na svoju prácu. Rodičia reagujú nahnevane. Chcú, aby ich syn dostal také vzdelanie, ako ostatné deti. Podráždene sa pýtajú, či majú okrem osobného asistenta zabezpečiť aj špeciálneho pedagóga, a odmietajú prijať argument, že učiteľka nie je na prácu s dieťaťom so*

špeciálnymi potrebami pripravená. Napätie medzi učiteľkou a rodičmi stúpa. Asistentka chytí vedľa nej sediaceho Tibora za ruku a usmeje sa na neho. Vidí totiž, že do očí sa mu tsnú slzy.

6. Rozdeľte sa do štyroch skupín. Každá skupina sa vžije do roly jednej zúčastnenej strany – učiteľka, rodičia, asistentka, Tibor. Vcítiac sa do situácie hľadajte odpovede na otázky: Aké pocity prežívate? Čo sa odohráva vo vašom vnútri? Aké myšlienky okupujú vašu myseľ? Aké sú vaše argumenty? V čom je vaša situácia zložitá? Prečo reagujete tak, ako reagujete?
7. Zdieľajte svoje odpovede s ostatnými skupinami.
8. Diskutujte a hľadajte odpovede na otázky:
 - Boli pocity účastníkov situácie oprávnené? Konali správne? Aké mali dôvody?
 - Aké sú reálne limity slobodného zapojenia sa Tibora do výučby anglického jazyka? Čo alebo kto zlyháva?
 - Ako by ste postupovali vy? Čo by ste odkázali učiteľke, asistentke, Tiborovi a jeho rodičom?

Diskusia týkajúca sa situácie žiačky Evy či žiaka Tibora, ktorým bol odopretý prístup k učeniu sa cudzieho jazyka je diskusiou o uplatnení či neuplatnení princípu rovnosti šancí. S podobnými dilemami sa môžeme stretnúť v rôznych školách, na rôznych stupňoch vzdelávacej sústavy. A to nielen na Slovensku. Ako tvrdí H. McColl (2005), v otázke sprístupnenia komplexných učebných osnov všetkým deťom rezonujú otázky: Naozaj je učenie sa cudzieho jazyka pre všetkých? Zapájať do hodín cudzieho jazyka aj žiakov, ktorí majú problémy so zvládaním požiadaviek ich primárneho jazyka? Prečo nútiť učiť sa cudzí jazyk tých, pre ktorých je príliš ťažký a ktorí v tom možno sami nevidia zmysel? Kým tieto otázky rezonujú v úvahách učiteľov, rodičia riešia iné dilemy: Dáva to zmysel, ak nikdy nebude musieť/môcť hovoriť iným jazykom? Nie sú tu dôležitejšie veci, ktoré sa musí naučiť? Ako autorka tvrdí, niektoré z týchto argumentov sa zdajú veľmi presvedčivé, preto si musíme byť naozaj istí, že vytvorenie príležitosti pre všetky deti učiť sa cudzí jazyk je správna vec (tamtiež).

Podľa predstaviteľov Európskej komisie neexistuje žiadna skupina ľudí, ktorým by mal byť odopretý prístup k učeniu sa cudzieho jazyka s argumentom, že je to v ich lepšom záujme. Hoci musíme pripustiť, že v jednotlivých prípadoch to tak môže byť, nie je správne vynášať žiadny súd nad akýmkoľvek skupinami žiakov (*European Commission, 2005*). Vytvorenie príležitosti osvojiť si cudzí jazyk je podľa niektorých autorov **etický imperatív** (Stevens, Marsh, 2005; Howard, 2023). Napriek tomu sa v praxi stretávame s názorom, že existujú deti, ktoré nároky tohto predmetu nezvládnu. Podľa K. B. Howardovej (2023) vyplýva táto obava z diskurzu o jeho náročnosti, ktorý vyúsťuje do presvedčenia, že by bolo nespravodlivé očakávať, že deti s niektorými typmi zdravotného postihnutia budú schopné naplniť štandardy takého ťažkého predmetu, akým je cudzí jazyk. Niektorým skupinám žiakov so zdravotným znevýhodnením sa dokonca automaticky pripisujú tzv. *poruchy učenia sa cudzích jazykov (foreign language learning disability)*. A to napriek tomu, že neexistujú žiadne empirické dôkazy, ktoré by takýto jav potvrdili (Sparks, 2016). R. L. Sparks (2016) tvrdí, že spájanie postihnutia s obmedzenou schopnosťou osvojiť si

cudzí jazyk je podporené skôr anekdotickými príbehmi, osobnými názormi či prípadmi jednotlivcov. Najčastejšie sa podľa neho môžeme stretnúť s explicitným či implicitným pripisovaním problémov s učením sa cudzieho jazyka deťom s poruchami učenia. Mýty o tom, že takíto žiaci nedokážu dokončiť kurzy cudzojazyčného vzdelávania alebo sú v nich neúspešní, sa však nezakladajú na pravde a dajú sa pomerne rýchlo vyvrátiť (tamtiež). Žiaľ, pretrvávajú aj napriek dávno preukázanému poznatku, že poruchy učenia nevyklučujú akékoľvek nadanie (Brody a Mills, 1997; Sapon-Shevin, 1987).

Tendencia odopierať možnosť navštevovať hodiny cudzieho jazyka žiakom so ŠVVP súvisí aj s povahou výskumov, ktoré sa orientujú skôr na identifikovanie špecifických ťažkostí detí s rôznymi diagnózami než na mapovanie ich skúsenosti s učením sa cudzích jazykov (Howardová, 2023). Výskumy zamerané na skúmanie možností rozvíjania bilingvizmu u tejto skupiny detí však jasne naznačujú, že osvojenie si druhého jazyka je v ich prípade nielenže možné, ale tento proces im prináša aj veľké výhody (tamtiež). Pozrime sa teda na ich potenciál zvládnuť túto výzvu. Ako v každej oblasti učenia, aj tu je potrebné počítať s faktorom motivácie a tiež kognitívnych predpokladov.

Motivácia, záujem, entuziazmus

Psychológovia pod pojmom motivácia rozumejú stav, ktorý aktivizuje správanie človeka a udáva mu smer. Subjektívne je motivácia prežívaná ako vedomá túžba konať (Atkinson, 2007) a predstavuje akúsi „silu“, ktorá žiaka poháňa vpred. Výskumy potvrdzujú, že za každým výraznejším úspechom v učení je primeraná motivačná úroveň žiaka a naopak. Slabá motivácia vedie k neúspechu (Valihorová, 2004). Ukazuje sa, že táto zákonitosť funguje aj pri učení sa cudzieho jazyka. Podľa niektorých výskumov sa dokonca javí, že afektívne premenné učenia sa (postoj, záujem, motivácia) zohrávajú v osvojení si jazyka rovnakú rolu ako kognitívne premenné, v tomto prípade jazykové predpoklady (Martin, 2012). Preto je dôležité zodpovedať otázku, či žiaci so ŠVVP majú motiváciu učiť sa cudzie jazyky.

Vo všeobecnosti platí, že majoritná spoločnosť nemôže plne porozumieť potrebám minoritných skupín. Väčšinová populácia má tendenciu posudzovať životné ciele a aspirácie napríklad ľudí so zdravotným postihnutím cez optiku vlastných perspektív. Podľa starších výskumov (Gardner, Lambert, 1959, 1972; Gardner 1985) môže mať motivácia učiť sa cudzie jazyky integračnú alebo inštrumentálnu orientáciu. Túžba ovládať cudzí jazyk môže teda vyvierať z potreby nadviazať kontakt s cieľovou jazykovou komunitou alebo môže ísť o praktický cieľ, teda snahu získať potrebné zručnosti do budúcnosti (zohľadňujúc napríklad víziu cestovania, lepšej práce a pod.). V intenciách tejto teórie je legitímne pýtať sa, či žiaci so zdravotným postihnutím môžu mať takéto aspirácie, ale tiež na to, či ich záujem nevyviera z iných motívov.

Skutočnosť, že žiaci so ŠVVP túžia učiť sa cudzie jazyky, možno dokumentovať viacerými kvalitatívnymi štúdiami. Maďarskí výskumníci napríklad zistili, že žiaci s úplnou alebo čiastočnou stratou sluchu (deaf and hard-of-hearing) vnímajú vlastné obmedzenia v učení sa cudzieho jazyka, avšak veria, že intenzívnejším štúdiom môžu tieto prekážky prekonať. Produkovanie a porozumenie reči vnímajú ako veľkú výzvu, no naučiť sa čítať a písať považujú za dosiahnuteľný cieľ. Viacerí opýtaní plánovali pôsobiť v budúcnosti

v zahraničí a zdôrazňovali význam ovládania cudzích jazykov pre plnenie svojich životných cieľov (Csizér, Kontra, Piniel, 2015). Aj zdokumentovaná skúsenosť učiteľov v Anglicku poukazuje na vysokú mieru motivácie žiakov so ŠVVP. Na hodinách podľa ich pozorovaní prejavovali nadšenie a entuziazmus a komentovali ich nielen ako zaujímavé, ale aj veľmi užitočné pre ich život (Muijs et al., 2005). Podľa M. M. Kenningovej (1994) skúsenosti s učením cudzieho jazyka žiakov so ŠVVP ukazujú, že motivácia je podporená pocitom hrdosti na to, že sa môžu učiť v škole to, čo ich súrodenci. Z ich nadobudnutého sebavedomia čerpali učitelia aj na iných hodinách. Zároveň školská prax prináša dôkazy o tom, že žiaci, ktorí majú menšie schopnosti, sú viac motivovaní ako tí, ktorým učenie cudzích jazykov ide ľahšie. Tešia sa z každého úspechu a aj každý pokrok, i keď malý, im prináša pocit naplnenia. Dokážu tiež viac oceniť pomoc a podporu v učení (Chambers, 1993). Motivácii napomáha aj fakt, že deti so ŠVVP cítia, že sú v podobnej situácii ako ostatní spolužiaci – vstupujú do procesu so žiadnymi alebo malými predchádzajúcimi znalosťami (Howard, 2023). Učenie sa cudzieho jazyka vnímajú ako vyrovnanú hru (Muijs et al., 2005). Pre mnohé deti so ŠVVP je hnacím motorom samotný fakt, že majú príležitosť byť v tzv. bežnej triede a učiť sa veci, ktoré sú vo všeobecnosti považované za dôležité.

Kognitívne a jazykové predpoklady

Priniesť presvedčivé argumenty o kognitívnych a jazykových predpokladoch detí s rôznymi typmi zdravotného znevýhodnenia či postihnutia pre učenie sa cudzieho jazyka je takmer nemožné. Ako sme sa zmienili vyššie, väčšina domácich i zahraničných výskumov a odbornej literatúry je totiž venovaná skôr ťažkostiam, ktoré musia deti so ŠVVP zdolať. Pomenovanie prekážok a limitov je považované za cestu, ako nastaviť podporné opatrenia. Ich problémy, samozrejme, nemožno prehliadať či nadľahčovať. A je tiež potrebné prijať fakt, že miera osvojenia si cudzieho jazyka môže byť u týchto žiakov rôzna. Rovnako rozmanité sú aj ich predispozície, ktoré sa neviažu len na konkrétnu medicínsku diagnózu, ale aj na individuálne charakteristiky. V akej miere si dieťa cieľový jazyk osvojí, závisí od mnohých okolností a profilu konkrétneho dieťaťa. Ak sa však sústredíme len na ťažkosti, prestaneme vnímať silné stránky žiakov so ŠVVP.

Podľa správy Európskej komisie neexistuje dôvod vylúčiť deti so ŠVVP z procesu výučby cudzieho jazyka, pretože zručnosti, ktoré sú potrebné na jeho osvojenie (pozornosť, počúvanie, reagovanie, komunikácia) sú aj nevyhnutnou súčasťou špeciálno-pedagogického vzdelávania. Ich uplatnenie v inom jazyku však otvára nové dimenzie. Skúsenosti z praxe potvrdzujú, že žiaci so ŠVVP dokážu robiť niektoré veci presnejšie a dôslednejšie v druhom jazyku. Ide o podobnú situáciu, ako keď človek, ktorý sa v bežnej komunikácii zajakáva, dokáže bez prekážok spievať. Tento zdanlivý zázrak sa deje vďaka tomu, že jedinec zapája pri tejto činnosti iné časti mozgu (*European Commission*, 2005). Nie je zriedkavým javom, že dieťa, ktoré má napríklad ťažkosti osvojiť si pravopisné pravidlá svojho materinského jazyka, s ľahkosťou uchopuje zákonitosti cudzieho jazyka.

Inkluzívny diskurz je postavený na viere vo vzdeláateľnosť každého človeka (bližšie Vančíková, Basarabová, 2022). Opiera sa o myšlienku *kognitívnej modifikovateľnosti*, ktorá sa naplňuje v takých prístupoch, akými je napríklad Feuersteinov program inštrumentálneho obohacovania (Feuerstein et al., 2014). Stratégia tohto programu (a jemu podobných) je

postavená nielen na presvedčení, že pri správnom vedení je možné kognitívne funkcie každého jedného žiaka zlepšovať, ale aj na poznaní, že rozpoznaním a stimuláciou silných stránok sa môžu zmierňovať či odstraňovať tie deficitné. Orientácia na prednosti detí s rôznymi zdravotnými ťažkosťami odкрýva nový pohľad na ich potenciál zapojiť sa do učenia sa jazykov. Mnohé deti s poruchami autistického spektra majú napríklad výrazne vyvinutý cit pre detail, ako aj schopnosť vnímať a odkrývať vzorce a schémy (Happé, Frith, 2009 podľa Howard, 2023), čo môže výrazne napomôcť pri osvojovaní si slovnej zásoby či gramatických štruktúr jazyka (Howard, 2023). Ak by sme vynechali deti so ŠVVP z výučby cudzích jazykov, pripravili by sme sa o možnosť odkrývať ich prednosti a rezignovali by sme na možnosť hľadania priestoru pre ich uplatnenie. Pripravili by sme tak veľkú skupinu detí o príležitosť čerpať z kognitívnych výhod cudzojazyčného vzdelávania, ako je napríklad zlepšovanie pamäťových schopností, posilnenie metajazykovej kompetencie a pod. (tamtiež).



Zrealizujte interview s učiteľkou alebo špeciálnou pedagogičkou z praxe, ktorá dlhodobo pracuje so žiakom alebo žiačkou so ŠVVP. Vedte rozhovor tak, aby ste získali čo najviac informácií o jej/jeho silných stránkach a výnimočných schopnostiach. Spíšte ich zoznam. Uvažujte, ktoré z nich môžu byť prínosné v procese učenia sa cudzieho jazyka. Ako by ste tieto schopnosti mohli využiť v záujme posilnenia jeho sebavedomia a pozície v školskej triede?

5. INKLUZÍVNA POLITIKA, KULTÚRA A PRAX UČENIA CUDZÍCH JAZYKOV

V roku 1999 publikoval A. Dyson (1999) štúdiu, v ktorej preukázal rozmanitosť diskurzov o inkluzívnom vzdelávaní vo svete. Podľa autora môžeme naprieč krajinami pozorovať diskusiu týkajúcu sa *obhajovania inklúzie (the rationale for inclusion)* a tiež diskusiu o *realizácii inkluzívneho vzdelávania (the realization of inclusive education)*. Obhajobe inklúzie sme venovali pomerne veľký priestor v predošlých kapitolách. V tejto sa zameriame viac na otázku jej realizácie v školskej praxi. Opierať sa budeme najmä o dielo zahraničných autorov, ktorí posúvajú túto tému z roviny obhajovania tohto konceptu (podľa A. Dysona ide v takom prípade o politický diskurz) do roviny tzv. *pragmatického diskurzu*, ktorého výsledkom sú rôzne usmernenia, manuály a komentáre, ktoré majú povahu odporúčaní či dokonca návodov na to, ako rozvíjať inkluzívnu politiku, kultúru či prax škôl. Tento prístup azda najviac reprezentuje dielo T. Bootha a M. Ainscowa (2000, 2002), o ktoré sa budeme opierať aj pri rozprave o tom, ako uplatniť inkluzívny prístup pri učení cudzích jazykov. Východiskom našich úvah bude **Index inklúzie**, ktorý bol slovenskej odbornej verejnosti predstavený v podobe príručky na rozvoj škôl s dôrazom na inkluzívne hodnoty (Booth, Ainscow, 2019). Spolu s jeho autormi sa v tejto časti učebných textov budeme zamýšľať nad tým, čo je to inkluzívna škola a čím sa vyznačuje.

Ideál a obraz inkluzívnej školy



Uvažujte a diskutujte o znakoch inkluzívnej školy:

1. Prečítajte si opisy inkluzívnej školy nižšie a usporiadajte ich do poradia podľa vlastných názorových preferencií. Na najvyššiu pozíciu zaradte opis, s ktorým sa stotožňujete najviac, a na najnižšiu ten, ktorý je vám najviac vzdialený.
2. Vytvorte troj- alebo štvorčlenné skupiny a porovnajte si výsledky svojho uvažovania. Predstavte ostatným členom svoje poradie a zdôvodnite ho. Vypočujte si argumenty ostatných členov skupiny.
3. Vytvorte spoločné kompromisné poradie opisov.

Inkluzívna škola je taká,

OPIS 1










...v ktorej je inklúzia utváraná zdola

Škola, v ktorej pracujú skúsení, motivovaní a kvalifikovaní odborníci (pedagogickí asistenti, školskí psychológovia, špeciálni pedagógovia...), o ktorých sa môžu učitelia oprieť. Vďaka dobrej spolupráci medzi nimi sa každému dieťaťu dostáva potrebnej podpory a inklúzia sa stáva realitou bez toho, aby ju niekto zhora zavádzal či nariaďoval.

OPIS 2

...v ktorej má každé dieťa hodnotu

Každá kvalitná škola s primeranými materiálnymi a personálnymi podmienkami, v ktorej sú všetky deti bez výnimky prijaté s láskou, môžu

	<p>sa slobodne rozvíjať, komunikovať svoje potreby, objavovať svoj potenciál a preberať zodpovednosť za svoje učenie.</p>
<p>OPIS 3</p> 	<p>...ktorá podporuje integráciu detí Škola, ktorá integráciu vníma ako svoju spoločenskú úlohu a v záujme jej splnenia hľadá prostriedky na zlepšenie svojich podmienok tak, aby dokázala integrovať čo najväčšiu skupinu detí, ktoré vybočujú z bežnej normy, ako aj detí z minoritných skupín.</p>
<p>OPIS 4</p> 	<p>...ktorá je vnímavá na potreby moderného sveta Škola, ktorá vníma multikulturalitu ako prirodzený znak doby a predostiera žiakom reálny obraz o živote v nej. Učí ich tolerancii a akceptácii, ale tiež kritickému myslieniu. Vytvára priestor na poznávanie vlastných silných a slabých stránok, ako aj špecifik iných ľudí. Podporuje samostatnosť i zodpovednosť.</p>
<p>OPIS 5</p> 	<p>...ktorá flexibilne reaguje na aktuálny trend Citlivá na trendy vo vzdelávaní a otvorená inováciám. Aktívne reagujúca na aktuálnu požiadavku znížiť vzdelávacie nerovnosti a naplniť tak myšlienku sociálnej inklúzie. Zapája sa do grantových výziev a využíva prostriedky na zvýšenie individualizácie vo vzdelávaní.</p>
<p>OPIS 6</p> 	<p>...ktorá má silného a proinkluzívne mysliaceho lídra Škola, ktorú vedie silný líder, schopný iniciovať, podporovať a motivovať svojich zamestnancov a vytvárať priestor pre dialóg o smerovaní školy. Líder, ktorý dokáže nadchnúť ostatných pre myšlienku inkluzívneho vzdelávania a zabezpečiť aj podmienky pre jej naplnenie.</p>
<p>OPIS 7</p> 	<p>...ktorá si uvedomuje hranice integrácie Škola, ktorá je otvorená integrácii znevýhodnených skupín žiakov do bežného prúdu. Snaží sa ich v rámci svojich možností začleňovať. Pripúšťa však fakt, že pre niektorých nie je najvhodnejším miestom, a to nielen s ohľadom na ich potreby, ale aj s ohľadom na potreby intaktných detí.</p>
<p>OPIS 8</p> 	<p>...ktorá prijme každé dieťa z lokality Škola, ktorá považuje právo na vzdelávanie za základný princíp. Preto si deti nevyberá, otvára svoje brány všetkým deťom z blízkeho okolia, a to bez ohľadu na rozmanitosť ich vzdelávacích potrieb. Funguje na princípe komunitnej školy, v úzkom kontakte s rodičmi, ktorých vníma ako partnerov.</p>

Predstavy o tom, ako vyzerá inkluzívna škola, čo by v nej malo a nemalo chýbať, nie sú jednotné. Náš posledný výskum ukázal, že na Slovensku možno identifikovať minimálne osem konceptov inkluzívnej školy (Vančíková, Trnka, Basarabová, Sabo, 2021; Vančíková,

Basarabová, 2022). Ako ste mohli precítiť v diskusii pri plnení úlohy vyššie, o inkluzívnej škole môžeme premýšľať rôzne. Môžeme sústrediť pozornosť na to, kto a ako ju utvára, zvažovať, kto do nej patrí a kto už nie, riešiť dilemu, či môžeme určiť hranice, komu má byť a už nemá byť otvorená, alebo polemizovať o tom, či je inkluzívna škola moderným trendom alebo reálnou spoločenskou potrebou. Nejednotnosť konceptu inkluzívnej školy na lokálnej i globálnej úrovni je prirodzená. Vyplýva z faktu, že škola a predstavy o nej si modelujeme na pozadí konkrétnych historických, spoločenských či politických okolností, ale tiež na pozadí vlastnej skúsenosti, subjektívnych názorov a hodnôt. Aby sme vedeli vlastné myšlienky, ako aj realitu našej školy podrobiť reflexii, potrebujeme mať **predstavu o ideáli**. Hoc je ideál inkluzívnej školy ťažko dosiahnuteľný, jeho obraz nám môže pomôcť priblížiť sa k nemu.

Podľa T. Booth a M. Ainscowa (2019) možno za inkluzívnu považovať takú školu, ktorá má rozvinutú inkluzívnu kultúru, inkluzívnu politiku a inkluzívnu prax. Pri hodnotení jej kvalít je potrebné mať na zreteli rôzne oblasti života školy, v ktorých sa približuje alebo vzdáľuje ideálu. Vo vzťahu k našej téme môžeme uvažovať o viacerých znakoch:

Dimenzia A: Vytváranie inkluzívnej kultúry

Oblasť budovania komunity, v rámci ktorej je dôležité (okrem iného):

- Aby boli všetci v škole vítaní.
- Aby zamestnanci školy navzájom spolupracovali.
- Aby si deti v škole navzájom pomáhali.
- Aby sa zamestnanci a deti navzájom rešpektovali.
- Aby zamestnanci školy a rodičia/opatrovníci navzájom spolupracovali.
- Aby bola škola príkladom demokratického občianstva.
- Aby škola podporovala chápanie prepojení medzi ľuďmi na celom svete.

Oblasť etablovania inkluzívnych hodnôt, v rámci ktorej je dôležité (okrem iného):

- Aby sa v škole spoločne presadzovali inkluzívne hodnoty.
- Aby sa v škole podporovalo rešpektovanie všetkých ľudských práv.
- Aby bola inklúzia chápaná ako nástroj na zvyšovanie aktívnej účasti všetkých.
- Aby mala škola vysoké očakávania od všetkých detí a nikoho nepodceňovala.
- Aby si škola vážila všetky deti rovnako.
- Aby škola bojovala proti všetkým formám diskriminácie.
- Aby škola podporovala deti aj dospelých v tom, aby mali zo seba dobrý pocit.

Dimenzia B: Realizácia inkluzívnych opatrení

Oblasť rozvoja školy pre všetkých, v rámci ktorej je dôležité (okrem iného):

- Aby sa v škole presadzovali inkluzívne opatrenia.
- Aby boli rozpoznané a využívané odborné znalosti všetkých zamestnancov školy.
- Aby mala škola záujem prijímať všetky deti zo spádovej oblasti.
- Aby sa vzdelávacie skupiny v škole vytvárali férovým spôsobom.
- Aby všetky deti a mladí ľudia odchádzajúci zo školy boli pripravení vzdelávať sa v novom prostredí.

Oblasť podpory rozmanitosti, v rámci ktorej je dôležité (okrem iného):

- Aby boli všetky formy podpory vzdelávania v škole navzájom koordinované.
- Aby aktivity profesijného rozvoja pomáhali zamestnancom školy reagovať na rozmanitosť.
- Aby škola poskytovala možnosť učiť sa slovenčinu ako cudzí jazyk.
- Aby škola zabezpečovala, že politika špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb podporuje inklúziu.
- Aby sa v škole minimalizovalo šikanovanie.

Dimenzia C: Rozvíjanie inkluzívnej praxe

Oblasť tvorby kurikula pre všetkých, v rámci ktorej je dôležité (okrem iného):

- Aby deti v škole rozmyšľali o dôvode, prečo sa ľudia sťahujú a migrujú.
- Aby sa deti učili o zdraví a vzťahoch.
- Aby sa deti učili o komunikácii a komunikačných technológiách.
- Aby sa deti v škole učili o práci a prepojení práce s rozvojom ich vlastných záujmov.

Oblasť organizácie vyučovania, v rámci ktorej je dôležité (okrem iného):

- Aby sa výchovno-vzdelávacie aktivity v škole plánovali so zreteľom na všetky deti.
- Aby vzdelávacie aktivity podporovali aktívne zapájanie sa všetkých detí bez rozdielu.
- Aby škola podporovala deti v sebavedomom kritickom myslení.
- Aby škola umožňovala deťom aktívne sa podieľať na rozhodovaní o vlastnom vzdelávaní.
- Aby sa deti v škole mohli učiť od seba navzájom.
- Aby sa prostredníctvom vyučovania rozvíjalo porozumenie podobnostiam a rozdielom medzi ľuďmi.
- Aby systém hodnotenia vzdelávacích výsledkov podporoval napredovanie všetkých detí.
- Aby zamestnanci školy vytvárali spoločne zdroje na podporu vzdelávania.
- Aby zamestnanci školy tvorili plány, učili a hodnotili svoju prácu spoločne.
- Aby pedagogickí asistenti podporovali zapájanie všetkých detí do vzdelávania.

Všetky uvedené požiadavky pôsobia v komplementárnych vzťahoch a jednotlivé oblasti nemožno chápať ako izolované entity. Aj v obsahu ďalšej časti tejto kapitoly sa budú prirodzene prelínať a dopĺňať. V snahe identifikovať základné stratégie inkluzívneho prístupu budeme analyzovať tieto nosné piliere:

- **Dieťa ako centrum spoločného snaženia** – Pozornosť budeme venovať otázke efektívnej spolupráce medzi učiteľmi a ostatnými zamestnancami školy, ako aj téme komunikácie s rodičmi či dôležitosti intenzívnej a kvalitnej spolupráce s externými inštitúciami.
- **Dieťa ako výnimočná osobnosť** – Otvoríme citlivú otázku nálepkovania žiakov a ich uzatvárania do medicínskych diagnóz či iných škatuliek, ktoré vedie k nechcenému schematizmu a pedagogickým omylom.
- **Dieťa ako subjekt vlastného sebarozvoja** – Zdôrazníme význam na dieťa orientovaného prístupu a rešpektovania hlasu dieťaťa vo vzdelávaní.

- **Škola ako príležitosť na rozvoj** – Predstavíme si produktívne a kontraproduktívne stratégie personálneho riadenia, ako aj politiky rozdeľovania žiakov do tried.
- **Trieda ako „lešenie“ a zóna bezpečia** – Ukážeme si, ako organizovať učenie tak, aby každý žiak cítil svoju hodnotu a mohol napredovať v kruhu svojich rovesníkov.

Všetky uvedené piliere sú zároveň kľúčovými aspektmi na žiaka orientovaného prístupu a korešpondujú s princípmi humanistickej pedagogiky, ktoré sú aj východiskom inkluzívneho vzdelávania. V oblasti učenia cudzích jazykov tento prístup na Slovensku reprezentuje najmä dielo G. Lojovej (2005, 2008, 2012).



Predstavte si školu, v ktorej pracujete, na ktorej ste realizovali svoju pedagogickú prax alebo školu, ktorú ste navštevovali ako dieťa, prípadne školu svojich detí. Posúďte jej kvalitu reflektujúc znaky inkluzívnej školy vo vyššie definovaných dimenziách a oblastiach. Identifikujte a zapíšte jej silné a slabé stránky.

Silné stránky	Slabé stránky

Dieťa ako centrum spoločného snaženia



Prečítajte si situáciu a hľadajte riešenia.

Do 4. B tento rok nastúpi nový žiak Emil, ktorý má diagnostikovanú poruchu autistického spektra. Učiteľka anglického jazyka Klára premýšľa, koho by mala osloviť, aby získala čo najviac informácií o Emilových potrebách, a vedela tak nastaviť zmysluplný individuálny vzdelávací plán. Pomôžte jej vytvoriť mapu podpornej siete. Znázornite ju graficky a identifikujte kľúčových aktérov a vzťahy medzi nimi.

EMIL

Myšlienka inkluzívneho vzdelávania je postavená na presvedčení, že každé dieťa je schopné naplniť svoj individuálny potenciál. Každý žiak či žiačka v triede má svoje individuálne vzdelávacie potreby, na ktoré je potrebné reagovať, vytvoriť pre neho/ňu vhodné učebné podmienky, prípadne poskytnúť mu/jej ciele podporné opatrenia. Už z tejto definície je zrejmé, že túto úlohu nemôže zvládnuť učiteľ sám. Inklúzia nevyhnutne počíta s úzkou spoluprácou zamestnancov školy, efektívnou komunikáciou školy a rodiny, a v prípade potreby aj s intenzívnym kontaktom s externými zamestnancami a inštitúciami.

Podľa odborníkov z Inklucetra je na zabezpečenie podpory nevyhnutné, aby fungovalo:

- „*Sieťovanie* – nadväzovanie kontaktov a dohôd o vzájomnej spolupráci (členovia školského podporného tímu medzi sebou, v okrese, s CPP, s kuratelou, políciou, lekármi, odborníkmi...).

- *Komunikácia* – zdieľanie informácií a myšlienok prostredníctvom mailov, telefónu, online, listov, metodík a i.
- *Koordinácia* – synchronizácia činností (aj zmluvy, kontrakty), aby boli služby prístupnejšie a neopakovali sa. Dôvera a spoločný čas na stretnutia a zdieľanie.
- *Úzka spolupráca* – všetky subjekty uznávajú, že nikto nemôže uspieť bez ostatných. Každý má špecifické vedomosti, schopnosti, ktoré ostatní potrebujú. Dominuje dôvera, dávanie a prijímanie, spoločná zodpovednosť, konsenzus a riešenie konfliktov, zdieľanie moci, financií, informácií a riadenia“ (Krnáčová, Lednická, Križo, 2021-2023).

Uvedené procesy tvoria komponenty komplexného inkluzívneho a podporného prístupu. Sú nevyhnutné na identifikovanie vzdelávacích potrieb žiakov (ťažkostí či nadania) a nastavenie učebných procesov tak, aby sa podporili ich silné stránky a odstránili prípadné prekážky v učení. Skúsenosti z praxe ukazujú, že učitelia cudzích jazykov nedokážu presne identifikovať špecifické ťažkosti, ktorým čelia niektorí žiaci. H. McColl (2005) upozorňuje v tejto súvislosti na dva problémy: 1) učitelia nedokážu nájsť účinnú stratégiu na odstránenie či zníženie prekážok v učení a následne nastaviť metódy a stratégie „šité na mieru žiaka“ a 2) učitelia v dôsledku toho prežívajú krízu sebadôvery a pochybujú o svojich schopnostiach. Prax tiež ukazuje, že snaha poskytnúť podporu žiakovi, ktorá nevedie k úspechu, vyvoláva pochybnosti o význame či realizovateľnosti myšlienok inkluzívneho vzdelávania. Preto je dôležité, aby aj **učiteľ cudzieho jazyka** bol súčasťou podpornej siete a úzko spolupracoval s ďalšími aktérmi. Jeho pozícia je špecifická.

Prax výučby cudzích jazykov a modely jej personálneho zabezpečenia sa líšia naprieč krajinami, v rámci jednotlivých krajín, ich regiónov, ale aj v rámci škôl. Iná politika nasadzovania učiteľov do výučby cudzích jazykov sa realizuje v primárnom vzdelávaní, iná sa uplatňuje v prípade učiteľov tzv. 2. stupňa základných škôl a iná na stredných školách. Rozhodnutia sa často robia v medziach personálnych možností, čo pociťujú aj školy na Slovensku. Učiteľov cudzích jazykov je málo, mnohí nachádzajú uplatnenie mimo školstva, kde sú lepšie finančne ohodnotení. Nezodpovedaná je aj otázka, kto je kvalifikovaným učiteľom cudzieho jazyka na primárnom stupni vzdelávania. Neexistuje úplná zhoda ani v názore, či by mal mať vysoko rozvinuté zručnosti cieľového jazyka, alebo za určitých podmienok postačia aj jeho základy. Podľa C. Martinovej by mala personálna stratégia vychádzať z typu jazykového programu. Je rozdiel, či ide o program zameraný na senzibilizáciu, realizovaný v prvých rokoch školskej dochádzky, alebo je program orientovaný už na rozvoj jazykových kompetencií a jazykového uvedomovania (pozri Martin, 2000). Ak sa však na výučbu cudzieho jazyka pozrieme optikou inkluzívneho prístupu, nevystačíme si s vyriešením dilemy o jazykovej zdatnosti učiteľa. Do popredia sa dostáva jeho schopnosť poskytnúť žiakom podporu v spolupráci s ďalšími aktérmi. Mimoriadne dôležitá je spolupráca s **triednym učiteľom**.

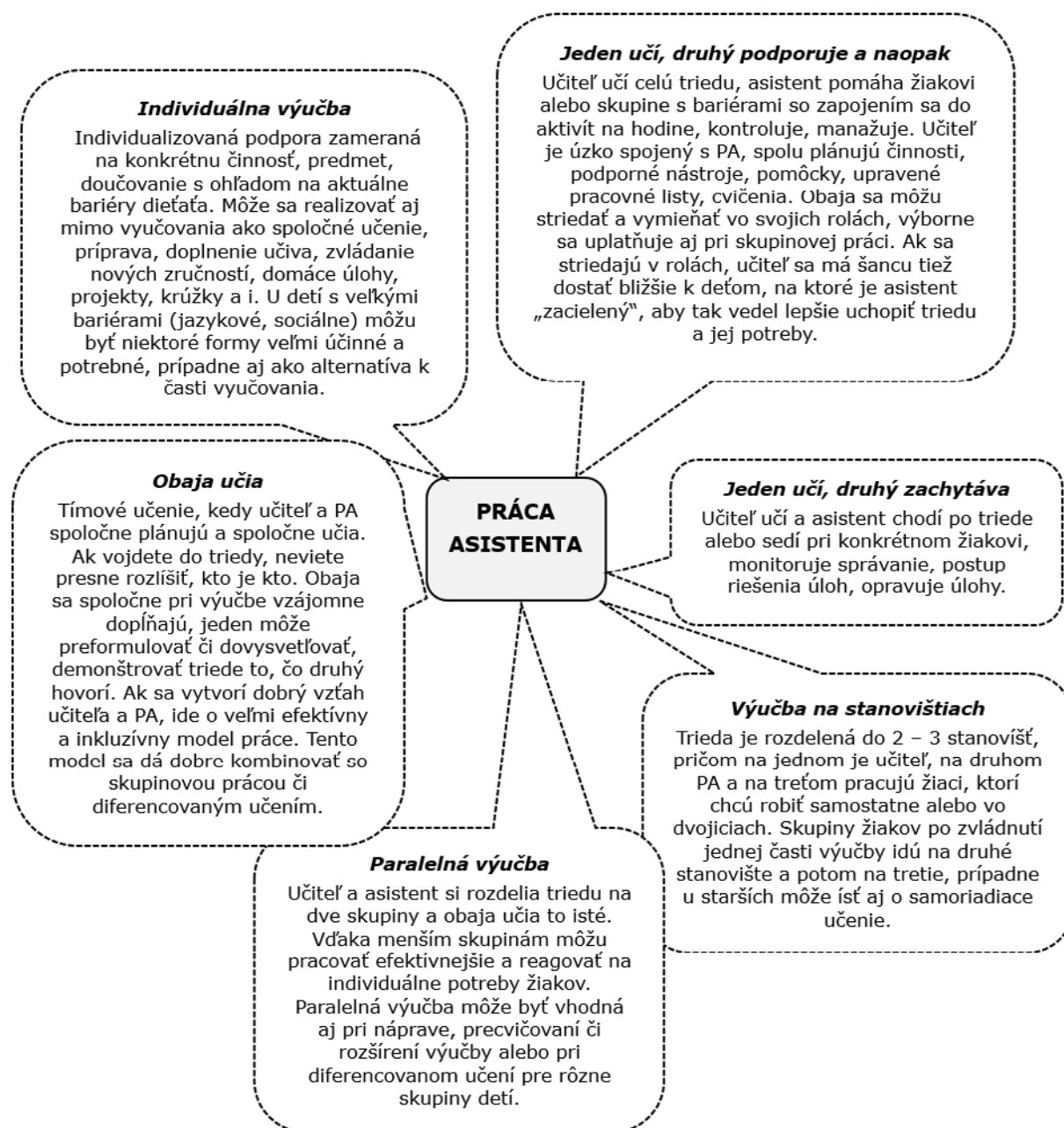
Triedny učiteľ môže byť, samozrejme, zároveň aj učiteľom cudzieho jazyka. V prípade, že mu bola táto úloha zverená a nemá dostatočne rozvinuté jazykové schopnosti, odporúča sa pracovať v tíme spolu s tzv. asistentom cudzieho jazyka (*foreign language assistant*), ideálne rodeným užívateľom jazyka (*native user*). Takýto asistent poskytuje podľa odborníkov deťom dobrý intonačný model a vytvára väčšie príležitosti na

intenzívnejšie precvičovanie jazykových zručností (Martin, 2000). V mnohých školách je však výučba zverená učiteľom s dobre zvládnutým cieľovým jazykom, ktorí sú odborne pripravení rozvíjať cudzojazyčné kompetencie svojich žiakov. Ani v tomto prípade by však triedny učiteľ nemal zostať mimo triedy. I keď nemusí byť nevyhnutne prítomný na hodinách, vystupuje v role **znalca svojich žiakov**. Význam triedneho učiteľa indikuje aj skúsenosť McColl (2005), ktorá píše: „Ak máme my, učitelia cudzích jazykov, primerane uspokojiť rôznorodé potreby našich žiakov, potrebujeme pomoc kolegov, ktorí majú kľúčové informácie o ich vzdelávacích potrebách.“ Túto pomoc dokáže poskytnúť triedny učiteľ ako **dôležitá vzťahová osoba**, ktorá najmä v prvých rokoch školskej dochádzky pozoruje žiakov v rozmanitých situáciách a dôvernejšie pozná aj ich rodinnú anamnézu a životné okolnosti. Triedny učiteľ je zároveň koordinátorom aktivít pedagogického asistenta a môže iniciovať aj zapojenie ostatných zamestnancov školy (školský psychológ, špeciálny pedagóg...) pri zmierňovaní ťažkostí konkrétnych žiakov, pri nastavení podpory nadaným, prípadne dať podnet na intervenciu poradenských zariadení.

Dôležitou osobou podpornej siete je **pedagogický asistent**. Hoci je z dôvodu nedostatku osobných asistentov pre deti so zdravotným postihnutím často vnímaný ako asistent konkrétneho dieťaťa, jeho úloha je iná. Ako sme naznačili vyššie, je akosi pravou rukou učiteľa a tiež blízkym spolupracovníkom školského podporného tímu, ktorý tvoria rôzni odborníci – školský psychológ, školský špeciálny pedagóg, sociálny pedagóg, logopéd a i. Jeho úlohy možno vymedziť takto:

- „so školským podporným tímom a pedagógmi hľadá účinné stratégie na rozvoj potenciálu všetkých detí, keď s (triednym) učiteľom identifikuje zdroje a riziká vo svojej triede/skupine;
- pomáha vytvárať podporujúcu a priateľskú atmosféru v triede s rešpektujúcimi vzťahmi, demokratickými pravidlami a tímovou spoluprácou;
- venuje sa žiakom s bariérami (ŠVVP ale aj iné), pomáha zvládať nároky, napríklad zjednoduší alebo zopakuje výklad učiteľa, poskytuje pomoc pri riešení úloh a pod.“ (Križo, Ďurčová, Špotáková, Orogváni, 2021-2022, s. 5)

Prínos pedagogického asistenta závisí do veľkej miery od kvality spolupráce medzi ním a učiteľom. Jeho prítomnosť na hodinách cudzieho jazyka môže významne podporiť diferencované a aktivizujúce učenie, ktoré dáva príležitosť každému žiakovi pracovať na jemu primeraných úlohách. Hoci nemusí mať nevyhnutne porovnateľne rozvinuté jazykové zručnosti, ako má učiteľ cudzieho jazyka, určitá úroveň jeho ovládania je samozrejme potrebná. Miera rozvoja cudzojazyčnej kompetencie určuje aj model jeho spolupráce s učiteľom na hodine. Modely sú rôzne. Odborníci a odborníčky z Inkluzivného centra hovoria vo svojom [krátkom sprievodcovi inkluzívnou podporou práce pedagogických asistentov](#) o niekoľkých formách:



Zdroj: Spracované podľa KRIŽO, V., ĎURČOVÁ, V., ŠPOTÁKOVÁ, M., OROGVÁNI, M. 2021, 2022. *Pedagogický asistent. Krátky sprievodca inkluzívnou podporou práce pedagogických asistentov*. Inkluzentrum – Centrum inkluzívneho vzdelávania, 2021, 2022, s. 9.

Uplatnenie inkluzívneho prístupu k výučbe cudzích jazykov predpokladá aktívnu účasť ďalších odborníkov na vzdelávaní žiakov. Najmä vo vzťahu k deťom so zdravotným postihnutím či znevýhodnením zohráva významnú rolu **školský špeciálny pedagóg**. Ten môže priniesť do podporného tímu svoje skúsenosti s odbornou diagnostikou. Vďaka jeho **preventívnej a depistážnej činnosti** môžu byť odhalené dôvody ťažkostí v učení sa cudzieho jazyka, ale tiež identifikované nadanie u konkrétnych žiakov. V rámci svojej odbornej činnosti pracuje priamo so žiakmi, ktorí si vyžadujú špeciálno-pedagogickú podporu, a to tak priamo na hodinách alebo mimo nich. Mieru individuálnej práce so žiakom mimo triedy je potrebné vždy posúdiť vo vzťahu k potrebám konkrétneho dieťaťa. Nie je

však žiaduce, aby bol akýkoľvek žiak vzdelávaný v izolácii väčšinu vyučovacieho času. Školský špeciálny pedagóg je tiež osoba, o ktorú sa môže tím oprieť **pri tvorbe individuálneho vzdelávacieho programu**. Vďaka svojim odborným znalostiam prináša impulzy na jeho skvalitnenie a v rámci jeho **metodicko-odbornej a poradenskej činnosti** usmerňuje učiteľa, ako aj pedagogických asistentov pri poskytovaní podpory žiakom. Školský špeciálny pedagóg by mal disponovať aj poznatkami o špecifikách žiakov v oblasti učenia sa cudzieho jazyka. Mal by zdieľať skúsenosti s osvedčenými, ako aj neosvedčenými postupmi pri učení cudzieho jazyka žiakov so ŠVVP (bližšie v časti Dieťa ako výnimočná osobnosť). Školský špeciálny pedagóg môže realizovať rôzne stimulačné, korekčné i terapeutické programy, ktoré uľahčujú žiakom cestu za úspechom. Zároveň poskytuje dôležité informácie a podnety k zabezpečeniu špeciálnych učebných a kompenzačných pomôcok, prípadne k úprave školského prostredia tak, aby sa každé dieťa mohlo zapojiť do vyučovania. V prípade potreby **komunikuje s centrami poradenstva** a pripravuje potrebnú písomnú dokumentáciu, ako je napríklad žiadosť o odborné vyšetrenie.

Mnohé ťažkosti v učení súvisia s vonkajšími faktormi. Ich zdroje môžu byť v školskom kolektíve, rovesníckych skupinách či rodinnom prostredí. Môžu byť výsledkom dlhodobého pôsobiacich vplyvov (napríklad chudoba, dysfunkčnosť rodiny, šikanovanie a pod.), ale aj krátkodobých, no veľmi intenzívnych (úmrtie v rodine, rozvod rodičov, hádka s najlepším kamarátom...). Zároveň samotný proces učenia sa cudzieho jazyka nesie so sebou isté riziká psychického diskomfortu. R. Gardner P. MacIntyre (1993) napríklad hovoria o tzv. jazykovej úzkosti, ktorá vyplýva zo sociálnych a komunikačných aspektov učenia sa jazyka. Takáto úzkosť môže postupne prerásť až do bloku, ktorý zamedzí ďalšiemu progresu a môže tak negatívne ovplyvniť obraz žiaka o vlastnej schopnosti zvládnuť túto výzvu. Sebavedomie a subjektívne vnímaná zdatnosť (tzv. self-efficacy) je pritom jedna z najvplyvnejších nezávislých premenných úspechu učiacich sa, a to aj v kontexte učenia sa cudzieho jazyka (Raoofi, Hoon Tan, Heng Chan, 2012, Jabbarifar, 2011). Toto všetko sú dôvody, prečo by mal učiteľ cudzieho jazyka úzko spolupracovať aj so **školským psychológom**. Podľa Gajdošovej a Valihorovej (s. a.) vykonáva tri druhy činností. Prvou kategóriou sú **identifikačno-diagnostické činnosti**, vďaka ktorým môže prispieť k pomenovaniu ťažkostí žiaka a ich zdrojov, ale tiež zachytiť nadanie na učenie sa cudzích jazykov. Z hľadiska riadenia triedy a organizácie učenia je významná jeho pomoc v oblasti diagnostikovania skupinových vzťahov v triede. Okrem merania sociálnej atmosféry a rozloženia sociálneho vplyvu v nej môže identifikovať formy rizikového správania ako napr. šikanovanie a pod. (bližšie [Antalová, Papp, Vernarcová, 2020](#)). V rámci svojej **intervenčnej činnosti** môže významne prispieť k odstraňovaniu rozmanitých prekážok v učení vrátane zabezpečenia krízovej intervencie v náročnom období života žiaka a jeho rodiny. Intervencia sa môže týkať zmeny učebných postupov, ktoré sú výsledkom dialógu s učiteľom, pedagogickým asistentom, ďalšími členmi podporného tímu a rodičmi. V rámci poskytovaných konzultácií, prípadne terapií však môže školský psychológ prispieť aj k zmene seba-percepcie a seba-porozumenia. Intenzívna práca s klientom môže viesť k zodpovedaniu si otázok o najlepšej ceste učenia sa či osobne významných cieľoch v oblasti učenia sa cudzieho jazyka. Školský psychológ zohráva významnú rolu aj v oblasti **prevencie**, ktorá je zameraná alebo na optimalizáciu

podmienok pre zdravý telesný, psychický a sociálny vývin každého žiaka – tzv. primárna prevencia, alebo na rizikové skupiny žiakov, u ktorých existuje predpoklad ťažkostí v učení (Matula, Takáčová, 2007). Vo vzťahu k učeniu cudzieho jazyka môže ísť napríklad o deti z rodín, ktoré majú iný ako slovenský materinský jazyk a sú v situácii súbežného zdokonaľovania si slovenčiny a učenia sa ďalšieho, de facto tretieho jazyka. Cielenu pozornosť si vyžadujú aj niektoré deti z bilingválnych rodín. Hoci používanie dvoch (nezriedka i viacerých) jazykov prináša množstvo výhod, môže prinášať aj isté riziká. Podľa L. Šulovej a M. Morgensternovej (2007) sa môže u niektorých žiakov prejavovať tzv. semi-lingvizmus, tzn. že nehovoria prijateľne ani jedným jazykom, obidva miešajú nezrozumiteľným spôsobom. Autorky hovoria aj o tzv. stratách kultúrneho charakteru, ktoré sa prejavujú ako ťažkosti so sebaidentifikáciou, ale aj ďalších možných problémoch rôznorodého charakteru ako napr. mutizmus, dyslexia, koktanie, rôzne dysfunkcie na úrovni správania a pod. Špeciálnu pozornosť si vyžadujú žiaci, pre ktorých je cudzím jazykom slovenčina. Najčastejšie ide o deti migrantov, medzi ktorých patria aj utečenci. Útek pred vojnou či politickým režimom nesie so sebou rôzne traumy, ktorých zvládanie si vyžaduje citlivý a najmä odborný prístup. Za rizikovú však možno považovať akúkoľvek skupinu detí, ktoré prišli do cudzej krajiny. Nezrozumiteľný jazyk limituje ich možnosti nadviazať sociálny kontakt a vytvárať si nové priateľstvá. Práca školského psychológa nie je viazaná výhradne na prácu so žiakmi. Ich klientmi sú tiež učitelia, ostatní zamestnanci školy a, samozrejme, rodičia žiakov. Všetky činnosti, ktoré vykonáva, ovplyvňujú školu ako živý, dynamický systém. Školský psychológ môže významne prispieť k tvorbe inkluzívnej kultúry i praxe školy.

Pri úvahách o podpornej sieti nie je možné vynechať ľudí, ktorí sú dieťaťu najbližšími osobami – **rodičov**. Podľa niektorých odborníkov sú súčasné vzťahy medzi rodinou a školou stále výrazne ovplyvnené socialistickým režimom spred roka 1989. Ten vniesol medzi tieto dve inštitúcie odstup a rezervovanosť (Rabušinová, Pol, 1996), v dôsledku čoho mnoho škôl na Slovensku uplatňuje tzv. konsenzuálny model spolupráce, ktorý bol z hľadiska európskych dejín typický pre 70. – 80. roky 20. storočia (Rawn, 2003). Spoluprácu s rodinou ešte stále chápeme skôr v rovine dokonalého informovania rodičov o zámeroch školy a diania v nej, než v rovine aktívnej účasti rodičov na vzdelávacích záležitostiach ich detí (tzv. participačný model). V rámci inkluzívneho prístupu by mala byť spolupráca medzi rodinou a školou postavená na tzv. **modeli zdieľanej zodpovednosti** rodičov, učiteľov, ako aj ostatných zamestnancov za výsledky žiaka (pozri Rawn, 2003). Podľa J. Majerčíkovej (2015) možno opodstatnenosť úzkej spolupráce medzi týmito dvoma inštitúciami zdôvodniť skutočnosťou, že žiaci sa naučia viac, „keď rodičia, učitelia a ďalší členovia komunity plnia spoločné ciele a úlohy pri učení sa žiakov a pracujú spolu, nie izolovane“ (Epstien, Van Hoorhis, 2010, s. 1-2). Úzka spolupráca totiž vytvára príležitosť na kombinovanie odborných znalostí učiteľov o kurikule a vývine žiaka, o jeho vzdelávacích možnostiach a potrebách s rodičovskými znalosťami a skúsenosťami s vlastným dieťaťom (Majerčíková, 2015). Vo vzťahu k deťom s rizikovým vývinom je však potrebné posunúť model zdieľanej zodpovednosti k modelu partnerstva. Ako píše E. Tichá (Vančíková et al., 2021), súčasným trendom je približovať inštitúciu školy potrebám rodiny. Škola by mala poskytnúť rodine podporu, hľadať spoločne cestu, ako zladiť vzájomné očakávania. To predpokladá dôsledné poznanie a rešpektovanie rodinného zázemia žiaka, zvyky,

tradície, ale aj spôsoby nazerania rodiny na dieťa a jeho výchovu. Rodiny s deťmi s rizikovým vývinom sú totiž v zložitej situácii a majú špecifické potreby (okrem iných):

- Potrebujú získať relevantné informácie, nie rady (s informáciami je potrebné pracovať dôverne a s citom, rešpektovať kultúru danej rodiny).
- Potrebujú cítiť, že okolie rešpektuje to, čo aktuálne rodina prežíva a ako to prežíva.
- Potrebujú cítiť, že ich problémy nie sú prehlíadané.
- Potrebujú cítiť primeraný záujem, nie však zvedavosť alebo prehlíadanie.
- Potrebujú mať príležitosti na vzájomné zdieľanie prežívania a skúseností s inými rodinami v podobnej životnej situácii, byť rovnocennou súčasťou tímu odborníkov okolo dieťaťa.
- Potrebujú cítiť záujem, ochotu a snahu okolia a odborníkov spoločne s rodinou hľadať a nachádzať možnosti riešenia pomenovaných ťažkostí (Vančíková et al., 2021).

Dieťa ako výnimočná osobnosť



Prečítajte si situáciu a diskutujte o nej.

Učiteľka anglického jazyka Klára ešte nikdy nepracovala so žiakom s poruchou autistického spektra. Chcela k tejto výzve pristúpiť zodpovedne a pripraviť pre Emila tie najlepšie podmienky. Požičala si z knižnice odbornú literatúru, z ktorej sa snažila zistiť čo najviac o diagnóze autizmus. Zohnala si aj metodické príručky, ktoré usmerňujú učiteľov pri práci s takýmito deťmi. Špeciálne pri učení cudzieho jazyka. S energiou a entuziazmom si pripravovala vzdelávací plán a učebné projekty. Nasledovala všetky rady, no Emil nereagoval podľa jej očakávaní. Mala pocit osobného zlyhania i bezmocnosti. Po pol roku úsilia otvorila túto tému na pedagogickej porade a rozvírila diskusiu o tom, či majú byť deti s autizmom vzdelávané v bežnej škole. Čím dlhšie sa o Emilovi diskutovalo, tým viac učiteľov sa prichyľovalo k názoru, že by mal byť priradený do špeciálnej školy.

Rozdelte sa do skupín a diskutujte opierajúc sa o štruktúru otázok:

1. Prečo učiteľka Klára nedokázala nájsť „recept“ na to, ako uspokojiť vzdelávacie potreby Emila? Postupovala správne? Kde urobila chybu?
2. Ako by ste zadefinovali problém, ktorý stojí v centre opísanej situácie?

3. Aké ďalšie zdroje mohla využiť Klára pri nastavovaní individuálneho vzdelávacieho plánu a projektovaní výučby?
4. Ako mohla riaditeľka školy prispieť k riešeniu situácie a podporiť myšlienku inklúzie, od ktorej sa začal učiteľský zbor odkláňať?

Fundamentom inklúzie je **etický individualizmus**, ktorý odkazuje na hodnotu každého človeka, každého dieťaťa, každého žiaka. V jeho rámci je každý ľudský život posvätný, sám osebe dôležitý. Etický individualizmus sa v západnej kultúre rozvíjal stovky rokov a ruka v ruku s ním aj ideál ľudskej prirodzenosti a autenticity, odkazujúci na férový spôsob spoluzitia, v rámci ktorého má každý jedinec rovnakú šancu a možnosti na rozvoj svojej identity.

Identita človeka je viacvrstvá. Z psychologického hľadiska ide o „prežívanie toho, čím jedinec je (vlastnej autenticity, jedinečnosti a konzistentnosti v čase a priestore), či už ako indivídium, alebo ako člen ľudských spoločností.“ (Bačová, 1997, s. 211). Z tejto definície je zjavné, že v otázke jedinečnosti človeka môžeme uvažovať o jeho **personálnej identite**, v rámci ktorej každý z nás hľadá odpovede na otázky „Kto som? Akým som človekom?“ a „Čím sa líšim od iných?“. Hľadaním odpovedí sa človek definuje ako osobnosť (tamtiež). Druhá časť definície odkazuje na **sociálnu identitu**, v rámci ktorej si kladieme otázku: „Kam patrí?“ To potvrdzuje skutočnosť, že sebaobraz človeka sa utvára aj na pozadí jeho prežívania sociálnej príslušnosti k rôznym skupinám. Človek pritom väčšinou nepocituje len spolupatričnosť k jednej skupine. Môže sa cítiť byť Slovákom, kresťanom, skautom a pod. (Vančíková, 2011).

Identita vzniká v zložitom procese **sebadefinovania**, v ktorom rozhodujúcu úlohu zohrávajú reakcie okolia. Tento vplyv je v detstve mimoriadne silný, pretože človek si práve v prvých rokoch života zbiera z najbližšieho okolia informácie o sebe (objektívna identita) a dáva ich do vzťahu k tomu, ako sa vníma sám (subjektívna identita). „Intuitívne alebo uvedomelo sa snaží o približnú rovnováhu definícií tak, aby sa vyhol zraňujúcemu rozporu medzi subjektívnou a objektívnou identitou, resp. pocitu ohrozenia svojej identity“ (Bačová, 1997, s. 225). Táto rovnováha je vo veľkej miere podmienená poskytovaným či odopieraným uznaním z okolia (Pavlovičová, 2004). Zároveň platí, že personálna a sociálna identita sú vo vzájomnom vzťahu. Pochybnosti či diskomfort z toho, že patrí do skupiny, ktorá nie je napríklad akceptovaná, je ostrakizovaná či dokonca je predmetom útokov, má dopad aj na to, ako definujem sám seba ako človeka, aké vlastnosti si pripisujem. Túto definíciu problematizuje aj prehnaná ľútosť zo strany okolia ako napríklad reakcie na zdravotné znevýhodnenie (pozri Matoušek, et al., 2005). Toto sú dôvody, prečo je potrebné v rozprave o inkluzívnom prístupe k učeniu cudzích jazykov zdôrazňovať riziká nálepkovania, škatuľkovania a uzatvárania žiakov do vopred zadaných kategórií. V tejto súvislosti je nutné poukázať na **problematickosť medicínskeho modelu postihnutia**.

Pri úvahách o potrebách žiakov so zdravotným postihnutím sa oprieme o prácu M. Špotákovéj (2013), ktorá veľmi výstižne opísala riziká uzatvárania žiakov do kategórií na základe diagnózy a uplatňovania tzv. **medicínskeho modelu postihnutia** vo vzdelávacej

praxi. Základným problémom takéhoto uvažovania je, že dieťa je dospelými (a následne aj spolužiakmi) vnímané výhradne alebo dominantne cez prizmu jeho zdravotného postihnutia. Nielen jeho vlastnosti, ale aj schopnosti sa posudzujú podľa zadaných znakov konkrétnej diagnózy, čo nevyhnutne vedie k mnohým pedagogickým omylom. Uzavretí v jasne preddefinovaných kategóriách nezostávajú len samotní žiaci, ale nezriedka aj učitelia. Videnie rozvojových možností dieťaťa je pokrivené ich predstavami o univerzálnych vlastnostiach žiaka s daným zdravotným postihnutím, ako aj predstavami o presných návodoch, ako s ním pracovať. Problematickosť kategorizácie detí podľa postihnutia zhrnula autorka (tamtiež) do niekoľkých bodov:

- negatívne „nálepkovanie“ a povýšenie deficitu na základný princíp posudzovania dieťaťa;
- potláčanie vnútrogrupinových rozdielov, ktoré môžu byť významnejšie. Každá skupina detí, ktoré spája nejaká diagnóza, je vo vnútri rozmanitá. Telesné postihnutie môže byť napríklad dôsledkom závažného cerebrálneho poškodenia alebo dôsledkom napr. úrazu. Už táto skutočnosť (a nielen ona) ovplyvňuje reálne možnosti a potreby dieťaťa.
- odvádzanie pozornosti od interindividuálnych rozdielov v potrebách, preferenciách, štýloch učenia, osobných skúsenostiach, sociokultúrnom zázemí, ktoré spolu tvoria jedinečnosť učiaceho sa a sú bázou pre rozpoznanie podmienok efektívnej edukácie;
- prehliadanie intraindividuálnych rozdielov, čo môže viesť k tomu, že sa neodhalia silné stránky alebo zanedbajú problémy, ktoré nevyplývajú z postihnutia, pretože diagnóza je mylne považovaná za postačujúce vysvetlenie.

Podobné riziká vyplývajú z akéhokoľvek škatulkovania detí. Veľkých pedagogických omylov sa dopúšťame aj pri posudzovaní možností detí, ktoré žijú v sociálne znevýhodňujúcom prostredí či v zložitých rodinných podmienkach (nefunkčné rodinné vzťahy, kriminálne alebo patologické správanie rodičov, ale aj dlhotrvajúce vážne partnerské konflikty a pod.). Kým v prípade detí so zdravotným postihnutím máme tendenciu vnímať len ich psychické a fyzické problémy, pri deťoch zo sociálne vylúčených lokalít či komplikovaných rodinných vzťahov je naša pozornosť nasmerovaná na nedostatočnosť prostredia, ktoré sa stáva akoby jediným faktorom rozvojovej perspektívy dieťaťa. Avšak jedinečnosť každého dieťaťa je zložitou mozaikou jeho rozmanitých osobných predispozícií a širokej škály vonkajších vplyvov. „Ten istý faktor môže jedno dieťa zvládnuť bez badateľných následkov a u ďalších detí vyvolať rôzne nežiadúce prejavy“ (Vančíková et al., 2021a, s. 11). Niektoré deti potrebujú podpory viac, iné menej. Niektoré zvládnu aj väčšie prekážky bez ťažkostí, iné potrebujú pomoc aj pri zdolávaní tých menších. Na tom, ako sa dieťaťu darí, sa totiž podpisujú rôzne osobnostné vlastnosti, ktoré nesúvisia so žiadnou diagnózou. Ide o tzv. **protektívne faktory**, vďaka ktorým sa deti niekedy až prekvapivo dokážu vyrovnáť s rôznymi prekážkami – pozitívne sebahodnotenie, úspešné stratégie zvládania záťaže, psychická odolnosť a i.

Z uvedeného vyplývajú dva dôležité pedagogické imperatívy:

1. **Na každé dieťa je potrebné pozeráť ako na jedinečnú osobnosť**, ktorá sa vo svojich vlastnostiach odlišuje od ostatných detí, a to bez ohľadu na jeho zdravotný stav či podmienky života. Posudzovanie schopností a možností dieťaťa musí byť oslobodené od akýchkoľvek skupinových stereotypov.
2. **Univerzálne platné riešenia a postupy neexistujú**. Návody na to, ako pracovať so žiakmi, ktorých spája rovnaký alebo podobný zdravotný problém či pochádzajú z podobného rodinného prostredia, nesú v sebe riziko pedagogických omylov. Východiskom projektovania výučby je rozpoznanie jedinečného profilu učenia sa a motivácie žiaka.

Inkluzívny prístup k učeniu cudzieho jazyka je podmienený rešpektovaním vyššie uvedených pedagogických imperatífov. Podľa L. Floriana (2015) je inkluzívna pedagogika založená na princípe rozširovania rozsahu toho, čo je bežne dostupné všetkým žiakom, a nie poskytovaní niečoho iného, než je poskytované väčšine. Podľa Správy Európskej komisie si kvalitné vyučovanie cudzích jazykov pre túto skupinu detí vyžaduje metodiky, ktoré sú rovnako dobré aj pre žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb (*European Commission, 2005*). Voči týmto tvrdeniam by sa mohli vymedziť mnohí skúsení učitelia či špeciálni pedagógovia. Ich každodenná prax totiž ukazuje, že žiaci so ŠVVP predsa len potrebujú špecifickú podporu a výraznejšie posilnenie niektorých prvkov výučby. Tento fakt nie je opomenutý. Európska komisia síce apeluje na to, aby boli žiaci so ŠVVP zapájaní do rovnakých činností ako ich spolužiaci, no odkazuje aj na potrebu špecifickej intervencie. Uvedomujú si to aj viacerí odborníci, ktorí ponúkajú učiteľom cudzích jazykov usmernenia, ako pracovať so žiakmi s konkrétnou diagnózou. Hoci je v nich možné nájsť veľa inšpirácií, na zreteli vždy treba mať vyššie opísané riziká stereotypizácie a uplatňovania univerzálnych riešení. Iní autori formulujú všeobecné usmernenia pre učenie širokej skupiny žiakov so ŠVVP so špecifickými ťažkosťami vo vymedzených oblastiach podpory. Vždy však s poznámkou, že ich treba prehodnotiť vo vzťahu ku každému jednému žiakovi. Tento prístup je viac proinkluzívny.

Za inkluzívne môžeme považovať aj modely, ktoré o špecifických formách a metódach práce uvažujú v kontexte **kategórií širšie definovaných potrieb žiakov**. Takýto model je predstavený aj v dokumente Ministerstva školstva a Ministerstva zdravotníctva Spojeného kráľovstva (*Special educational needs and disability code of practice...2015*), podľa ktorého je pri hľadaní optimálnych učebných postupov potrebné uvažovať o štyroch oblastiach ťažkostí žiakov:

1. **Komunikácia a interakcia**
2. **Poznávanie a učenie**
3. **Sociálne, emocionálne a duševné zdravie**
4. **Zmyslové a/alebo fyzické potreby**

Základné stratégie učenia cudzích jazykov rozdelené do týchto oblastí spracovala B. Howardová (2023) do prehľadnej tabuľky (Tabuľka 1). Ako v nej môžeme vidieť, podnety pre individualizáciu výučby cudzích jazykov nájdeme v mnohých zahraničných zdrojoch.

Tabuľka 1: Základné stratégie učenia cudzích jazykov žiakov so špeciálnymi potrebami a znevýhodneniami

Komunikácia a interakcia	<ul style="list-style-type: none"> • Vytvorte a posilnite jasné rutinné postupy s použitím cieľového jazyka (Connor, 2017). • Priradte roly v triede v záujme štruktúrovania interakcií (TDAS, 2009). • Naplánujte príležitosti na sociálnu interakciu žiakov vrátane skupinovej a párovej práce, nahradte tak rozprávanie pred triedou (Connor, 2017; Deane, 1992). • Starostlivo zvažujte, ako vytvoríte skupiny žiakov (Deane, 1992). • Formulujte jasné a krátke pokyny v cieľovom jazyku a podporte ich názornosťou (TDAS, 2009). • Poskytnite žiakom dostatok príležitostí na ústne a sluchové precvičovanie (Connor, 2017). • Poskytnite žiakom dostatok času na spracovanie odpovede. Buďte trpezliví (Wight, 2015). • Využívajte technológie na zvýšenie motivácie a zapojenia sa žiakov (Campigotto et al., 2013).
Poznávanie a učenie	<ul style="list-style-type: none"> • Uľahčite zručnosti kódovania a dekodovania (Schneider & Crombie, 2012). • Recyklujte užšiu slovnú zásobu (Pachler et al., 2009) • Podporte rozvoj metakognitívnych a metalingvistických zručností (Schneider & Crombie, 2012). • Podporujte vzdelávacie stratégie, ako sú vizuálne organizátory a mnemotechnické pomôcky na učenie sa slovnej zásoby a gramatiky (Skinner & Smith, 2011). • Využívajte často hodnotenie a opakovanie (Swanson & Sachse-Lee, 2001). • Využívajte multisenzorické techniky (Joy & Murphy, 2012; Schneider & Crombie, 2012). • Ak je to možné, vyhnite sa odpisovaniu z tabule (TDAS, 2009). • Povzbudzujte žiakov, aby farebne označovali rôzne skupiny slov na zlepšenie metajazykového povedomia (Skinner & Smith, 2011). • Uľahčite žiakom používanie online slovníkov na vyhľadávanie slovnej zásoby (Meiring & Norman, 2005). • Využívajte explicitné fonologické a syntaktické vyučovanie (Skinner & Smith, 2011; Wight, 2015).
Sociálne, emocionálne a duševné zdravie	<ul style="list-style-type: none"> • Podporujte nácvik jazykových zručností v malých skupinách alebo individuálne s využitím technológií (EC, 2005).

	<ul style="list-style-type: none"> • Vytvorte povzbudzujúce, bezpečné a neohrozujúce prostredie na výučbu jazykov (Connor, 2017; Pachler a kol., 2009) na zmiernenie úzkosti. • Využívajte dôsledné pozitívne posilňovanie a pochvalu (Kontra, 2019; Pachler et al., 2009). • Zapracujte do učebných materiálov záujmy žiakov (EK, 2005). • Za účelom zmiernenia úzkosti z cudzieho jazyka poskytujte nepriamu namiesto priamej korekcie (Tsiplakides & Keramida, 2009).
Zmyslové a/alebo fyzické potreby	<ul style="list-style-type: none"> • Používajte videoobsahy s titulkami (Hockly, 2016). • Stanovte normy pre úrovne hluku v miestnosti (Connor, 2017). • Poskytnite žiakom so sluchovým postihnutím príležitosti na čítanie zvukového obsahu (Hockly, 2016). • Poskytnite dostupné materiály pre študentov so zrakovým postihnutím (TDAS, 2009). Ak je to možné, poskytnite dodatočnú podporu od asistenta učiteľa alebo podporného pracovníka (Lewin-Jones & Hodgson, 2006). • Osvojte si multisenzorické prístupy k podpore zapojenia sa a učenia (TDAS, 2009).

Odporúčania uvedené v tabuľke 1 je potrebné vždy hodnotiť vo vzťahu k reálnym potrebám konkrétneho žiaka. Ako sme uviedli v predošlej kapitole, konečné rozhodnutie o tom, aké postupy, metódy a prostriedky využiť, by malo byť výsledkom intenzívneho dialógu všetkých aktérov, nevynímajúc rodičov. Na tomto mieste sformulujeme aspoň niekoľko základných stratégií práce so žiakmi, ktorí majú trvalé alebo dočasné ťažkosti v učení.

- V skupine žiakov s rečovými, jazykovými a komunikačnými potrebami (*speech, language and communication needs*) môžeme nájsť deti s rôznymi ťažkosťami v oblasti komunikácie. Niektoré môžu mať problémy s vyjadrovaním, iné s porozumením reči či osvojením si a chápaním pravidiel komunikácie. Takíto žiaci môžu mať ťažkosti s jedným, niektorými alebo všetkými aspektmi reči, jazyka alebo sociálnej komunikácie v rôznych obdobiach svojho života (*Special educational needs and disability code of practice...2015*). Špeciálna intervencia v oblasti **komunikácie a interakcie** spočíva v dôslednom zvažovaní zaradenia žiaka do skupiny. Je dôležité, aby skupinová práca vytvárala priestor pre podporu a rovesnícke učenie. Učiteľ by mal preto premýšľať nad tým, ktorí žiaci dokážu pri riešení úloh vytvoriť svojmu spolužiakovi so ŠVVP bezpečné prostredie a poskytnúť mu primeranú pomoc. Tejto téme sa budeme podrobnejšie venovať v kapitole *Trieda ako „lešenie“ a bezpečná zóna*. Vo všeobecnosti platí, že deti s týmito potrebami by nemali byť vystavované nepríjemným situáciám prezentovania svojich jazykových schopností pred celou triedou. Takáto situácia môže byť pre niektorých z nich nepríjemná až frustrujúca. Odporúča sa **precvičovať či hodnotiť**

osvojené jazykové zručnosti v malých skupinách, v ktorých nie je riziko zosmiešňovania či nezdravého súperenia.

V rámci komunikácie zohrávajú významnú rolu princípy **úspornosti** a **názornosti**. Podľa typu a závažnosti ťažkostí v učení by mal učiteľ zvážiť šírku používanej slovnej zásoby cieľového jazyka, vytvárať dostatok príležitostí na opakovanie rutinných fráz, či už v rámci recepcie alebo produkcie. Je tiež dôležité, aby v čo najväčšej miere pôsobil na viaceré zmysly a hovorené slovo spájal so zrakovými, prípadne hmatovými či čuchovými podnetmi. V individuálnych prípadoch je vo vzťahu k osobne významným cieľom potrebné zrealizovať očakávanie výkonu žiaka a uvažovať nielen o príležitostiach, ale aj obmedzeniach v rámci interakcie, najmä vo vzťahu k písomnej komunikácii.

H. Motschenbacher (2016) s odkazom na konverzačno-analytické štúdie (napr. Shepherd, 2014) ďalej upozorňuje na **dôležitosť rovnomerného pridelovania slova v triede**. Ako argumentuje, v prípade žiakov so ŠVVP, ktorí majú ťažkosti v oblasti komunikácie a interakcie, sa učitelia nemôžu spoliehať na to, že sa budú sami uchádzať o slovo. Otázka rovnosti v pridelovaní priestoru na vyjadrovanie sa na hodinách cudzieho jazyka je podľa autora kľúčová. Predpokladom uplatnenia inkluzívneho prístupu je totiž vytvorenie rovnakých príležitostí na precvičovanie učiva, a to bez ohľadu na to, aké má žiak prekážky v učení (tamtiež). Ako ďalej píše, s týmito otázkami súvisí aj prax **poskytovania dodatočného času na vyjadrenie** po tom, ako bol žiak so ŠVVP k slovu vyzvaný. Samozrejme, aj v tomto prípade platí, že časový priestor na odpoveď musí vychádzať z možností konkrétneho žiaka, pričom aj príliš dlhé vyčkávanie nesie so sebou určité riziká. H. Motschenbacher (2016) však považuje túto stratégiu za proinkluzívnu, a to napriek obave učiteľov, že vytváraním väčšieho času na vyjadrenie sa zbytočne upozorňujú na ťažkosti žiaka. Autor pripúšťa, že dlhodobé uplatňovanie tejto stratégie môže vyvolávať u ostatných pocit mentálnej nedostatočnosti spolužiaka so ŠVVP. Dlhšie premýšľanie nad odpoveďou však môže byť podľa neho pred triedou komunikované aj ako prejav hlbšej reflexie či premýšľania nad odpoveďou. Aj v tomto prípade vidíme, že inkluzívnu prax nie je možné oddeliť od inkluzívnej kultúry a voľba učebných stratégií je prepojená s budovaním inkluzívnych hodnôt v rámci triedy.

- Ťažkosti s **poznávaním a učením sa pokrývajú širokú škálu potrieb**. Môže ísť o menej závažné ťažkosti, ako je napríklad pomalé učebné tempo, ale aj o stredne či dokonca závažné a veľmi komplexné problémy s učením, ktoré si vyžadujú podporu vo všetkých rovinách kurikula (úprava obsahu, metód, stratégií, organizácie vecného i učebného prostredia...). Do tejto kategórie spadajú žiaci so ŠVVP, ktorých ťažkosti vyplývajú z mentálneho, telesného či zmyslového postihnutia. Zaraďujeme sem aj špecifické poruchy učenia, ktoré ovplyvňujú jeden alebo viacero aspektov učenia (dyslexia, dyskalkúlia a dyspraxia a i.) (*Special educational needs and disability code of practice...*2015). Vzhľadom na širokú škálu rozmanitých ťažkostí a ich odlišnú intenzitu nie je možné formulovať jednoznačné odporúčania uplatniteľné v prípade každého jednotlivca. V oblasti učenia cudzieho jazyka však možno stanoviť niekoľko zásad, dodržanie ktorých určuje mieru zapojenia či vylúčenia žiakov so ŠVVP z tohto procesu.

V prvom rade je potrebné **prehodnotiť význam učenia izolovaných jazykových štruktúr**. Podľa H. Motschenbachera (2016) je učenie cudzieho jazyka cez osvojovanie si gramatických štruktúr a slovnéj zásoby mimo komunikačného kontextu pre všetkých neefektívne, no pre žiakov so ŠVVP omnoho viac. Dekontextualizované učenie gramatiky a prísne presadzovanie štandardných jazykových noriem ponecháva tieto deti v úzadí. Inkluzívny prístup preto predpokladá podľa autora **posilnenie komunikačnej funkcie jazyka** a vytváranie takých učebných úloh, ktoré evokujú prirodzené komunikačné a životné situácie blízke skúsenosti žiakov v danom veku. Takýto prístup je uplatňovaný v obsahovo a jazykovo integrovanom vyučovaní cudzích jazykov, ktorý reprezentuje napríklad metóda CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). J. F. Arries (1999) v tejto súvislosti upozorňuje na chybný predpoklad učiteľov, ktorý spočíva v presvedčení, že gramatiku a slovnú zásobu sa žiaci najlepšie naučia z učebníc. Ako argumentuje, gramatické cvičenia nie sú v mnohých z nich dobre konceptualizované a takmer sa nelíšia od mechanického precvičovania, na ktorom boli postavené učebnice cudzieho jazyka z 50. – 60. rokov minulého storočia. Cez prizmu tejto kritickkej poznámky je potrebné posudzovať aj súčasné učebnice. Zároveň by učitelia mali v záujme posilnenia komunikačnej funkcie jazyka hľadať alternatívne učebné zdroje a neupíňať sa len na konkrétnu učebnicu či pracovný zošit. Tiež nie je nutné, aby žiaci so ŠVVP (ale nielen oni) zvládli všetku gramatiku, ktorú ponúkajú. Veľkým problémom podľa autora je, ak sa hodiny cudzieho jazyka zmenia na tréning úloh za účelom lepšieho zvládnutia testov (tamtiež).

Ďalšou proinkluzívnou stratégiou pri učení cudzieho jazyka je **obmedzenie analyticko-syntetického prístupu**, a to najmä v počiatočných fázach výučby. Odporúča sa ísť skôr cestou globálneho vnímania, nerozkladať niektoré frázy na komponenty (napr. *I've got* alebo *Can I get a...*), ale viesť žiakov k ich porozumeniu v komunikačných situáciách. H. Motschenbacher (2016) s odkazom na prácu iných autorov (Beukelman & Mirenda, 2013; Haß & Kieweg, 2013; Mayer, Jaehner, & Schick, 2014) zdôrazňuje, že je dôležité, aby sa učili lexikálne prvky vložené do kolokácií (Např. *ride a bike* alebo *play a game*).

Ďalšie odporúčania smerujú k **využívaniu tzv. zjednodušeného jazyka** (*easy language*). Zjednodušený jazyk umožňuje vyššiu mieru porozumenia cudzieho jazyka a posilňuje odvahu rozprávať. Je založený na zámernom používaní jednoduchých slov, krátkych viet a jasnej štruktúre. H. Motschenbacher (2016) v tejto súvislosti odporúča vyhýbať sa pri učení cudzieho jazyka lexikálnym variantom (napr. synonymám), ako aj zložitým gramatickým štruktúram, ktoré sa v jazyku vyskytujú ojedinele a dajú sa nahradiť funkčnými rovnocennými, a zároveň menej zložitými alternatívami. Pokiaľ ide o význam jazykových foriem, „mali by sa uprednostňovať položky s konkrétnym, nie abstraktným významom, skôr s doslovným ako nedoslovným významom a skôr s významom nezávislým od kontextu než významom závislým od kontextu“ (tamtiež, s. 168).

Vo vzťahu k žiakom, ktorí majú ťažkosti s poznávaním a učením sa, je dôležité využívať viaceré perцепčné kanály. Ide teda o **využívanie tzv. multisenzorických metód a techník** (Joy & Murphy, 2012; Schneider & Crombie, 2012). H.

Motschenbacher (2016) opisuje možnosti uplatnenia tejto stratégie v oblasti posilnenia sluchovej percepcie. Odporúča využiť hudbu, podporiť sluchové vnímanie prostredníctvom farebného kódovania, obrázkov, reálnych predmetov, vytvárať možnosti zapojenia hmatových i čuchových vnemov. V rámci prezentovaných hovorených obsahov je podľa autora potrebné zvýrazniť gestá, mimiku. Rozhodujúcu rolu zohráva tiež dôraz, intonácia či tempo reči, ktoré treba prispôbiť potrebám žiakov so ŠVVP. Medzi techniky, ktoré využívajú multisenzorický prístup, patrí napr. sugestopédia, ktorú navrhol bulharský psychiater G. Lozanov. Jeho cieľom bolo odbúrať všetky psychologické prekážky, ktoré nielen spomaľujú, ale niekedy až znemožňujú učenie sa cudzieho jazyka. Sugestopédia je podľa N. Darici (2022) pedagogickou aplikáciou najnovších objavov vo výskume mozgu. Okrem zapájania všetkých piatich zmyslov v záujme využitia všetkých kanálov poznávania počíta aj s využitím hudby či dramatických hier. Ako autorka tvrdí, sugestopédia nevenuje príliš veľkú pozornosť gramatike, čím sa podporuje plynulosť komunikácie. Zároveň odbúrava u žiakov stres, znižuje únavu a skracuje čas osvojenia si jazyka (tamtiež).

Pre niektoré skupiny žiakov s ťažkosťami v poznávaní a učení sa môže byť efektívne **zapájanie pohybu**. Najmä v prípade mladších detí sa osvedčila metóda TPR – *Total Physical Response* (metóda celkovej fyzickej odpovede), ktorú v 80. rokoch 20. storočia vyvinul psychológ J. Asher (1969). Osvedčila sa aj v práci s deťmi so ŠVVP, najmä pri deťoch s poruchami pozornosti či poruchami učenia. Táto metóda je založená na zážitkovom učení a pomáha odbúrať stres, ktorý sa s učením cudzieho jazyka neraz spája.

- V skupine žiakov so ŠVVP sa nachádza stále viac detí, ktorých ťažkosti v učení súvisia s ich **sociálnym, emocionálnym a duševným zdravím**. Aj v tomto prípade ide o širokú škálu problémov, ktoré sa prejavujú rôznym spôsobom. Môžu zahŕňať utiahnutie sa alebo izolovanosť, ako aj prejavy vyzývavého, rušivého alebo znepokojujúceho správania. Toto správanie môže odrážať základné problémy duševného zdravia, ako sú úzkosť alebo depresia, sebapoškodzovanie, zneužívanie návykových látok, poruchy príjmu potravy alebo fyzické symptómy, ktoré sú medicínsky nevysvetliteľné (*Special educational needs and disability code of practice...2015*). Niektoré majú svoj zdroj v náročných životných podmienkach či okolnostiach, niektoré súvisia s pervazívnymi vývinovými poruchami (Aspergerov syndróm, autizmus...). Žiaci a žiačky s týmito ťažkosťami si vyžadujú citlivý prístup a vysokú mieru empatie na strane učiteľa, ako aj intenzívnu prácu s celou triedou. K nastaveniu optimálnych učebných podmienok je nevyhnutné poznať nielen prejavy, ale aj príčiny ťažkostí žiaka, ktorých definovanie je výsledkom intenzívnej spolupráce učiteľa, školského podporného tímu, rodičov a nezriedka aj odborníkov z externého prostredia (napr. zariadenia výchovného poradenstva a prevencie, prípadne zdravotníckeho zariadenia).

Základnou podmienkou tvorby inkluzívneho prostredia je bezpečné prostredie a pozitívna socio-emočná klíma, ktorá je vystavaná na troch pilieroch – **dôvera, otvorenosť a ohraničenosť**. Žiak či žiačka, ktorého ťažkosti súvisia s jeho sociálnym, emocionálnym či duševným zdravím, potrebuje cítiť, že ho tak učiteľ, ako aj spolužiaci

vnímajú pozitívne a dôverujú jeho schopnosti zvládnuť situácie, ktoré sú pre neho/ňu zložité. V tomto smere je dôležitý spôsob, ako učiteľ hodnotí žiaka. Ani v zložitých chvíľach by nemal skĺznuť do posudzujúceho jazyka a adresovať mu výroky typu: „Si neposlušný! Problémový! Nezvládnuteľný... a pod.“ Podporovať takéhoto žiaka či žiačku znamená využívať v čo najväčšej miere **popisný jazyk**, prostredníctvom ktorého dostáva informácie o tom, aký prejav jeho správania bol pre okolie neprijateľný a prečo, a opisovať aj situácie, ktoré zvládol napriek ťažkostiam. Schopnosť učiteľa podať jasnú a uchopiteľnú informáciu o nežiaducich prejavoch jeho správania namiesto vynášania súdov o nemenných vlastnostiach dieťaťa je prejavom dôvery v jeho schopnosť regulovať svoje konanie. Veľmi dôležitým znakom pozitívnej sociálnej klímy triedy je **otvorenosť voči emóciám** žiakov. Inkluzívna trieda je trieda, v ktorej sa venuje pozornosť prežívaniu detí, v ktorej sa o emóciách veľa rozpráva, v ktorej sa deti učia ich rozpoznávať, pomenovávať i zvládať. V takomto prostredí získava dieťa so ŠVVP veľa cenných informácií, ktoré môže využívať na zlepšenie sebaregulácie, i „čítaní“ pre neho zložitých sociálnych kontextov. V neposlednom rade je kľúčové, aby boli v triede zavedené **zmysluplné a čitateľné pravidlá spolužitia**. Podľa odborníkov potrebujú deti s ťažkosťami v tejto oblasti jasné hranice a citlivo podané informácie o tom, ktorý prejav správania je v súlade či v nesúlade s očakávaniami okolia (Vančíková et al., 2021).

V závislosti od charakteru ťažkostí je potrebné zvažovať aj **úpravu prostredia triedy**. Práve tímová spolupráca učiteľa, odborníkov a rodičov prináša odpovede na otázku, aké zvukové či sluchové podnety môžu prispievať k diskomfortu a ktoré, naopak, pôsobia skôr upokojujúco. Pre niektorých žiakov môže byť rušivé množstvo podnetov a stimulov a potrebujú mať v triede (alebo v jej blízkosti) zónu, v ktorej sa môžu upokojiť, zrelaxovať a získať naspäť sebakontrolu. Tieto zóny však nemôžu byť prezentované ako „trestná lavica“, na ktorú je žiak posadený kvôli tzv. neposlušnosti či nezvládateľnosti.

Práca s touto skupinou žiakov si nezriedka vyžaduje aj **korigovanie komunikácie**. Komunikácia učiteľ – žiak by mala byť partnerská, a zároveň podnecujúca, založená na otvorených otázkach, cez ktoré učiteľ podnecuje žiaka k výpovedi o tom, ako sa cíti, čo prežíva, čo sa naučil, čo mu vyhovuje, nevyhovuje a pod. V individuálnych prípadoch treba zvažovať aj primeranosť neverbálnej komunikácie a šírku slovnej zásoby, najmä ak sa učiteľ prihovára žiakom v cudzom jazyku. Diskusia v triede či v skupinách by mala byť riadená tak, aby boli všetkým jasné jej pravidlá a učiteľ alebo pedagogický asistent (alebo iný dospelý či poverený žiak) facilitoval diskusiu s cieľom vytvoriť priestor na vyjadrenie sa pre všetkých.

Všetky vyššie opísané stratégie majú povahu všeobecných zásad. Ich platnosť je závislá od rozpoznania potrieb konkrétneho žiaka či žiačky. Konkrétnejšie rady, ako reagovať na jednotlivé ťažkosti, uvádzajú autorky L. Kövérová, M. Špotáková a E. Tichá v publikácii [Dieťa s rizikovým vývinom: Možnosti kompenzačnej podpory v predškolskom vzdelávaní](#). Hoci sú adresované učiteľkám materských škôl, do veľkej miery sú aplikovateľné aj pre potreby učiteľov, ktorí pôsobia na vyšších stupňoch vzdelávania. Čitateľ a čitateľka získa vďaka nim predstavu o tom, ako pracovať s:

- plachým, introvertným, bojzlivým, úzkostným žiakom alebo žiakom s poruchou autistického spektra (PAS);
 - „hlučným“, hyperaktívnym žiakom;
 - žiakom s nekontrolovanými emočnými výbuchmi;
 - hypersenzitívnym žiakom.
- Poslednú kategóriu špecifických potrieb tvoria **zmyslové a/alebo fyzické potreby**. Zmyslové potreby majú žiaci s poškodením zraku, sluchovým postihnutím alebo multisenzorickým postihnutím, ktoré je kombináciou zrakových a sluchových ťažkostí. Fyzické potreby sa vzťahujú na žiakov s telesným postihnutím, pričom môže ísť nielen o postihnutie dolných, ale aj horných končatín, či iné ťažkosti pohybového aparátu (*Special educational needs and disability code of practice...2015*). Je zrejmé, že v týchto prípadoch je napĺňanie špecifických potrieb podmienené zabezpečením prístupnosti fyzického prostredia, ako aj komunikačno-informačnej prístupnosti. To si vyžaduje úpravu prostredia vo všetkých rovinách. **Úpravu vecného prostredia**, ktoré umožní žiakom slobodný pohyb, a to nielen na úrovni triedy, ale aj školy. V tejto súvislosti je kľúčová otázka funkčnej debarierizácie, ktorá umožní každému žiakovi školy zúčastňovať sa nielen školských, ale aj mimoškolských činností. Informačno-komunikačná prístupnosť je kľúčová pre mnohé skupiny žiakov so zmyslovým postihnutím, ale aj pre žiakov s telesným postihnutím horných končatín. Podpora spočíva v odstránení akýchkoľvek bariér prístupu k informáciám, ktoré sú obsahom učebných materiálov v ich tlačenej či digitalizovanej podobe. Je prirodzené, že nie každá škola disponuje učebnými zdrojmi pre špecifické typy postihnutia. Preto je nutná aj **úprava sociálneho prostredia** školy. Kľúčová je prítomnosť školského podporného tímu, ktorý v komunikácii s rodičmi, prípadne odborníkmi z externého prostredia (poradenské, zdravotné zariadenia a pod.) určí, aké kompenzačné pomôcky a nástroje pomôžu odbúrať prekážky v učení sa konkrétneho žiaka. V individuálnych prípadoch je nevyhnutná prítomnosť osobného asistenta žiaka, ktorý ho sprevádza počas vyučovania i mimo neho. Samozrejme, kľúčová je aj **úprava učebného prostredia**. Aj v tomto prípade platí, že žiaci s týmito zdravotnými ťažkosťami majú prospech z takej organizácie výučby, z ktorej môžu profitovať všetci, bez ohľadu na akékoľvek charakteristiky (Wight, 2015). To v praxi znamená, že učiteľ hľadá spôsob, ktorý zvyšuje účinnosť učenia sa jazyka vo všeobecnosti. Tento prístup možno ilustrovať na prípade žiaka so sluchovým postihnutím. Jeho znevýhodnenie spočíva v obmedzenej schopnosti identifikovať zvuky, ktoré učiteľ vyslovuje. Nedostatok zvukových informácií obmedzuje jeho schopnosť imitovať a učiť sa jazyk napodobňovaním. Prirodzene, v tomto prípade je nutné, aby mal zabezpečenú kompenzáciu v podobe načúvacieho prístroja. Avšak schopnosť uchopiť zvukové informácie môže podporiť učiteľ aj tým, že bude napríklad audionahrávku ponúkať spolu s jej scenárom (porovnaj Javorsky, Sparks, Gaschow, 1992, Sparks, Ganschow, 1993). Hoci je táto stratégia primárne cielená na potreby žiaka so sluchovým postihnutím, vo všeobecnosti zvyšuje účinnosť učenia sa jazyka aj ostatných detí. Staršie výskumy totiž potvrdzujú vzťah medzi pamäťou a schopnosťou spracovať sluchové informácie (Ganschow, Sparks, 1995). V práci so žiakmi a žiačkami s poruchami zrakového vnímania sú zas účinné

mnemotechnické pomôcky a **organizéry**, zamerané napríklad na farebné kódovanie hláskového systému. Ich využívanie uľahčuje proces učenia sa cudzieho jazyka nielen detí s poruchami zraku, ale pomáha zlepšovať fonologické spracovanie u všetkých žiakov. Je zrejmé, že aj v tomto prípade je úspech podmienený využívaním **multisenzorických metód a techník**, ako aj stratégií, ktoré sme opísali v kontexte potrieb detí, ktoré majú ťažkosti v učení sa a poznávaní.

Pri hľadaní možností uspokojovania špecifických potrieb žiakov so ŠVVP treba mať na zreteli aj možnosti súčasnej doby, ktorá prináša stále dokonalejšie a sofistikovanejšie **informačno-komunikačné technológie** (ďalej IKT). Ich potenciál pre učenie cudzích jazykov žiakov so ŠVVP je takmer nezmerateľný (McColl, 2000). Skúsenosti zo školskej praxe ukazujú, že ich využívanie prináša viaceré benefity vrátane posilnenia odvahy a sebavedomia. Podľa M. Blamires (1999) IKT rozdeľujeme na také, ktoré umožňujú samotný prístup k učeniu sa cudzieho jazyka (enablement). Druhú kategóriu tvoria IKT, ktoré zlepšujú prístup (access) k učeniu sa cudzích jazykov a pomáhajú žiakom so ŠVVP dosahovať vyššie ciele. Podľa autora môžeme hovoriť o:

- *zlepšení fyzického prístupu* – môže ísť napríklad o softvéry prevodu textu do hovoreného slova, softvéry, ktoré podporujú koordináciu a motoriku pri písaní, či také, ktoré zväčšujú text a podporujú tak schopnosť žiakov so zrakovým oslabením čítať. N. Hockly (2016) v tejto súvislosti upozorňuje na často nevyužívané asistenčné funkcie počítačov, tabletov, iPhonov, iPadov a rôzne aplikácie, ktoré umožňujú napríklad prevod textu do hovorenej reči či pripojenie načúvacieho prístroja prostredníctvom rozhrania Bluetooth.
- *zlepšení kognitívneho prístupu* – ide o využívanie rôznych programov, ktoré pomáhajú žiakom porozumieť učivu a efektívnejšie si osvojiť poznatky a zručnosti. L. Meiring a N. Norman (2005) zdôrazňujú najmä potenciál IKT v oblasti podpory názornosti. Učiteľ môže vďaka moderným technológiám využívať animované či statické ilustrácie, podporiť zručnosti organizácie a kategorizácie myšlienkových procesov. Za účelom tvorby vizuálnych myšlienkových máp môže využívať rôzne softvérové aplikácie ako napr. Kidspiration, Inspiration atď.
- *zlepšení podporného prístupu* – znamená uľahčenie učenia vo vzťahu ku konkrétnym špecifickým potrebám. Ide o využívanie IKT na podporu učebného štýlu, ktorý reflektuje obmedzenia na strane žiaka. Ak má žiak problémy s písaním a motorikou, určite viac uvíta možnosť presúvať slová vo vete dotykom na interaktívnej tabuli či voliť poradie kliknutím myši. Vo všeobecnosti platí, že multimodálne a hmatové asistenčné vlastnosti zariadení typu tablet majú potenciál zvýšiť angažovanosť žiakov so špeciálnymi potrebami aj v oblasti učenia sa cudzieho jazyka.

Dieťa ako subjekt vlastného sebarozvoja



Diskutujte o návrhu riešenia ďalšieho vzdelávania Emila.

Učiteľka anglického jazyka Klára bola sklamaná, že v snahe upozorniť na problém rozpútala v zborovni vášnivú diskusiu, ktorá spochybnila význam vzdelávania Emila v bežnej škole. Po porade sa porozprávala s riaditeľkou školy a dala jej návrh. Dohodli sa, že sa neunáhli. Ponechajú ešte Emila v triede, aby sa mohol učiť angličtinu aj naďalej v kruhu svojich rovesníkov. Rozhodnutie o jeho prípadnom preradení urobia na konci školského roka. Rozhodujúce budú jeho výsledky a plnenie normy pre osvojenie si anglického jazyka v štvrtom ročníku. Riaditeľka navrhla komisionálne preskúšanie, aby sa u Emila preverili všetky komunikačné jazykové kompetencie: čítanie a počúvanie s porozumením, písomný a jazykový prejav aj ústna a písomná interakcia.

1. Uvažujte o pojme norma a jej význame v kontexte inkluzívneho vzdelávania. Dokončite každý sám za seba vety:
 - Norma je....
 - Norma pomáha....
 - Norma limituje....
 - Norma spôsobuje...
2. Porovnajte si v skupine vzniknuté výroky a diskutujte o nich v kontexte situácie Emila.
3. Zaujmite postoj k riešeniu, na ktorom sa dohodli učiteľka anglického jazyka Klára a riaditeľka školy.

V predošlej kapitole sme poukázali na skutočnosť, že inkluzívne vzdelávanie sa opiera o filozofický rámec etického individualizmu, ktorý je prepojený s ideálom autenticity. Ten sa naplňuje cez vnímanie každého dieťaťa ako bytosti, ktorá je nielen jedinečná a neopakovateľná, ale tiež schopná vyťažiť zo svojho života niečo hodnotné a určovať svoj smer. Viera v rozvojový potenciál každého dieťaťa a jeho vnímanie ako aktívneho subjektu vlastného sebarozvoja sú základnými východiskami ideálu inklúzie. V školskej praxi sa naplňajú cez:

- Stratégie **podporovania autenticity žiaka a rozvíjania pozitívneho sebapoňatia**

- Stratégie **podnecovania žiaka k projektovaniu osobne významných cieľov** a **vytyčovaniu vlastných životných projektov** (bližšie Ľuptáková, 2007)

Podporovanie autenticity žiaka a rozvíjanie pozitívneho sebapoňatia

Inkluzívne vzdelávanie sa opiera o postuláty humanistickej školy orientovanej na žiaka, v ktorej sa dôraz kladie na celostný, resp. komplexný rozvoj osobnosti (bližšie Vančíková, Porubský, Kosová, 2017). Ten podľa B. Kosovej (1998) vychádza zo systémového poňatia vzťahov, v ktorých jedinec žije počas svojho života. Vzdelávať v tomto poňatí znamená nielen rozvíjať vzťah človeka k predmetnému svetu (kultúrna dimenzia vzdelanosti) a k iným ľuďom (sociálna dimenzia vzdelanosti), ale aj vzťah k sebe samému (osobnostná dimenzia vzdelanosti). Cieľom vzdelávania je smerovať človeka k životnej spokojnosti. No a žiť spokojný život znamená byť v súlade so samým sebou, t. j. byť autentickou bytosťou.

Základným predpokladom podporovania autenticity dieťaťa je rozpoznávanie a rešpektovanie jeho kultúrnej príslušnosti. Každá osobnosť je integrálnou súčasťou svojej kultúry, je podsystémom s vlastnou vnútornou organizáciou, fungujúcou v širšom rámci. Každý z obidvoch systémov môže byť plnšie spoznaný iba vtedy, ak bude analyzovaný v spojení s druhým systémom. To znamená, že nie je možné porozumieť žiakovi a pôsobiť v smere rozvoja jeho pozitívneho sebapoňatia, ak nemáme na zreteli jeho rodinné prostredie. Toto je základná téza, na ktorej by mal byť založený postoj učiteľa ku každému žiakovi. Odkazuje na potrebu **oboznámiť sa s kultúrnym prostredím rodiny**, pretože to je základ pre pochopenie možností a schopností žiaka, ako i jeho motívov konania.

Vo vzťahu k učeniu cudzích jazykov je podľa H. Motschenbachera (2016) **dôležité rešpektovať etnicitu žiakov a spoznávať povahu ich materinského jazyka**. Výskumy totiž ukazujú, že zákonitosti prvého jazyka presakujú do procesu osvojovania si ďalších jazykov. Pri učení sa cudzieho jazyka môže dochádzať k pozitívnemu, ale aj negatívnemu transferu gramatickej štruktúry materinského jazyka, ktorý môže ovplyvniť všetky jazykové roviny cieľového jazyka (fonológiu, morfológiu, syntax, sémantiku, slovnú zásobu). Pozitívny transfer je prítomný v prípade väčšej štrukturálnej zhody medzi jazykmi 1 a 2. Ak sú však medzi jazykmi naopak väčšie štrukturálne rozdiely, dochádza k negatívnemu transferu, teda k aplikovaniu podobných štruktúr do osvojovaného jazyka, a tak aj k väčšej chybovosti. Ako autor zdôrazňuje, učiteľia by mali mať aspoň približnú predstavu o štruktúre jazykov, ktorými žiaci v triede hovoria. Je to základný predpoklad na korigovanie učebného procesu, ale tiež citlivé hodnotenie, v ktorom sa berú do úvahy kultúrne kontexty žiakov (tamtiež).

Ďalšou úlohou učiteľa pri rozvíjaní pozitívneho sebapoňatia a autenticity žiaka je **vytváranie klímy**, v ktorej každý žiak **prežíva pocity uznania a osobnej hodnoty**. Formovať prostredie, ktoré každému žiakovi poskytuje anticipovanú sociálnu oporu, presvedčenie, že blízke sociálne okolie je ochotné a pripravené v prípade potreby poskytnúť pomoc. Podľa E. Koubekovej (2002) je takéto prostredie výrazom dobrých emočných väzieb, dobrej sociálnej začlenenosti každého jedinca. Ide o pestovanie vedomia, že

existuje niekto, kto je pripravený pomôcť. Takáto klíma vytvára pocit, posilňuje sebavedomie a podporuje autenticitu jedinca. Tejto téme budeme venovať osobitý priestor v poslednej časti tejto kapitoly, ktorú sme nazvali *Trieda ako „lešenie“ a zóna bezpečia*.

Zásadnú rolu pri rozvíjaní pozitívneho sebaopoňatia zohráva **školské hodnotenie**. Na základe viacerých výskumných zistení môžeme konštatovať, že medzi týmito premennými existuje silný vzťah (Helus, 1982, Marušincová, 1991, Wágnerová, 1995 a i.). Jasne sa ukazuje, že negatívny obraz o sebe majú zväčša deti, ktoré sú negatívne hodnotené, žiaci, v ktorých škola vyvoláva pocity strachu a ohrozenia (Wágnerová, 1995). Hodnotenie je významný fenomén, ktorý môže na jednej strane napomôcť k rozvoju sebavedomia, no na strane druhej môže uväzniť dieťa do bludného kruhu, z ktorého je len veľmi ťažký návrat späť (pozri Schéma 1).

Schéma 1: Bludný kruh sebazdokonaľujúceho sebaopoňatia žiaka



Zdroj: Spracované podľa B. Kosová (2005)

Hodnotenie žiakových výkonov či správania by malo vychádzať z presvedčenia, že zdroj hodnotenia je výlučne v dieťati. Nie je podstatné, či je jeho výkon lepší alebo horší než výkon jeho spolužiakov. Dôležité je, koľko energie on sám vložil do učebnej činnosti, čo urobil pre to, aby sa zlepšil, a ako v tomto kontexte vníma učebný výsledok. Na žiaka orientované hodnotenie by malo spĺňať nasledovné požiadavky:

- hodnotiť žiaka vo vzťahu k jeho osobným pokrokom, oceňovať jeho individuálne zlepšenie, hodnotiť ho v porovnaní so sebou samým;
- zamerať sa na potenciálne možnosti dieťaťa, rozdeliť úlohy na kroky, ktoré dieťa zvládne, oceňovať čiastkové úspechy;
- orientovať hodnotenie smerom k sebahodnoteniu, dávať žiakovi priestor na subjektívne posúdenie vlastnej práce;

- vyjadrovať v hodnotení pozitívne atribúcie, dávať žiakovi najavo vieru v jeho schopnosti, zlepšenie a pokrok;
- nevynášať nad ním súdy, používať popisný jazyk namiesto posudzujúceho; zamerať sa na hodnotenie jeho práce, postupu a nie jeho osoby.



Hodnotenie zohráva zásadnú rolu aj v cudzojazyčnom vzdelávaní. Zvlášť, ak zoberieme do úvahy už vyššie zmienené riziko jazykovej úzkosti (porovnaj Gardner, MacIntyre, 1993). Skúsenosti z praxe ukazujú, že **pozitívna, podporná spätná väzba s konštruktívnou informáciou** pôsobí motivujúco a je významným faktorom zvyšovania sebadôvery (Muijs et al., 2005). To upriamuje pozornosť na význam **informačnej spätnej väzby**, ktorá komentuje úroveň rozvoja kompetencií žiaka, pomenúva prípadné nedostatky a naznačuje cesty možného zlepšenia. Tento typ by mal jasne prevažovať nad kontrolnou spätnou väzbou, pri ktorej získava žiak len informáciu o tom, či sa priblížil alebo vzdialil stanovenej norme. Táto rozprava súvisí s kritikou školského hodnotenia, v ktorom jasne dominuje známkovanie. Znamky sú v našej spoločnosti priam fetišizované a pripisuje sa im väčší význam, ako v skutočnosti majú. Tým sa priam vytláča z učebného prostredia **formatívne hodnotenie**, ktoré by malo stáť pri učení cudzích jazykov absolútne v centre pozornosti. Účelom hodnotenia by totiž nemala byť prostá informácia o tom, či bolo dieťa úspešné alebo zlyhalo. Zmyslom hodnotenia je poskytnúť žiakovi informácie o tom, čo jeho učenie posúva vpred a čo, naopak, tento proces zbrzdzuje.

Formatívne hodnotenie je pre mnohých učiteľov náročnou výzvou. Vyžaduje si umenie poskytnúť spätnú väzbu tak, aby žiaka pozitívne stimulovala, aby obsahovala pravdivé informácie, no neuberala zo sebadôvery. Informačná spätná väzba má žiaka motivovať k ďalšej práci, dávať mu istoty, že jedine on sám má kontrolu nad svojím učením a jeho výsledkami. Formatívne hodnotenie vychádza z **teórií atribúcie**, ktoré nám dávajú odpovede na otázku, ako udržať motiváciu žiakov aj v prípade, že sa im momentálne nedarí.

Teórie atribúcie vychádzajú z poznania, že minulé skúsenosti a budúce úspechy sú vzájomne prepojené. Dôvody, ktorým pripisujeme úspech či neúspech ovplyvňujú našu motiváciu pokračovať v učebnej činnosti. Podľa Z. Dörnyei (1994) sú vzhľadom na všeobecne vysokú frekvenciu neúspešného osvojovania si cudzích jazykov na celom svete tieto poznatky zásadné. Nie je azda žiadna oblasť učenia sa, v ktorej človek čelí rezignácii viac, ako práve učenie sa cudzieho jazyka. Neúspechy veľmi často vedú žiakov k presvedčeniu, že nemajú dostatočný talent, čo automaticky vedie k znižovaniu ich úsilia. Utvrzovaním sa v názore, že zdroj ťažkostí je v ich trvalých vlastnostiach, sa postupne dostanú až do bodu, keď dôjde k úplnej strate záujmu o učenie sa cudzieho jazyka. Majstrovstvo formatívneho hodnotenia a informačnej spätnej väzby spočíva v premyslených kauzálnych atribúciách, ktoré sa postupom času pretvárajú do kauzálnej autoatribúcie samotného žiaka. Pravidlo **pozitívnej povzbudivej atribúcie** a naopak, negatívnej tlmivej atribúcie vyjadruje schéma 2. Zobrazuje prirodzenú vlastnosť človeka pokračovať v úsilí v prípade, že jeho úspechy sú pripisované trvalým a vnútorným príčinám (jeho schopnostiam, vlastnostiam...) a neúspechy dočasným, prevažne vonkajším príčinám (adekvátnosť úlohy, čas na riešenie úlohy, podmienky učenia, zle zvolená stratégia učenia a pod.). Vedomie, že zmenou okolností sa môže dostaviť lepší výsledok,

pôsobí motivujúco a udržuje človeka v úsilí pokračovať. O negatívnej, tlmivej atribúcii hovoríme vtedy, ak učiteľ pripisuje príčinu úspechu vonkajším premenlivým faktorom (náhoda, šťastie, dobre zvolená úloha, dobre zvolený partner pre riešenie úlohy a pod.) a príčiny neúspechu vnútorným a trvalým príčinám (neschopnosť, nedostatok talentu...). Tento typ atribúcie pôsobí veľmi retardačne, nielenže tlmí záujem žiaka o učenie sa cudzieho jazyka, ale negatívne ovplyvňuje aj jeho sebavedomie, ktoré zohráva v cudzojazyčnej komunikácii dôležitú rolu.

Schéma 2: Učiteľova kauzálna atribúcia pri hodnotení

	
Povzbudivá (pozitívna) učiteľova atribúcia <ul style="list-style-type: none"> ➤ ÚSPECH: vnútorná príčina, stála ➤ NEÚSPECH: vonkajšia príčina, premenlivá 	Tlmivá (negatívna) učiteľova atribúcia <ul style="list-style-type: none"> ➤ ÚSPECH: vonkajšia príčina, premenlivá ➤ NEÚSPECH: vnútorná príčina, trvalá
Príklady: <i>Adelka, dnes si podala výborný výkon. Je to výsledok tvojej snahy a vytrvalosti. Len tak ďalej.</i> <i>Adelka, v teste si urobila viacero chýb. Možno by ti vyhovoval iný typ testových úloh. Mnohé chyby však vznikli z nepozornosti. Skúsime spoločne nájsť odpoveď na to, ako vytvoriť podmienky, v ktorých sa dokážeš lepšie sústrediť.</i>	<i>Adelka, dnes si podala výborný výkon. Asi to bol tvoj šťastný deň.</i> <i>Adelka, v teste si urobila viacero chýb. Je vidieť, že gramatika ti nejde. Chýba ti totiž snaha.</i>

Zdroj: Spracované podľa J. Slavík (1999)

Podnecovanie žiaka k projektovaniu osobne významných cieľov a vytyčovanie vlastných životných projektov

Ako sme uviedli vyššie, pocit úspechu či zlyhávania, chuť či nechúť pokračovať v učení závisí do veľkej miery od povahy spätnej väzby. Podľa Z. Dörnyei (1994) je však potrebné venovať pozornosť aj **primeranosti úloh**. Ich náročnosť je nutné voliť tak, aby žiak mohol po vynaloženom úsilí zažiť pocity úspechu. Učebné úlohy sú pre žiaka výzvou na splnenie učebných požiadaviek, ktoré reflektujú vzdelávacie ciele a sú vyjadrením toho, čo sa od neho očakáva. Ak má byť sebarozvoj žiaka základným zmyslom výchovy a vzdelávania, potom je dôležité, aby boli tieto očakávania žiakom zvnútornené. To je možné dosiahnuť len za predpokladu, že bude so spätnou väzbou aktívne pracovať a žiak sa stane **spoluvorcom svojich osobne významných učebných cieľov**.

Stanovenie zmysluplných a osobne významných cieľov je pre personalizáciu vzdelávania rozhodujúce. Žiaľ, výskumy ukazujú, že učitelia tento fakt podceňujú a venujú stanovovaniu cieľov malú pozornosť. Ukazuje sa, že ciele sú vo všeobecnosti najslabším miestom individuálnych vzdelávacích plánov, a to nielen na Slovensku. Bývajú príliš široké

alebo príliš úzke, príliš všeobecné alebo príliš konkrétne a obsahujú málo informácií o prostredí alebo situáciách, v ktorých sa môžu plniť (Hollenweger et al., 2015). Preto je dôležité zodpovedať si otázku tvorby efektívnych a personalizovaných učebných cieľov.

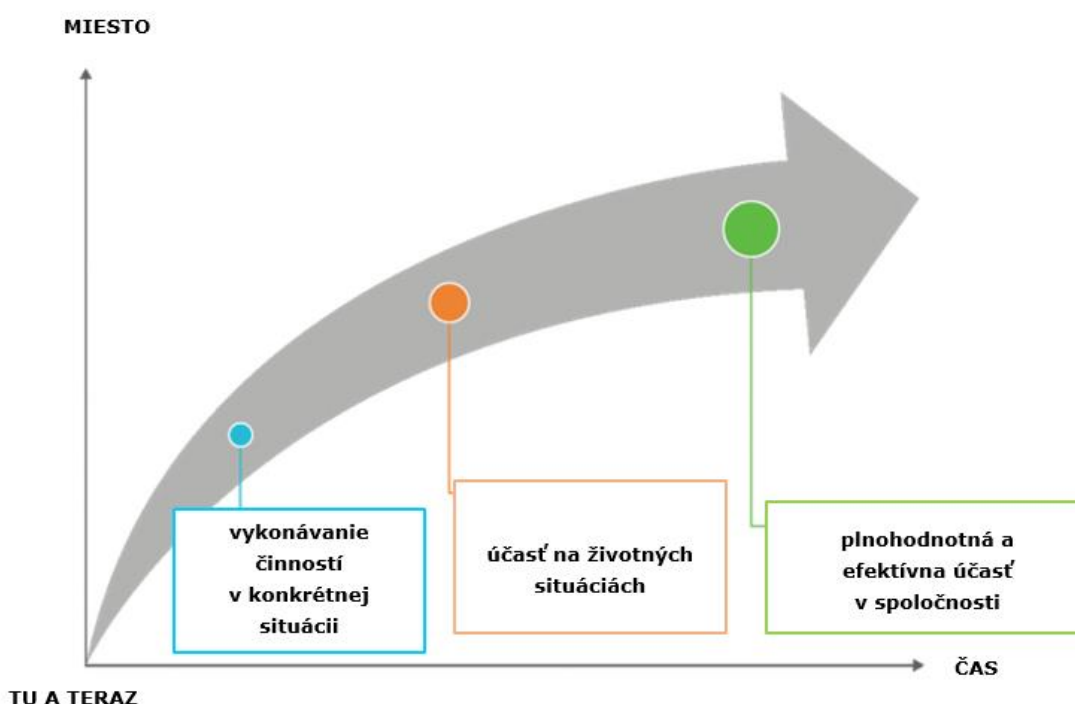
Pri úvahách o **vlastnostiach učebných cieľov** je nutné zdôrazniť, že majú byť akýmsi motorom aktivity žiaka. Majú usmerňovať jeho motiváciu a vôľu. Ciele majú byť víziou, majú byť presiaknuté túžbou dosiahnuť výsledok, prekonávať prekážky a investovať do ich plnenia čas a energiu. Tento potenciál majú ciele, ktoré sú podľa P. Halamu (2000a, 2000b): kongruentné, kvalitné, hierarchicky usporiadané a koherentné.

- **Kongruencia** je vyjadrením súladu medzi vonkajšími očakávaniami a vnútornými motívmi žiaka. Kongruentný cieľ je odpoveďou na otázku osobnej významnosti. Definovanie univerzálnych cieľov v oblasti učenia sa cudzieho jazyka je problematické. Žiaci a žiačky majú rozmanité predstavy o uplatnení nadobudnutých zručností, žijú v odlišných podmienkach, majú rozmanité potreby. Ak má škola plniť svoju personalizačnú funkciu a formovať integrované osobnosti, musí v nej byť priestor pre tvorbu cieľov, ktoré budú vychádzať z vlastnej vnútornej vôle a pohnútok. Za kongruentný môžeme považovať len taký cieľ, ktorý si jedinec sám zvolil, ktorý vyšiel z jeho prežívania, z jeho vnútorného sveta. Kongruentné ciele sú späté s potrebami a záujmami. Motivácia a vôľa vychádzajú z pocitu užitočnosti a atraktivity toho, čo sa má žiak naučiť. Ak sa stane spolutvorcom svojich cieľov a bude ich vnímať ako osobne významné, zvyšuje sa predpoklad hlbokého vnorenia sa do učebnej aktivity. Pri plnení učebných úloh sa dostáva do stavu, ktorý M. Csikszentmihalyi (1996) nazval optimálnym prežívaním, resp. zážitkom plynutia. Činnosť vykonáva so zaniatenosťou, s výrazným vkladom svojej psychickej energie. Jeho aktivita je sprevádzaná takou silnou koncentráciou, že dochádza k sebazabudnutiu, čo znamená, že sa človek v sústredení na svoj cieľ prestane zaoberať svojím okolím. Koncentrácia na činnosť má taký rozmer, že sa dokonca zmení nazeranie jedinca na plynutie času. V takomto stave dosahuje človek podľa autora vysoké výkony, zbavuje sa zábran a strachu, sústreďuje všetky sily na dosiahnutie cieľa s tendenciou presiahnuť seba samého a vlastné očakávania.
- **Kvalita** je vyjadrením zmysluplnosti cieľov vo vzťahu k prítomnosti i budúcnosti žiaka. Ako sme uviedli v kapitole 4, učenie sa cudzieho jazyka by malo byť právom každého žiaka a žiačky. Práca s cieľmi v tejto oblasti by preto mala stáť na ľudskoprávnom prístupe, ktorý zdôrazňuje právo dieťaťa na otvorenú budúcnosť (Hollenweger, 2015). Aj v oblasti učenia jazykov je pritom dôležité smerovať žiakov od krátkodobej k perspektívnej orientácii, učiť ich premýšľať o tom, ako to, čo sa aktuálne učia, ovplyvní ich budúcnosť. „Deti sa môžu stať aktívnymi žiakmi len vtedy, ak vedia, prečo niečo robia a kam ich to zavedie. Hoci život dospelých je pre mnohé deti príliš abstraktný na to, aby si ho vedeli predstaviť, je dôležité otvoriť im širšiu perspektívu a pomôcť im pochopiť, prečo je dôležité získať zručnosti, stať sa kompetentnými a dosiahnuť úspech“ (Hollenweger 2015, s. 24). Vytyčovanie kvalitných učebných cieľov je záležitosťou rozpravy o prítomnosti a budúcnosti. Každá takáto rozprava prispieva k výchove perspektívne orientovaného človeka; človeka, ktorý dokáže projektovať

svoju vlastnú budúcnosť z vnútornej potreby, vytyčovať si ciele, štruktúrovať si čas a v mene toho, čo sebarozvojovo plánuje, premáhať samého seba k vyššej rozvojovej kvalite svojej osobnosti. Takýto človek vníma svoju budúcnosť ako nepretržitý sled úloh a cieľov, ktorých dosiahnutie je podmienkou pre ďalšie úlohy a ciele (Helus, 1982, s. 153).

Otváranie dlhodobých perspektív je výzva, ktorá si vyžaduje časovú investíciu. Jej návratnosť je veľká. Vyjadruje ju úsilie žiaka a jeho vnútorná motivácia. Tá závisí od hlbšieho porozumenia vzťahu medzi učebnou činnosťou, ktorú má aktuálne vykonávať, jeho účasťou na rôznych životných situáciách a možnostiach, ktoré sa mu otvárajú v perspektíve budúcnosti (pozri schéma 3).

Schéma 3: Vzdelávanie ako dlhodobý projekt



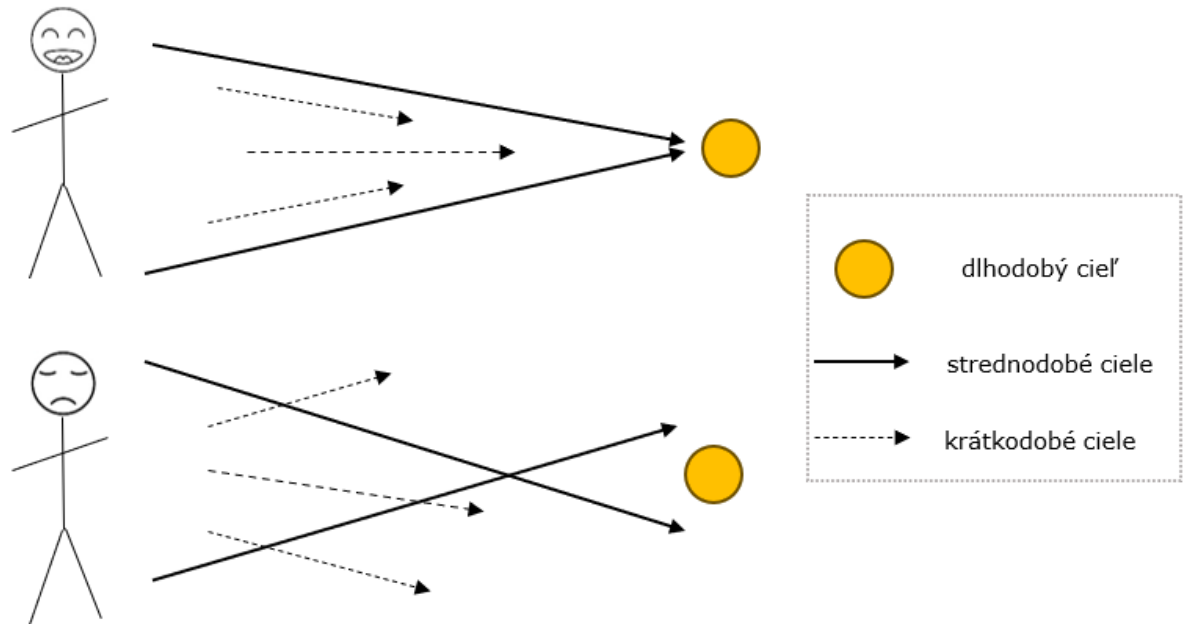
Zdroj: J. Hollenweger et al. (2015).

Osvojovanie si pravopisu vybraných slov či gramatickej zákonitosti jazyka môže byť vnímané ako nudné, nezáživé, zbytočné.... Ak žiak pochopí, aké možnosti mu novonadobudnutá zručnosť či vedomosť prinesie do aktuálneho života a ako to ovplyvní jeho schopnosť sebarealizácie v budúcnosti, stane sa učebná činnosť osobnou výzvou. Rozhovory o tom, kde všade môže nové znalosti využiť, sú príležitosťou na mobilizovanie nových síl. Často ide o jednoduché otázky, ako napríklad *Kde všade sa ti to môže zísť? Ako ti to môže pomáhať pri hraní počítačových hier? Akým situáciám sa môžeš vyhnúť, keď sa naučíš používať toto pravidlo?* Žiak sa tiež učí, že krátkodobé ciele sú prostriedkami na dosiahnutie strednodobých cieľov a strednodobé ciele zas prispievajú k dosiahnutiu dlhodobých. Inkluzívny prístup k učeniu cudzích jazykov je založený na predpoklade odlišných perspektív detí, preto stanovenie kvalitných a pre žiaka zmysluplných cieľov (krátkodobých, strednodobých a dlhodobých) je základom

personalizovanej výučby. Pre jedného môže byť učenie sa cudzieho jazyka krokom k naplneniu predstavy o práci v medzinárodnej firme, pre iného je takýto cieľ z objektívnych príčin nedosiahnuteľný. To však neznamená, že ide o zbytočne investovanú energiu. Úlohou učiteľa je podporovať odvahu žiaka pri utváraní životných projektov, pomáhať mu nachádzať zmysel v učení sa cudzích jazykov, stimulovať ho k húževnatosti pri realizácii svojich cieľov. Jeho povzbudenie a podpora odhodlania pri dosahovaní toho, čo mal žiak v úmysle, spočíva v oceňovaní snahy na ceste k cieľu.

- **Hierarchia** odkazuje na organizovanosť a vnútornú previazanosť cieľov. V prípade, že je pozornosť rozptýlená viacerými nesystematickými cieľmi, vzniká vo vedomí jedinca ako výsledok konkurujúcich si požiadaviek na jeho pozornosť vnútorný konflikt, ktorý vedie k pocitom straty zmyslu života. Ako dopĺňa túto myšlienku M. Csikszentmihalyi (1996, s. 331), príliš mnoho prání, príliš mnoho vzájomne nezlučiteľných cieľov sa snaží zmocniť našej psychickej energie na svoje vlastné účely (pozri schéma 4). Jediný spôsob, ako zamedziť tomuto konfliktu, je odlíšiť najpodstatnejšie ciele od tých, ktoré nie sú také dôležité, a stanoviť, ktoré z nich majú prednosť. Usporiadanie cieľov je nezriedka výzva aj pre dospelých. Plánovanie čiastkových krokov na dosiahnutie vyšších cieľov je dôležitá životná zručnosť, ktorú si môže mladý človek rozvíjať už v škole. Účinnou cestou je **portfólio** ako jedna z možností autentického hodnotenia. Portfólio vytvára príležitosť pozrieť sa spoločne späť, zhodnotiť efektivitu vynaloženého úsilia na dosiahnutie osobne významného cieľa, diskutovať o možných prekážkach v učení a možnostiach ich odstránenia, určiť si ďalšie ciele a kroky k dosiahnutiu vzdialenejších mét. Pri práci s portfóliom je učiteľ v role facilitátora a vytvára čo najväčší priestor pre žiakove úvahy a myšlienky. Obsah portfólia nemusí byť daný. Aj v tomto smere môže byť podporená autenticita žiaka, ktorý najlepšie vie, čo dokumentuje jeho úsilie. Ak nie je portfólio len úložiskom prác, stáva sa efektívnym prostriedkom rozvoja sebareflexie a sebaregulácie žiaka.
- **Koherencia** predstavuje stupeň harmónie medzi momentálnymi a dlhodobými snahami. Vertikálna koherencia je mierou inštrumentality momentálnych snáh pre dosiahnutie dlhodobých cieľov a horizontálna koherencia je, naopak, miera vzájomnej harmónie a inštrumentality medzi krátkodobými snahami navzájom (Křivohlavý, 2006, s. 171-172, Schéma 4). V pedagogickej praxi ide o výzvu rozvíjať u žiakov koncentráciu na konečný cieľ a schopnosť sústredenia svojej psychickej energie na jeho dosiahnutie. Aj v tomto prípade je dôležité vytvárať priestor na to, aby žiak plánoval kroky svojho ďalšieho rastu a mohol rozhodovať o postupnosti dosahovania svojich vytýčených cieľov. Od žiaka teda očakávame nielen to, že si určí svoj cieľ, ale i to, že si v zložitej myšlienkovvej činnosti načrtne strategické postupy na jeho dosiahnutie. Aj v tomto prípade môžeme využiť portfólio ako médium vyjednávania a evidencie výsledkov snaženia.

Schéma 4: Súlad a nesúlad čiastkových cieľov našich snáh



Zdroj: Spracované podľa J. Křivohlavý (2006)

Škola ako príležitosť na rozvoj



Pokračujte v úvahách o situácii Emila.

Komisionálne skúšky preukázali, že Emil na konci školského roka nepreukázal dostatočné znalosti anglického jazyka a nenaplnil vzdelávacie štandardy. Riaditeľka po dohode s triednymi učiteľkami štvrtákov rozhodla, že žiaci so zdravotným znevýhodnením budú počas niektorých hodín vzdelávaní v špeciálnej triede. Rozhodnutie sa dotklo aj hodín angličtiny. Vzhľadom na obmedzené vyhliadky zvládnuť nároky tohto predmetu sa rozhodlo, že v tejto triede bude učiť poverená pedagogická asistentka, ktorá má aspoň základy anglického jazyka. Učiteľka anglického jazyka Klára bola o rozhodnutí informovaná. Riešenie sa jej však nepozdáva.

Premýšľajte v skupine o možných argumentoch Kláry a riaditeľky školy. Spíšte ich do tabuľky a diskutujte o nich. Sformulujte závery vašej diskusie.

ARGUMENTY UČITEĽKY KLÁRY	ARGUMENTY RIADITEĽKY ŠKOLY

Kľúčovou otázkou inkluzívneho prístupu k učeniu cudzieho jazyka je celkový postoj školy k otázke inklúzie a schopnosť vedenia nastaviť optimálne podmienky pre realizáciu inkluzívnych opatrení. T. Booth a M. Ainscow (2019) hovoria o potrebe cielenej tvorby inkluzívnych politík na úrovni školy. Práca učiteľa v triede a jeho prístup k učeniu cudzieho jazyka v mnohých ohľadoch závisí od toho, či má na uplatnenie inkluzívneho prístupu na úrovni triedy vytvorené podmienky. Tie sú určované najmä:

1. Personálnou politikou a schopnosťou školy zabezpečiť koordinovanú podporu všetkým žiakom, ktorí majú v danom čase ťažkosti v učení.
2. Uplatňovaním politiky špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb, ktorá podporuje inklúziu a odmieta akékoľvek formy segregácie.
3. Tvorbou vzdelávacích skupín, pri ktorej sa uplatňuje princíp férovosti.

Otázke **zabezpečenia koordinovanej podpory** všetkým učiacim sa sme venovali priestor v časti *Dieťa ako centrum spoločného snaženia*. Ukázali sme si, že škola, ktorá je príležitosťou na rozvoj každého žiaka, musí mať nielen kvalitné materiálne, ale najmä personálne vybavenie. Prítomnosť kvalifikovaných a proinkluzívne mysliacich učiteľov, školských podporných tímov a dostatočného počtu pedagogických asistentov je pre uplatnenie inkluzívneho prístupu nevyhnutná.

Uplatňovanie proinkluzívnych politík súvisí s mnohými otázkami života školy vrátane nastavenia štruktúry tried a obsadzovania učiteľov. Ak má byť škola príležitosťou pre každého a má posúvať každého žiaka vpred, mala by mať zodpovedanú aj otázku **rizík rozdeľovania žiakov podľa schopností** a **vytvárania homogénnych tried**, ktoré navštevujú žiaci s porovnateľnou úrovňou intelektových schopností. Tým sa otvára citlivá otázka zriaďovania tried pre nadané deti či špeciálnych tried, ktoré navštevujú naopak tí „najsľabší“. Segregácia je totiž v rozpore s myšlienkou inklúzie.

Bežnou praxou škôl je aj dočasné **rozdeľovanie žiakov podľa schopností v rámci vybraných predmetov**. Hoci je tento prístup predsa len citlivejší ako vytváranie pevných výkonovo zadaných tried, aj tento prístup treba dôsledne zvážiť. Tzv. *between-class grouping* sa uplatňuje najmä na hodinách matematiky, vo výučbe slovenčiny, ale tiež cudzieho jazyka. Obhajcovia tejto politiky argumentujú najmä potrebou prispôbiť učenie rôznej úrovni schopností žiakov, s cieľom dosiahnuť čo najvyššie štandardy v každej skupine (Hallam in Kim, 2012). Práca v homogénnejšej skupine umožňuje učiteľovi podľa nich prispôbiť úlohy a učebné materiály potrebám žiakov, čím sa vytvárajú podmienky na lepšie využitie ich intelektuálnych zdrojov (Sorenson, Hallinan, 1986). Obhajoba tohto modelu je založená na presvedčení o vyššej efektívite vyučovacieho procesu, ktorá sa dosahuje učením „šitým“ na mieru žiakov danej „výkonovej“ skupiny. Táto prax má však z pohľadu inkluzívneho prístupu svoje trhliny. Ako si ukážeme ďalej, rozdeľovanie žiakov do tried podľa schopností v sebe nesie riziko zníženia subjektívne vnímanej zdatnosti (*self-efficacy*), ktorá následne ovplyvňuje aj vzťah žiaka k učeniu sa cudzieho jazyka a, samozrejme, jeho vzdelávacie výsledky.

Hoci rozdeľovanie žiakov do tried podľa schopností môže do určitej miery viesť k prispôbeniu obsahu a učebných postupov potrebám žiakov, nesmieme zabudnúť na nechcené efekty tejto praxe. Jedným z nich je **vytváranie kategórií MY a ONI** a tiež nálepiek, ktoré spoluutvárajú obraz dieťaťa o vlastnej hodnote. Inkluzívna škola má vytvárať bezpečné a rešpektujúce prostredie, v ktorom je rivalita a súťaž potláčaná v prospech rovesníckeho učenia a spolupráce. Inkluzívny diskurz odmieta slová ako *nadpriemerný, problémový, podpriemerný, zaostávajúci*. V inkluzívnej škole nie sú schopní a neschopní žiaci, talentovaní a netaľentovaní, úspešní či neúspešní. Riziká triedenia žiakov

do týchto kategórií sa týkajú najmä základnej školy. Hlbšie si ich uvedomíme, ak si objasníme úzky vzťah medzi vývinovými charakteristikami detí a zákonitostami sociálneho porovnávania.

Ak sa pozrieme na realitu základného vzdelávania, tak môžeme konštatovať, že prax triedenia žiakov podľa schopností na hodinách cudzieho jazyka sa uplatňuje skôr na druhom ako na prvom stupni. Napriek tomu budeme venovať pozornosť aj deťom, ktoré navštevujú 1. – 5. ročník základnej školy.

Pre deti mladšieho školského veku je typické **konkurenčné správanie**. Školské etnografické výskumy ukázali (Doubek, 2005; Bitnerová, 2005 podľa Kaščák, 2008), že deti na 1. stupni základnej školy využívajú rozmanité konkurenčné sociálne a komunikačné stratégie, prostredníctvom ktorých sa snažia upevniť svoju pozíciu v skupine. Tieto stratégie majú nezriedka aj zraňujúci charakter. V tomto veku sa v kolektívoch detí bežne stretávame s vysmievaním, ohováraním, chválením sa, vyvyšovaním sa či žalovaním. Dôležitým aspektom konkurenčného boja je školská úspešnosť, a to najmä v skupine dievčat. Školský neúspech tak nevyhnutne zasahuje aj do sociálneho života detí, a to v období, keď si vytvárajú pevnejšie sociálne väzby, cez ktoré si utvárajú obraz o svojej sociálnej atraktivite či neatraktivite. Prijatie a odmietnutie členstva v skupine (ktorá môže mať až povahu aliancie) je pre dieťa v tomto veku odpoveďou na otázku jeho hodnoty. Jeho formálne zaradenie do skupiny ho smeruje k významným objektom sociálneho porovnávania.

Sociálne porovnanie hrá v procese sebahodnotenia kľúčovú rolu (Web-Williams, 2021). Tak teória hlavného prúdu sebahodnotenia (*Self-evaluation Mainstream Theory* - Tesser, 1988), ako aj teória sociálnej identity (*Social Identity Theory* - Tajfel in Quintana, McKnown, 2007) nás učia, že každý človek je motivovaný potrebou dosiahnuť pozitívny obraz o sebe. Za týmto účelom využíva rôzne alternatívne spôsoby spracovávania informácií, ale aj udržania pozitívneho sebaopätia. Podľa Tajfelovej teórie sociálnej identity môže uplatniť minimálne tri stratégie: 1) stratégiu mobility – opustí skupinu a ide do inej, kde nie je jeho sebaobraz ohrozený; 2) stratégiu sociálnej tvorivosti – snaží sa redefinovať svoju skupinu alebo východisko sociálneho porovnávania a 3) stratégiu spoločenskej súťaže, ktorá ho vedie k snahe zmeniť existujúcu sociálnu štruktúru. Uplatnenie ktorejkoľvek stratégie v pevne uzavretých výkonovo definovaných skupinách je problematické, ak nie nemožné. Viaceré deti preto nedokážu udržať svoj pozitívny sebaobraz, čo má presah aj na ich školské výsledky. Do hry totiž vstupuje vnímanie vlastnej zdatnosti, tzv. self-efficacy (Schunk et al., 2008; Usher and Pajares, 2008 a i.).

Vnímanie vlastnej zdatnosti je jednou z najvplyvnejších nezávislých premenných na výkon a úspechy učiacich sa, a to aj v kontexte učenia sa cudzieho jazyka (Raofi, Hoon Tan, Heng Chan, 2012, Jabbarifar, 2011). Ak človek nemá dôveru v svoju schopnosť naučiť sa cudzí jazyk, vytvára si vlastné prekážky jeho osvojenia. Každý z nás potrebuje jasnú odpoveď z okolia, že túto výzvu dokáže zvládnuť a neexistuje dôvod, prečo by mal o tom pochybovať. Preradenie žiaka do triedy tých najslabších je skôr opačnou odpoveďou. Signálom, že niečo na ňom nie je v poriadku a jeho šance naučiť sa cudzí jazyk sú obmedzené. Ukazuje sa tiež, že pri učení sa cudzieho jazyka nie je dôležitá len osobná

skúsenosť s úspechom, ale aj tzv. sprostredkovaná skúsenosť (*vicarious experience*). Ako píšú odborníci, žiaci by mali mať možnosť pozorovať svojich kamarátov a spolužiakov pri úspešnom vykonávaní úloh, pretože tieto príležitosti im pomáhajú podporovať pozitívne presvedčenie aj o sebe samých (tamtiež).

Sociálne porovnávanie funguje na **princípe kontrastu** alebo **asimilácie** (Mussweiler et al., 2004). Ak je objekt, s ktorým sa človek porovnáva (*social comparison target*), vnímaný ako kontrast, sústredí sa na rozdiely medzi sebou samým a porovnávaným objektom (Web-Williams, 2021). Kontrast môže v skupine, v ktorej sú tí najslabší žiaci a žiačky, pôsobiť na sebavedomie nepriaznivo. Žiaci vidia, že nepatria medzi tých „privilegovaných“ šikovných jedincov a majú tendenciu porovnávať sa s tzv. lepšími skupinami (porovnávanie smerom nahor) (Smith et al., 1994). Sociálne porovnávanie je ústredným prvkom formovania akademického sebaľahania aj v skupinách s vysokými intelektovými či jazykovými schopnosťami. Žiaci zaradení do takýchto tried nemajú tendenciu porovnávať sa so spolužiakmi v tzv. slabších skupinách. Ich kontrastom sa stávajú spolužiaci zvnútra skupiny, v ktorej sa prirodzene vyskytuje vyššia miera rivality a dravosti. Tá môže vyvolávať u nejedného žiaka či žiačky nepohodu. Zaradenie medzi najlepších totiž nemusí nevyhnutne znamenať posilnenie sebaľahania a zlepšenie vnímania vlastnej zdatnosti. Naopak, môže spôsobovať pocity nedostatčnosti. Výskumníci skúmajúci tzv. *Efekt veľkej ryby v malom rybníku* (*the Big Fish Little Pond Effect*) (BFLPE, Marsh, 1984, 1987; Trautwein et al., 2009; Liem et al., 2013) opakovane potvrdili, že deti sa vo všeobecnosti hodnotia priaznivejšie, ak sa porovávajú so spolužiakmi, ktorí majú nižšie schopnosti, než so spolužiakmi, ktorí excelujú a vykazujú stále výborné výsledky. Neustála konfrontácia s tými najlepšimi, teda môže viesť k negatívnym pocitom o vlastných schopnostiach aj u žiakov, ktorí by v bežnej, zmiešanej triede mali priestor na prežívanie svojej výnimočnosti (Web-Williams, 2021).

V prípade asimilácie je výsledkom porovnávania snaha priblížiť sa k referenčnému objektu. Žiaci zaradení do tried pre menej zdatných strácajú možnosť porovnávať sa s lepšími vo vnútri svojej skupiny, a teda aj príležitosť učiť sa a rásť. Nemajú v triede referenčný objekt, ku ktorému by sa ťahali. To môže byť jeden z dôvodov, prečo je v týchto skupinách horšia učebná klíma, vyššia miera rezignácie a aj menší progres v učení sa (porovnaj Gamoran, 1992). V triedach pre „najlepších“ sa vyskytuje mnoho vzorov, ktoré môžu pôsobiť stimulujúco, ale aj demotivujúco, a to najmä v prípade, ak žiak nedokáže naplniť svoje ambície vyrovnáť sa lepším alebo podlieha nespĺniteľným očakávaniam okolia (učiteľov, rodičov a pod.).

Otázka sociálneho porovnávania zostáva kľúčová aj v skupine nástročných. Prechodom do vyšších ročníkov základnej školy sa vo vnútri školských kolektívov začínajú utvárať pevnejšie zoskupenia. Toto ohraničenie je pre tínedžerov dôležité. Vytvára im priestor na sebaľahanie cez proces vzájomnej reflexie (Corsaro, Eder, 1990 podľa Kaščák, 2008). Žiaľ, sociálna atraktivita je v súčasnosti do veľkej miery určovaná aj príslušnosťou k sociálnej vrstve. Žiaci v tomto veku sledujú aktuálne trendy v móde či moderných technológiách, prezentujú sa cez značkové oblečenie či najnovšie smartfóny... Zároveň platí, že Slovensko dlhodobo patrí medzi krajiny s relatívne vysokou mierou vplyvu socioekonomického profilu žiaka na jeho školské výsledky (PISA 2022). Existuje preto

pravdepodobnosť, že rozdelenie žiakov do skupín podľa schopností bude zároveň zosilňovať deliacu čiaru medzi deťmi z chudobnejších a majetnejších rodín. Aj tento fakt je potrebné zobrať do úvahy pri rozhodovaní o rozdeľovaní žiakov do tried na hodinách cudzieho jazyka.

Sociálna príslušnosť tínedžerov má vplyv aj na stabilitu kamarátstiev. Ako píše O. Kaščák (2008 s odkazom na staršie výskumy Eckerta, 1988), kamarátstva v skupine žiakov z nižších sociálnych vrstiev sú stabilnejšie. Stoja pri sebe, vedia sa jeden druhého zastáť, no nemajú akademické záujmy. Existuje teda riziko, že ak sa zoskupia do triedy a budú sa učiť cudzí jazyk oddelene od ostatných, nebudú sa vzájomne povzbudzovať k výkonom a ich učebná motivácia bude veľmi nízka. V rámci sociálneho porovnávania bude dochádzať k efektu chýbajúcich vzorov v podobe cieľavedomých žiakov, pre ktorých sú dosiahnuté vzdelávacie výsledky významným stimulom k určovaniu ďalších osobných cieľov. Priateľstvá tínedžerov z vyšších vrstiev sú podľa výskumov menej stabilné. Žiaci z takéhoto prostredia sú však viac orientovaní na akademický úspech. Výskumníci poukazujú na prítomnosť súťaživosti a rivality na úkor lojality (podľa Kaščák, 2008). Spájaním tých najlepších žiakov do triedy môžeme tieto prejavy umocňovať. Samozrejme, pre niektorých môže byť takýto terén stimulujúci, no u niektorých môže vyvolávať úzkosť, pocity nezvládania skupinových očakávaní či pocity osobnej prehry ako výsledku porovnávania s tými najvýkonnejšími alebo najsebavedomejšími. Najmä v prípade používania cudzieho jazyka zohráva veľkú rolu nielen zručnosť, ale aj odvaha a sebadôvera.

Inkluzívnejšia cesta k rozdeľovaniu žiakov do tried podľa schopností

Napriek početným výskumom, ktoré poukazujú na riziká prerozdeľovania žiakov do tried podľa schopností, je táto prax využívaná, a to nezriedka práve na hodinách cudzích jazykov. Deti prichádzajú do školy s rôznou úrovňou ich ovládania, ktorá závisí od skúseností s učením sa jazyka v materskej škole, ale aj od podmienok rodinného prostredia (bilingválne rodiny, cestovanie...). To vedie riaditeľov škôl k rozhodnutiu spojiť žiakov s rovnakou úrovňou jazyka do skupín, a to naprieč triedami. Spájanie môže mať aj povahu spájania žiakov naprieč ročníkmi. Aj v týchto prípadoch je možné urobiť túto prax viac inkluzívnou. Na základe výskumov a prípadových štúdií je možné sformulovať niekoľko odporúčaní (Vančíková, Hanesová, 2023):

- *Nechajte vzdelávacie dráhy otvorené pre všetkých.* Rozdeľovanie žiakov do tried podľa schopností by nemalo prerásť do praxe vytvárania tried pre nadané deti alebo tzv. vyrovnávacích tried. Ak sú deti rozdelené v rámci výučby cudzieho jazyka, po ukončení hodiny by sa mali vrátiť do svojich kmeňových tried.
- *Využívajte rozdeľovanie do tried v rámci extrakurikulárnych aktivít.* Rozdeľovanie do skupín podľa schopností v rámci štandardných hodín nemusí byť vnímané zo strany žiakov ako prínosné. Kvalitatívna štúdia Y. Kim (2012) napríklad ukázala, že okrem neistých výsledkov pociťujú žiaci nepohodu z toho, že musia opustiť svoju triedu, odísť od svojich kamarátov. Presuny považujú za chaotické a ich postoj k tejto praxi je skôr negatívny. Pozitívne ale vnímajú, ak sa táto stratégia uplatní pri extra hodinách cudzieho jazyka. Zdá sa, že zaradenie do skupín podľa úrovne jeho ovládania v popoludňajších hodinách vnímajú skôr ako príležitosť, nie ohrozenie. A to

nielen žiaci s nižšími schopnosťami, ale aj nadaní žiaci, resp. žiaci, ktorí sú v porovnaní s ostatnými ďalej (Steenbergen-Hu, Makel, Olszewski-Kubilius, 2016).

- *Reorganizujte skupiny.* Kvalitatívny posun v rámci praxe rozdeľovania žiakov podľa schopností je podmienený otvorenosťou skupín. Výkony žiakov sa počas roka môžu meniť v závislosti od rozmanitých vonkajších či vnútorných faktorov. Priebežné monitorovanie ich aktuálnych jazykových zručností umožní reorganizáciu skupín, ktorá môže tmiť pocity nespravodlivosti pri zaradovaní (porovnaj Kim, 2012).
- *Zabezpečte dostatočnú rotáciu učiteľov.* Nielen žiaci, ale ani učitelia by nemali zostať uzamknutí v skupinách. Toto odporúčanie je možné postaviť na zisteniach, ktoré potvrdzujú, že v skupinách žiakov so slabšími výsledkami prevláda učiteľom riadené učenie, kým v ostatných skupinách je učenie viac aktivizujúce. Jedným z dôvodov môže byť aj kvalita učiteľa. V prípade učenia cudzích jazykov je mimoriadne dôležité vyhnúť sa praxi nasadzovania menej skúsených, či dokonca menej jazykovo zručných učiteľov do tzv. slabších skupín. Pravidlo „najlepší učitelia k najlepším a najslabší k najslabším“ je nutné prehodnotiť.
- *Uistite sa, že vaše kurikulum výučby cudzieho jazyka je inkluzívne.* Akékoľvek delenie žiakov do skupín podľa schopností má zmysel len v prípade, že je učebný proces prispôsobený potrebám jednotlivých skupín. Výskumy potvrdzujú, že očakávania žiakov, rodičov, ako aj učiteľov nie sú vždy v tomto smere naplnené (Park et al., 2005 podľa Kim, 2012) a žiaci nie vždy vidia rozdielne učebné postupy v jednotlivých skupinách (Kim, 2012). Každá skupina potrebuje iný typ učebných materiálov a učebných úloh. To však neznamená, že diferencované majú byť aj očakávania študijného pokroku žiakov. Nízke očakávania od žiakov v slabších skupinách môžu viesť k rutine vo vzťahu k vlastným očakávaniam a obmedzeniam samých seba (Roberts-Holmes, Kitto, 2019).

Trieda ako „lešenie“ a zóna bezpečia



Uvažujte o správnosti postupu učiteľky anglického jazyka Kláry.

Učiteľka Klára sa nevie zmieriť s tým, že Emil bude zaradený do špeciálnej triedy a angličtinu ho bude učiť pedagogická asistentka, ktorá má len základy tohto jazyka. Uvedomuje si, že Emil má napriek svojej diagnóze intelekt, ktorý mu nebráni robiť v tejto oblasti pokroky. Vďaka svojej silnej sebareflexii vidí limity skôr na svojej strane. V snahe zvrátiť situáciu požiada riaditeľku o výnimku. Žiada, aby bol na jej hodiny pridelený pedagogický asistent, ktorý bude poskytovať Emilovi permanentnú podporu. Riaditeľka súhlasí. Klára opätovne získava motiváciu. Na hodiny si poctivo pripravuje špeciálne úlohy pre Emila a on ich plní za pomoci pedagogického asistenta, s ktorým sedí v lavici. Aby neboli vyrušovaní a Emil mal pokoj na prácu, lavica je vysunutá do zadnej časti triedy.

Na pozadí osvojených poznatkov vypracujte v skupinách jednoduchú SWOT analýzu prínosov, strát, príležitostí a rizík, ktoré zvolená stratégia prináša Emilovi z pohľadu jeho prežívania, plnenia cieľov cudzojazyčného vzdelávania, jeho aktuálneho i budúceho života.

PRÍNOS PRE EMILA	STRATY PRE EMILA
PRÍLEŽITOSTI – ČO VIAC MÔŽE UROBIŤ ŠKOLA A UČITEĽKA PRE EMILA	RIZIKÁ – AKÉ SÚ PREKÁŽKY NA STRANE ŠKOLY V OBLASTI PODPORY EMILA

Ako sme uviedli v kapitole 2, inkluzívne vzdelávanie je postavené na presvedčení, že každý žiak či žiačka je otvorený pozitívnej zmene, dokáže napredovať a rásť. Ľudskú bytosť nemožno vnímať ako vopred naprogramovaný stroj. Čerpajúc z poznania sociokultúrnej psychológie, možno povedať, že „všetky vyššie kognitívne funkcie vznikajú ako skutočné vzťahy medzi ľudskými jedincami“ a „architektúra mysle je funkciou kvality sociálnej interakcie“ (Skidmore, 2002, s. 64). Posolstvo Vygotského a jeho nasledovníkov spočíva teda vo viere, že ak je kognitívny rast záležitosťou sociálnej skúsenosti vzťahov s inými, tak nemôžeme pristupovať k dieťaťu s predstavou, že existuje strop jeho potenciálneho vývinu, predurčený na základe dedičnosti. Sociokultúrna psychológia nás učí, že individuálny vývin každého žiaka nie je uzavretý, ale, naopak, otvorený zmenám, a tieto zmeny sú závislé od **kvality učebného prostredia**.

Kvalita učebného prostredia je, samozrejme, daná prístupnosťou kvalitného učebného materiálu. Vo Vygotského teórii (Vygotsky, 1972) ale zohrávajú omnoho dôležitejšiu rolu ľudia, ktorí žiaka obklopujú a dokážu vybudovať most medzi tým, čo už vie robiť samostatne (**aktuálna zóna rozvoja**), a novou úrovňou porozumenia a zručností. Túto novú úroveň nazval Vygotsky **zónou najbližšieho** (tiež **proximálneho rozvoja**) a definoval ju ako vzdialenosť medzi aktuálnou úrovňou rozvoja určenou samostatným riešením problémov a úrovňou potenciálneho rozvoja určenou riešením problémov pod vedením dospelého alebo v spolupráci so schopnejšími rovesníkmi. Zónu najbližšieho rozvoja netreba podľa autora chápať ako fixnú vlastnosť jednotlivca, ale ako vlastnosť dynamických vzťahov medzi členmi sociálneho kolektívu, ktorí majú odlišné postavenie na základe svojich predchádzajúcich skúseností. Odlišné skúsenosti a poznanie, ktoré utvára triedny kolektív, sú akýmsi stavebným materiálom lešenia, ktoré pomôže žiakovi posúvať sa vpred. Cieľom prístupu založeného na **lešení** (*scaffolding approach*) je vybudovať spoločný zmysel pre cieľ a vytvoriť u učiaceho sa pocit istoty, ktorý znižuje strach z neúspechu a podporuje ochotu riskovať, vyskúšať niečo nové. Prítomnosť skúsenejších odbúrava obavy zo zlyhania, napĺňa žiaka vedomím, že pomoc je po ruke, ak sa človek zasekne. Ako však Vygotsky zdôrazňuje, pri stavbe domu je lešenie potrebné len v procese výstavby. Nie je trvalým konštrukčným prvkom stavby. Keď už dom stojí, lešenie sa musí odstrániť. To isté platí aj pri uplatňovaní prístupu lešenia v učení sa. Ak žiak dokáže úlohu vyriešiť samostatne, lešenie stráca opodstatnenie. Môže sa však posunúť vyššie, pretože pri budovaní poznania vznikajú stále nové ciele a výzvy.

Ako je z uvedeného zrejmé, Vygotského koncept zóny najbližšieho rozvoja zdôrazňuje **význam sociálnych interakcií** a **dôležitosť spoločných vzdelávacích skúseností** žiakov v procese učenia sa. Táto teória prináša mnoho dôležitých impulzov k organizácii výučby. Na základe analýzy D. Skidmora (2002) ich môžeme zhrnúť do niekoľkých bodov:

1. V procese učenia sa hrá významnú úlohu učiteľ a jeho schopnosť byť žiakovi sprievodcom v učení. Pomyselná cesta k zóne najbližšieho rozvoja vedie **cez zámerné a premyslené inštrukcie** sprostredkované jazykovou interakciou. Dôležitá je schopnosť učiteľa tvoriť zmysluplné učebné úlohy, ktoré vychádzajú z aktuálnej skúsenosti žiaka a sú primeranou výzvou. Významnú rolu zohráva nielen presnosť a zrozumiteľnosť jazykových inštrukcií, ale aj schopnosť učiteľa poskytnúť

žiakovi podporu pri prekonávaní nových výziev. Slovaní Vygotského, **postaviť bezpečné lešenie**. Dôležitou súčasťou inkluzívneho učiteľa je nielen poskytovanie obsahu, ale aj uľahčovanie účasti žiaka na učení.

2. Učenie je **stimulácia sociálnych interakcií** medzi žiakmi. Z toho vyplýva požiadavka využívať v čo najväčšej miere **skupinové aktivity** ako prostriedok podnecovania zvedavosti, zdieľania skúseností učiacich sa. Je dôležité, aby sa žiaci učili aktívnou účasťou na spoločnej úlohe, pretože pri uplatnení takéhoto prístupu dochádza k využívaniu bohatého zdroja učenia, ktorý sprístupňuje realitu rôznorodosti žiakov. Umenie učiť je umením využívať talenty rôznych jednotlivcov na spoločný prospech pracovnej skupiny, čím sa podporuje atmosféra spolupráce namiesto deštruktívnej rivality medzi žiakmi.
3. Uplatnenie prístupu založeného na lešení predpokladá dôveru v schopnosti spolužiakov poskytovať podporu. To upriamuje našu pozornosť na **význam rovesníckeho učenia**. Ak učiteľ umožní žiakom spolupracovať v procese vytvárania poznatkov a v rôznych obdobiach zaujímať v tejto činnosti rôzne diskurzívne pozície vrátane toho, že sami vystupujú v úlohe učiteľa, trieda sa mení na zložité lešenie, ktorého časti sú zdieľané tými, ktorí podporu potrebujú. Z tejto stratégie čerpajú z dlhodobého hľadiska všetci. Pomocou iným získavajú žiaci väčšiu metakognitívnu expertízu pri regulácii vlastného učenia. Učením druhých sa totiž najlepšie učíme, ako učiť seba (Skidmore, 2002).

V kontexte požiadavky tvoriť spolupracujúcu a podpornú učebnú klímu, ktorá počíta s rozmanitosťou žiakov, je potrebné aj na hodinách cudzieho jazyka zväziť rozdeľovanie žiakov do skupín podľa ich schopností (tzv. *within-class ability grouping*). I keď je táto prax z pohľadu princípov inkluzívneho vzdelávania omnoho akceptovateľnejšia ako vytváranie špecifických výkonovo homogénnych tried, predsa len je potrebné myslieť na to, že nesie v sebe isté riziká. Pri jej praktizovaní je potrebné nasledovať tieto odporúčania (Vančíková, Hanesová, 2023):

- *Zaradenie do skupín nesmie byť trvalé*. Práca detí v stabilných skupinách nielenže zvyšuje riziko rutinizácie predstáv o sebe samom, ale môže viesť aj k nechcenému nálepkovaniu. Skúsenosti s touto praxou ukázali, že niektoré deti začali triedu vnímať v kategóriách, ktorými boli skupiny označované (Gripton, 2020). Ako sme uviedli vyššie, rozdeľovanie žiakov do skupín podľa schopností tak môže negatívne ovplyvňovať sociálnu klímu triedy a zvyšovať riziko medziskupinového napätia či favorizovania alebo odmietania jednotlivcov. Preto je mimoriadne dôležité, aby sa skupiny neustále menili a zaradovanie podliehalo pravidelnému zisťovaniu aktuálnej úrovne rozvoja tých zručností, ktoré sa majú na hodine rozvíjať. Zvlášť v prípade cudzích jazykov môže byť každé dieťa dominantné v inej oblasti či téme. Tým sa vytvára príležitosť pre každé dieťa zažiť pocit, že patrí k tým úspešnejším. Zmena skupín môže byť realizovaná aj v pravidelných intervaloch (napríklad každé 2 týždne (pozri Hove, Phasa, 2022), čím sa znižuje riziko nesprávneho zaradenia žiaka na základe aktuálnych problémov, ktoré nemusia byť vždy zjavné (rodinná situácia, problémy s kamarátom...)).

- *Umožnite aktívne učenie sa v každej skupine.* Flexibilita v rámci prerozdelenia žiakov do skupín súvisí aj s tým, ako sa v jednotlivých skupinách so žiakmi pracuje. Je mimoriadne dôležité, aby v skupine, v ktorej sú žiaci s nižšou úrovňou vedomostí či zručností, nebol uplatňovaný model učiteľom riadeného učenia, ktorý ich stavia do roly pasívnych vykonávateľov úloh. Výskumy naznačujú, že deti zaradené do tzv. slabších skupín majú menšiu príležitosť regulovať vlastný proces učenia sa a prejaviť svoje skutočné schopnosti. Sú pod vplyvom nízkych očakávaní učiteľov, a to nielen čo sa týka výsledkov učenia, ale aj aktívneho budovania poznania (Roberts-Holmes, Kitto, 2019). Je dôležité, aby vo všetkých skupinách prevládalo žiakmi riadené učenie, v rámci ktorého má učiteľ rolu facilitátora, ktorú môže zveriť aj členom jednotlivých skupín.
- *Sústredte sa viac na majstrovstvo učenia ako na výkony žiakov.* Ak má mať rozdelenie do skupín podľa schopností zmysel, musia byť učebné úlohy diferencované (Kulik, Kulik, 1992 podľa Tieso, 2003). To si podľa niektorých autorov vyžaduje novú formu riadenia a organizácie triedy, ale aj nový prístup k využívaniu učebných zdrojov. Zvládnuť prácu v odlišných skupinách predpokladá predovšetkým odklon od fixácie sa na učebnice a pracovné zošity. Učiteľ cudzieho jazyka by mal pracovať s rozmanitým materiálom, tvoriť učebné úlohy rôznej náročnosti. To si vyžaduje dobre rozvinuté diagnostické zručnosti, ktoré mu pomôžu identifikovať nielen úroveň schopností žiakov, ale aj učebný štýl, dominantný typ inteligencie, učebné tempo a pod. Ak učiteľ prichádza do triedy s rovnakou úlohou pre všetkých, schopnosti žiakov by nemali byť kritériom prerozdelenia. Naopak, v takom prípade je potrebné posilniť prvok rovesníckeho učenia a uplatniť prístup založený na výstavbe lešenia, o ktorom sme hovorili vyššie.
- *Rešpektujte pri vytváraní skupín aj iné faktory, ako sú schopnosti detí.* Skúsenosti detí s ich rozdeľovaním do skupín podľa schopností sú rôznorodé. Ako preukazuje vo svojom výskume C. Griptonová (2020), niektoré aspekty života v triede sú pre jednotlivé deti neuveriteľne silné a iné si, naopak, ani nevšimnú. Pre niektoré dieťa sú dôležitejšie vzťahy s kamarátmi, iné sú zas senzitívnejšie na miesto učenia. Autorka preto odporúča, aby sme do rozhodovania o rozdelení do skupín zahrnuli širokú škálu faktorov vrátane kamarátskych vzťahov. Podstatná nie je len úroveň nadobudnutého poznania či zručností detí, ale aj to, ako žiak či žiačka vníma samého seba, ako prijíma rozhodnutie o jeho zaradení do skupiny tých „najlepších“ či „najslabších“.
- *Zapojte hlas dieťaťa.* Všetky uvedené odporúčania zastrešuje zásada posilnenia hlasu dieťaťa vo vzdelávaní. Deti by mali byť nielen vypočuté, ale mali by sa priamo podieľať na moci a zodpovednosti za rozhodovanie (Shir, 2001). A to aj v rozhodovaní o tom, do akej skupiny budú zaradené.



Zosumarizujte si všetky poznatky osvojené v tejto kapitole. Napíšte učiteľke anglického jazyka Kláre list a usmernite ju, ako postupovať, aby Emil čerpal výhody z účasti na hodinách anglického jazyka a mohol naplniť svoje osobne významné ciele. List štruktúrujte podľa osnovy:

- Ocenenie doterajších krokov
- Identifikovanie problematických rozhodnutí a postupov
- Návrhy riešení

6. INKLUZÍVNY PRÍSTUP K UČENIU SLOVENČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA



Do našich škôl vstupuje mnoho detí, ktoré v domácom prostredí rozprávajú iným ako slovenským materinským jazykom. Pre niektoré z nich je slovenčina taká vzdialená, že k jej učeniu musíme pristúpiť ako k učeniu cudzieho jazyka. Zosumarizujte si poznatky z predchádzajúcej kapitoly a uvažujte, ktoré princípy a stratégie je potrebné uplatniť pri práci s touto špecifickou skupinou žiakov a žiačok. Vytvorte si myšlienkové mapy, v centre ktorých budú vyššie opísané piliere inkluzívneho prístupu k učeniu cudzích jazykov.



Slovensko je multikultúrna krajina, miestom trvalého či dočasného pobytu príslušníkov mnohých národov a etnických skupín. Podľa posledného Sčítania obyvateľov, domov a bytov SR je obyvateľstvo zložené minimálne z 29 rôznych národností a z pohľadu užívania materinského jazyka bolo identifikovaných minimálne 26 jazykových skupín. Dominantným jazykom školy je slovenčina. V šk. roku 2021/22 sa 93 % žiakov ZŠ vzdelávalo v slovenskom jazyku. Príležitosť učiť sa vo svojom materinskom jazyku majú deti maďarskej, nemeckej, ukrajinskej a rusínskej národnosti. Hoci sa v školskom zákone (§12) píše, že príslušníci národnostných skupín majú právo na výchovu a vzdelávanie v ich jazyku, veľká skupina detí sa vzdeláva v druhom jazyku, resp. je v situácii osvojovania si druhého jazyka (L2) a súbežného učenia sa v ňom. Z pohľadu uplatňovania jazykových ľudských práv sú vo vzťahu k deťom viacerých menšín na Slovensku uplatňované submerzné, tzv. „sink or swim“ („plávaj, inak sa utopíš“) programy (porovnaj Skutnabb-Kangas, 2000). Tieto deti sú nútené akceptovať vyučovanie prostredníctvom cudzieho väčšinového jazyka, pričom svoj materinský jazyk nemôžu alebo nechcú v škole používať. Je totiž vnímaný ako menejcenný. V tejto situácii nedochádza k rozvoju ich materinského jazyka. Navyše škola ako spoločenská inštitúcia vyslala správu, že by naň mali radšej zabudnúť a prispôbiť sa väčšinovému jazyku spoločnosti.

Najväčšiu polemiku v tomto smere vyvoláva neriešená otázka vzdelávania rómskych detí. Rómska menšina tvorí 7,6 % populácie a slovensky doma rozpráva len 35 % z nich. Rómčina je preferovaným jazykom v takmer 50% rómskych komunit (Ravas, Markovič & Kovács, 2021). Možnosť vzdelávať sa vo svojom materinskom jazyku však nemajú. Z uvedeného vyplýva, že mnohé deti čelia výzve naučiť sa alebo zdokonaľiť sa v slovenčine.

Téma učenia slovenčiny ako cudzieho, resp. ďalšieho jazyka je vysoko aktuálna aj vo vzťahu k deťom migrantov. Počet cudzincov na Slovensku tvorí aktuálne 3 % celkovej populácie obyvateľstva, pričom od vstupu SR do EÚ počet cudzincov legálne žijúcich v SR narástol skoro osemnásobne (IOM, 2022). Ekologická a aktuálna geopolitická situácia jasne indikuje trend nárastu migrácie, čoho sme svedkami aj v súčasnosti. Vojna na Ukrajine spôsobila prirodzený príliv utečencov na naše územie. Podľa údajov UHRCR z decembra 2023 bolo na Slovensku registrovaných 113-tisíc utečencov z Ukrajiny. Do brán našich škôl však vstupujú aj deti ekonomických migrantov a cestovateľov. Preto je otázka učenia sa slovenčiny ako cudzieho jazyka vysoko aktuálna. Uplatňovanie inkluzívneho prístupu je v tomto kontexte ešte naliehavejšou požiadavkou. Jazyková, a nezriedka i kultúrna bariéra predstavuje vážnu prekážku adaptácie a socializácie žiakov s odlišným materinským jazykom (ďalej OMJ), obmedzuje ich možnosti osvojovať si učebné obsahy a plne odkryť svoj potenciál. Títo žiaci a žiačky majú špecifické potreby a potrebujú bezpečné a podporné prostredie.



Učenie slovenčiny ako cudzieho jazyka má svoje didaktické špecifiká. Z pohľadu princípov inkluzívneho vzdelávania sa však prístupy zásadne nelíšia. Aj v prípade žiakov a študentov s odlišným materinským jazykom je potrebné mať na zreteli, že každý z nich je individuálna osobnosť so špecifickými vzdelávacími potrebami, ktoré je nutné v záujme nastavenia podpory identifikovať. Centrálnu rolu v tomto procese zohráva **triedny učiteľ**. Jeho rola je v otázke sociálnej inklúzie a prijatia žiaka s OMJ nezastupiteľná. Ako znalec triedneho kolektívu môže najlepšie určiť, ktorí spolužiaci môžu byť v procese adaptácie najviac nápomocní. Zároveň je to osoba, ktorá je v najužšom kontakte s jeho/jej rodinou. Pomáha vytvoriť most medzi kultúrou rodiny a kultúrou školy, sprevádza nielen žiaka, ale aj jeho rodinu zložitým procesom adaptácie na prostredie, v ktorom sa používa pre nich cudzí jazyk. Jeho empatia a tolerancia je kľúčová pre ich uvedenie do pravidiel fungovania školy a triedy. Zásadná je aj jeho kompetencia podporovať kultúrnu identitu. Triedny učiteľ (ako aj celý učiteľský zbor) by nemal stratiť zo zreteľa príležitosť pracovať s prítomnosťou nového jazyka v triede, podporovať rozvoj interkultúrneho povedomia a vytvárať tak podmienky na to, aby žiak s OMJ mohol prežívať svoju kultúrnu identitu ako nekonfliktnú. Tento cieľ je možné napĺňať cez princíp **všadeprítomnosti jazyka**. To v praxi znamená, že slová a slovné frázy by mali byť prítomné na chodbách školy, na nástenkách v triede, mali by sprevádzať žiaka na rôznych vyučovacích hodinách. Hoci je intenzívny kontakt so slovenčinou dôležitý, žiak či žiačka s OMJ by nemal/a stratiť kontakt so svojim primárnym jazykom. Ak sú pravidlá života v triede či organizačné a učebné pokyny uvedené v obidvoch jazykoch, získava nielen on/ona, ale aj ostatní spolužiaci príležitosť vnímať podobnosti a odlišnosti medzi nimi a rozvíjať si cit pre kultúrnu diverzitu.

Prirodzene, aj v prípade žiakov s OMJ je nutné, aby triedny učiteľ komunikoval svoje zistenia a postupy s ostatnými zamestnancami školy. Sieťovanie, komunikácia, úzka spolupráca a koordinácia podpory je nutná v prípade prevencie i intervencie ťažkostí v učení, ako aj ťažkostí v socializácii. **Účasť odborníkov** je potrebná najmä v prípade, že ide o žiakov a žiačky, ktorí prichádzajú do školy z výraznejšie odlišného kultúrneho prostredia (deti migrantov, utečencov, ale tiež kultúrnych menšín či marginalizovaných skupín obyvateľstva). V týchto prípadoch je potrebné pracovať nielen s dotknutým jednotlivcom, ale aj s celou triedou. Viac než vítaná je prítomnosť **školského psychológa**, ktorý v spolupráci s triednym učiteľom, prípadne pedagogickými asistentmi, môže uplatniť stratégie na zníženie sociálneho napätia a zlepšenie sociálnej klímy triedy, a pomôcť tak budovať bohatú sieť sociálnych interakcií, ktorá je pre učenie sa slovenčiny ako cudzieho jazyka zásadná. V prípade detí utečencov je nevyhnutná jeho erudícia v oblasti **krízovej intervencie**. Táto potreba môže vzniknúť aj v iných prípadoch, často ako reakcia na zložitú kultúrnu adaptáciu, ktorá súvisí s neznalosťou jazyka školy.

V kontexte podpory žiakov s OMJ zohráva kľúčovú rolu **pedagogický asistent**. Jeho prítomnosť na hodinách môže výrazne uľahčiť zvládanie učebných úloh, a to najmä v prípade, keď zastáva rolu **lingvistického mediátora**. V niektorých krajinách sa na túto pozíciu obsadzuje človek priamo z komunity žiaka s OMJ, ktorý hovorí rovnakým jazykom ako žiak a v istej miere ovláda aj primárny jazyk danej krajiny. Počas vyučovania tak môže plniť úlohu tlmočníka. Nápomocný je však určite aj asistent, ktorý nehovorí jazykom žiaka. Jeho prítomnosť na hodinách môže posilniť **názornosť**, ktorá uľahčuje porozumenie diania a osvojenie si učiva. V niektorých situáciách postačuje aj dôslednejšia artikulácia hovoreného slova či pomalšie tempo reči, inokedy názorné pomôcky či karty, ktoré doplnia hovorené slovo učiteľa.

Pri úvahách o budovaní podpornej siete samozrejme nemôžeme zabudnúť na **rodičov**. V kontexte potrieb žiakov s OMJ zohráva model zdieľanej zodpovednosti ešte zásadnejšiu rolu. Rodičia tu vystupujú nielen ako znalci vývinových a osobnostných špecifík svojich detí, ale aj ako znalci kultúry, v ktorej vyrástli a ktorej sú súčasťou. Hľadanie dialógu medzi výchovnými prístupmi školy a rodiny sú prejavom porozumenia a tolerance voči tradíciám a potrebám rodiny. Dialóg zároveň vytvára priestor pre intenzívnejšie zapojenie rodičov do učenia sa slovenčiny ako cudzieho jazyka. Prítomnosť rodičov na hodinách slovenčiny predstavuje efektívnu cestu, ako súbežne posilňovať jazykové spôsobilosti detí a ich rodičov a rozvíjať ich kompetencie napomáhať deťom v rozvoji v rámci domácej prípravy.



Na viacerých miestach tejto publikácie sme zdôrazňovali, že inkluzívne vzdelávanie stojí na premise **etického individualizmu**, ktorý odkazuje na hodnotu a autenticitu každého jedného žiaka či žiačky v triede. Školská trieda je plná svojbytných osobností, ktoré prichádzajú so svojimi životnými príbehmi. V prípade detí s OMJ sú ešte

o niečo výnimočnejšie. Tieto deti prekračujú prah školy s vedomím, že ich inakosť je výraznejšia. Prezrádza ich jazyk, ktorý sa líši od jazyka spolužiakov a predstavuje prekážku v nadväzovaní sociálnych interakcií. O to viac je dôležité pomáhať im nadobudnúť rovnováhu, posilňovať ich personálnu i sociálnu identitu a zamedziť vzniku **krízy identity**.

Kríza identity sa týka najmä žiakov s **dvojitou sociálnou identitou** (bližšie Bačová, 1997). V kontexte témy, ktorej sa venujeme v týchto učebných textoch ide najmä o a) žiakov, ktorí sa narodili do dvojkultúrneho sociálneho prostredia – prevažne deti menšinových skupín (rómske, rusínske, maďarské...), a b) žiaci, ktorí získali dvojitú sociálnu identitu, napríklad imigráciou. Problém vzniká v prípade, ak sú títo žiaci vystavení tlaku vybrať si jednu z identít. Podľa psychológov ide o veľmi zložitú situáciu, a to najmä vtedy, ak sú členmi dvoch nezlučiteľných skupín (Bačová, 1997). Žiaľ, naša škola ako inštitúcia predstavuje výrazne monokultúrny model sociálnej identity. Nepočíta a neakceptuje viacnásobné kultúrne členstvo. Klasifikuje žiakov podľa dichotómnej schémy, v rámci ktorej ich núti vybrať si buď – alebo. Tým vystavuje žiakov každodennému stresu. Inkluzívny prístup predpokladá zníženie tohto tlaku. To v praxi znamená (Vančíková, 2011):

- **Upevňovať celú štruktúru sociálnej identity** žiaka tak, aby prežíval vzťah k svojej kultúrnej skupine pozitívne a nekonfliktne. To vylučuje etnocentrizmus, založený na presvedčení, že jedna kultúra je lepšia než iná.
- **Uplatňovať stratégie multikultúrnej výchovy**, ktorá buduje klímu akceptácie, porozumenia a presvedčenie, že ľudia sa síce líšia vo svojich kultúrnych prejavoch (vrátane jazyka), no napriek tomu sú rovní.

Pri úvahách o rešpektovaní výnimočnosti žiaka s OMJ sa musíme vrátiť aj k požiadavke **eliminovať riziko univerzálnych pohľadov a riešení**. Je nebezpečné, ak akémukoľvek žiakovi začneme pripisovať vlastnosti len na základe jeho etnickej či národnostnej príslušnosti. Nikto z nás nie je len obyčajným odrazom kultúry, do ktorej patríme. Ako píše B. Fay, stať sa členom určitej kultúry neznamená byť klonom ostatných členov. V procese enkulturácie a socializácie sme totiž aktívni. Nie sme len voskové tabuľky, do ktorých sa odtlačujú kultúrne vzorce a pravidlá. Naopak, kultúru si nielen osvojujeme, ale ju aj pretvárame (Fay, 2002). Realitu meníme aj vďaka svojim osobnostným kvalitám. Naša personálna identita (Kto som) sa síce utvára na pozadí sociálnej (Kam patrím), no kultúra, do ktorej sme sa narodili je skôr akousi kulisou, v ktorej sa aktívne utvárame, než návodom na život, ktorý verne nasledujeme. Preto predpoklad, že príslušníci rovnakej kultúrnej skupiny budú mať rovnaké vlastnosti, názory, postoje, aspirácie... nie je správny. Inkluzívny prístup predpokladá schopnosť pedagógov vnímať jedinečnosť komplexnejšie a **vyvarovať sa stereotypom**, ktoré vedú k hľadaniu univerzálnych riešení. Aj v prípade detí s OMJ je potrebné mať na zreteli, že hoci sa nachádzajú v podobnej situácii, do hry vstupujú rozmanité protektívne faktory (pozitívne sebahodnotenie, úspešné stratégie zvládanie záťaže...), ktoré majú vplyv na povahu ich vzdelávacích potrieb, a to aj v oblasti učenia sa cudzieho jazyka.



V predchádzajúcej kapitole sme rešpektovanie tohto princípu uchopili cez dva kľúčové ciele: 1) podporovať autenticitu žiaka a jeho pozitívne sebapoňatie a 2) podnecovať jeho schopnosť projektovať osobne významné ciele a vytyčovať si vlastné životné projekty. Pozorný čitateľ zachytil, že usmernenia sa týkajú najmä práce so sociálnou klímou triedy, v ktorej môže každý žiak zažívať pocity osobnej hodnoty a školského hodnotenia, ktoré je rozvíjajúce a založené na pozitívnej stimulácii. Vo vzťahu k učeniu cudzích jazykov je podľa H. Motschenbacher (2016) **dôležité rešpektovať etnicitu žiakov a spoznávať povahu ich materského jazyka**. Učitelia by mali mať aspoň približnú predstavu o štruktúre jazykov, ktorými žiaci v triede hovoria. Je to základný predpoklad pre korigovanie učebného procesu, ale tiež citlivé hodnotenie, v ktorom sa berú do úvahy kultúrne kontexty žiakov (pozri str. 65).

Vo vzťahu k projektovaniu vlastného rozvoja zohráva kľúčovú rolu **práca s cieľmi**. Vo vzťahu k žiakom, ktorí sa učia slovenčinu ako cudzí jazyk, je dôležité venovať pozornosť ich perspektíve, diskutovať o vonkajších a vnútorných motívoch osvojovania si nového jazyka. Kvalita učiteľa nie je daná len jeho odbornými znalosťami a didaktickými spôsobilosťami, ale aj jeho osobnostnými kvalitami. Tie sa prejavujú aj v jeho záujme diskutovať o životných plánoch, ktoré sú také rozmanité, aké sú rozmanité ich životné trajektórie. Motivácia naučiť sa slovenčinu je iná u žiakov, ktorí majú perspektívu trvalého pobytu na našom území a iná u tých, ktorí sú v našej krajine dočasne. Podporovať sebarozvoj dieťaťa znamená **objavovať** spolu s ním **hlbší zmysel učebnej činnosti**, a to v krátkodobom, strednodobom i dlhodobom horizonte. Znamená to tiež viesť ho v smere vytýčených cieľov, hodnotiť spoločne efekt vynaloženého úsilia a v dialógu s ním objavovať nové možnosti zmysluplného učenia sa.



V úvahách o utváraní školy, ktorá je príležitosťou na rozvoj všetkých svojich žiakov, sme venovali pozornosť otázke ich rozdeľovania do tried. Apelovali sme na obmedzenie akejkoľvek segregácie a budovanie inkluzívnej kultúry, v ktorej sa **potláča nezdravé súťaženie** a znižujú sa riziká sociálneho porovnávania. Ponúkli sme odporúčania, ako pristupovať k rozdeľovaniu žiakov do skupín pri rešpektovaní princípov inklúzie. Tieto odporúčania majú platnosť aj vo vzťahu k žiakom s OMJ, ktorí sa učia slovenčinu ako cudzí jazyk. Ich situácia je však predsa len špecifická. Vyžaduje si preto **osobitý režim**. Ten spočíva v posilnení príležitosti na intenzívne učenie sa slovenčiny. Je bežnou praxou, že títo žiaci opúšťajú počas dňa svoje kmeňové triedy a vzdelávajú sa osobitne pod vedením učiteľa, ktorý je kvalifikovaný na výučbu jazyka školy/krajiny, ktorý

je pre týchto žiakov cudzí. Pri tomto vydeľovaní žiakov je potrebné vnímať prínosy. Napokon, svoje triedy opúšťajú prevažne počas hodín jazyka školy/krajiny (v našom prípade hodiny slovenského jazyka), kde sa venuje pozornosť rozvíjaniu a prehlbovaniu poznatkov materinského jazyka. Takéto učivo je pre žiakov s OMJ veľmi ťažko uchopiteľné. Doba, počas ktorej sú žiaci s OMJ vzdelávaní izolovane od zvyšku triedy, môže byť rôzne dlhá. Môže ísť o týždne či mesiace. Dôležité je, aby sa po ukončení hodiny intenzívnej jazykovej podpory mohli vrátiť medzi svojich spolužiakov a zlepšovať si svoje jazykové zručnosti v prirodzených životných situáciách, či už v priateľských debatách alebo pri riešení spoločných úloh v rámci rôznych predmetov.



V časti, v ktorej sme venovali pozornosť tomuto princípu, sme diskutovali o podmienkach, ktoré musia byť splnené, aby sa trieda mohla stať nielen zónou bezpečia, ale aj priestorom, v ktorom žiaci nachádzajú podporu svojich spolužiakov. Naplnenie týchto podmienok je dôležité aj vo vzťahu k potrebám žiakov a žiačok s OMJ. Je mimoriadne dôležité, aby učiteľ počas vyučovania vytváral rozmanité **učebné situácie**, v ktorých vzniká priestor pre **bohaté sociálne interakcie**. Pri tvorbe skupín je potrebné mať na zreteli význam **rovesníckeho učenia** a prirodzenej schopnosti detí poskytovať si navzájom podporu. Určite nie je žiaduce, aby žiaci s OMJ tvorili v rámci triedy stabilnú dvojicu, trojicu či skupinu, ktorá je síce priestorovo integrovaná, ale v rámci organizácie učebného prostredia de facto segregovaná. Ideálne je, ak vieme podporiť učenie sa týchto žiakov prítomnosťou pedagogického asistenta, lingvistického mediátora či učiteľa, s ktorým sa žiaci učia slovenčinu na špeciálnych hodinách. Zaujímavou alternatívou je zapojenie rodičov detí s OMJ do učebného procesu. Z ich účasti na vyučovaní čerpajú nielen samotné deti s OMJ, ale aj ich spolužiaci. Prinášajú do triedy nové zvyklosti a vzory, a vytvárajú tak priestor na prehlbovanie interkultúrneho povedomia. Rodičia detí predstavujú významnú pomoc aj pre učiteľa. Ak sa cítia byť partnermi, môžu významne prispieť k nastaveniu optimálnych podmienok učenia sa svojich detí. Vďaka ich prítomnosti sa zároveň znižuje pomer dospelý/žiak a zvyšuje šanca na dôslednejšiu individualizáciu vzdelávania v rámci celej triedy.

ZÁVER

Práca s deťmi, žiakmi a študentami s rozmanitými vzdelávacími potrebami je veľkou výzvou pre učiteľov a učiteľky na celom svete. Viaceré výskumy ukazujú, že absolventi učiteľských fakúlt opúšťajú ich brány s pocitmi profesijnej neistoty a kontakt s praxou ich nezriedka prehľbi. Zároveň je preukázané, že subjektívne prežívanie nepripravenosti má vplyv na postoje k inklúzii. Jednoducho povedané, čím viac sa cítime byť nepripravení reagovať na rozmanitosť, tým je väčšia tendencia odmietnuť myšlienku inkluzívneho vzdelávania ako takú. To je silný dôvod na to, aby bola učiteľom a učiteľkám adresovaná čo najväčšia metodická podpora.

Učenie cudzích jazykov má svoje špecifiká. Učiteľov a žiakov v triedach často spája spoločná ambícia založená na presvedčení, že zmyslom cudzojazyčného vzdelávania je absolútne zvládnutie nového jazyka. V spoločnosti, ktorej určuje trend výkon a úspech sa len ťažko zriekame predstáv o dokonalých výkonoch. Škola je však priestor, v ktorom nedokáže každý naplniť predstavu o ideálnom výsledku. Môže sa ale stať bezpečným miestom na dosahovanie osobných cieľov a prežívanie subjektívne významných úspechov. Verím, že ste na stránkach tejto učebnice našli nové inšpirácie a podnety k premýšľaniu nad kvalitou nášho vzdelávacieho systému, kvalitou vašej školy i vlastnej práce. Želám vám, aby ste v sebe našli potrebné zdroje a silu, aby sme spoločne prispievali k naplneniu princípu maximalizácie šťastia nielen jednotlivcov, ale i celej spoločnosti. Pretože inkluzívne spoločnosti patria k tým najspokojnejším.

BIBLIOGRAFICKÉ ODKAZY

- ANTALOVÁ, A., PAPP, E. & J. VERNARCOVÁ, 2020. *Manuál začínajúceho školského psychológa*. Bratislava : Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. ISBN: 978-80-89698-31-8.
- ARRIES, J. F., 1999. Learning Disabilities and Foreign Languages: A Curriculum Approach to the Design of Inclusive Courses. In: *The Modern Language Journal*, 83(i), 98–110. ISSN 0026-7902
- ASHER, J. 1969. The total physical response approach to second language learning. In: *Modern Language Journal*, 53(1), 3-17 [cit. 7.9.2023]. ISSN 0026-7902. Dostupné na: <https://doi.org/10.2307/322091>
- ATKINSON, R. L., 2007. *Psychologie*. Praha: Portál. ISBN 8071786403.
- BAČOVÁ, V., 1997. Identita v sociálnej psychológii. In: VÝROST, J. & I. SLAMENÍK, I. *Sociálna psychologie*. Praha: ISV, s. 211 – 233. ISBN 80-85866-20-X.
- BEUKELMAN, D. R., & P. MIRENDA, 2013. Augmentative and alternative communication. In: *Supporting children and adults with complex communication needs* (4th ed.). Baltimore,MD: Paul H. Brookes. ISBN 978-15-98573-749
- BITTNEROVÁ, D., 2005. Hra. In Pražská skupina školní etnografie. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*, s. 54-58. Praha: Karolinum. ISBN 802460924X
- BLAMIRE, M. (ed.), 1999. *Enabling technology for inclusion*. London: Paul Chapman Publishing Ltd. ISBN 978-1853963940
- BLOMMAERT, J. & B. RAMPTON, 2011. Language and superdiversity. In: *Diversities*, 13(2), 1–21. ISSN 1424-2818.
- BRODY, L. E., & C. J. MILLS, 1997. Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. In: *Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 282–296. ISSN 0022-2194
- BOOTH, T., AINSCOW, M., BLACK-HAWKINS, K., VAUGHAN, M. & L. SHAW, 2000. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. ISBN 1-872001-82-3
- BOOTH, T., & M. AINSCOW, 2002. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. England: Centre for Studies on Inclusive Education.
- BOOTH, T., & M. AINSCOW, 2019. *Index inklúzie. príručka na rozvoj škôl s dôrazom na inkluzívne hodnoty*. Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska. ISBN 978-80-89403-19-6
- BROŽÍK, V. 1984. *Hodnoty a významy*. Bratislava: Vydavateľstvo Pravda.
- CAMPIGOTTO, R., MCEWEN, R. & C.D. EPP, 2013. Especially social: exploring the use of an iOS application in special needs classrooms. In: *Computers & Education*, 60(1), 74–86. ISSN 1873-782X. Dostupné na: <https://doi.org/10.1016/j.compe du.2012.08.002>
- CSIKSZENTMIHALYI, M., 1996. *O štěstí a smyslu života. Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha : Lidové noviny. ISBN 80-7106-39-5.
- CSIZÉR, K., KONTRA, E. & K. PINIEI, 2015. An investigation of the self-related concepts and foreign language motivation of young Deaf1 and hard-of-hearing learners in

- Hungary. In PAWLAK, M. (Ed.). *Studies in Second Language Learning and Teaching*. Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, pp. 231-251. ISSN 2083-5205
- CSONTOS, M. 2013. *Slobodný človek v spravodlivej spoločnosti. Pohľad na človeka v myslení Johna Rawlsa*. Warszawa: Rhetos. ISBN 978-83-89781-75-8
- CONNOR, J., 2017. *Addressing special educational needs and disability in the curriculum: modern foreign languages*. Abingdon: David Fulton. ISBN 9781315517179
- CORSARO, W. A. & D. EDER. 1990. Children's Peer Culture. In: *Annual Review of Sociology*, 16 (2), 197-220. ISSN 0360-0572.
- DARICI, N. 2022. Suggestopedia: an effective way to teach and learn a foreign language. In: *ScienceRise*, 80(3), 67–72. [cit. 7.8.2023]. ISSN 2313-8416. Dostupné na: <http://doi.org/10.21303/2313-8416.2022.002565>
- DEANE, M., 1992. Teaching modern languages to pupils with special educational needs? With pleasure! In: *Language Learning Journal*, 6(1), 43–47. ISSN 1753-2167
- DEPARTMENT FOR EDUCATION & DEPARTMENT OF HEALTH., 2015. *Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years*. [cit. 7.8.2023]. Dostupné na: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/398815/SEND_Code_of_Practice_January_2015.pdf
- DOUBEK, D., 2005. Zábava a volný čas. In: Pražská skupina školní etnografie. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*, s. 58-60. Praha : Karolinum. ISBN 802460924X
- DÓRNYEI, Z., 1994. Motivation and motivating in the foreign language classroom. In: *Modern Language Journal* 78(3), 273–284. ISSN 0026-7902
- DYSON, A., 1999. Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education. In: DANIELS, H. & , F. GARNER, (eds.). *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education*. London: Routledge, pp.36-53. ISBN 9780203080245
- ECKERT, P. 1999. Adolescent Social structure and the spread of linguistic change. In: *Language and Society*, 17(2), 183-208. ISSN 0047-4045.
- EPSTEIN, J. L., & F. L. Van HOORHIS, 2010. School Counselors' Roles in Developing Partnership with Families and Communities for Student Success. In: *Professional School Counseling*, 14(1), 1–14. ISSN 1096-2409.
- EUROPEAN COMMISSION. 2003. *Equity of the European Educational Systems: A set of Indicators*. Final report of the project Socrates 6.1.2. „Devising international indicators on equity of educational systems“ Liege : Univeristy of Liege.
- EUROPEAN COMMISSION. 2005. *Special Educational Needs in Europe. The Teaching and Learning of Languages: Insights and Innovation*. Brussels: European Commission DG EAC.
- FAY, B., 2002. *Současná filosofie sociálních věd. Multikulturní přístup*. Praha: SLON. ISBN 80-86429-10-5
- FEUERSTEIN, R., FEUERSTEIN, R. S., FALIK, L. & Y. RAND, 2014. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2400-6.
- FLORIAN, L., 2015. Conceptualising inclusive pedagogy: the inclusive pedagogical approach in action. In: *Inclusive pedagogy across the curriculum, Vol. 7*. Leeds: Emerald

- Group Publishing Limited, pp. 11–24. [cit. 7.7.2023]. ISBN: 978-1-78441-647-8. Dostupné na: <https://doi.org/10.1108/S1479-363620150000007001>
- GAJDOŠOVÁ, E. & M. VALIHOROVÁ, s. a. *Práca v škole a činnosti práce školského psychológa*. Dostupné na internete: <https://www.aspsr.sk/skolsky-psycholog/praca-v-skolach>
- GARCÍA, O. & K. MENKEN, 2010. Stirring the onion: Educators and the dynamics of language education policies (looking ahead). In: Menken, K. a O. García (Eds.). *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers*. New York, NY: Routledge, pp. 249–261. ISBN 978-0-41580-208-6.
- GARDNER, R. C., & W. E. LAMBERT, 1959. Motivational variables in second-language acquisition. In: *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266–272 [cit. 7.7.2023]. Dostupné na: <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- GARDNER, R., & W. LAMBERT, 1972. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House. ISBN 9789120660905
- GARDNER, R., 1985. *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London: Arnold. ISBN 9780713164251
- GARDNER, R., & P. MacINTYRE. 1993. A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. In: *Language Teaching* 26(1), 1–11 [cit. 16.8.2023]. Dostupné na: <https://doi.org/10.1017/S0261444800000045>
- GREGER, D. 2006. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In: MATĚJŮ, J. STRAKOVÁ, J. et al. *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*, Praha : Akademia, s. 21-40. ISBN 80-200-1400-4.
- GAMORAN, A. 1992. Synthesis of Research/Is Ability Grouping Equitable? In: *Educational Leadership*, 50 (2), 11-17. ISSN 0013-1784.
- GANSCHOW, L., & R. SPARKS, 1995. Effects of direct instruction in Spanish phonology on the nativelanguage skills and foreign-language aptitude of at-risk foreign-language learners. In: *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 107–120. ISSN 1538-4780.
- GRIPTON, K., 2020. Children's lived experiences of 'ability' in the Key Stage One classroom: life on the 'tricky table'. In: *Cambridge Journal of Education*, 50 (5), 559-578. ISSN 0305-764X.
- GUTMANN, A. 1999. *Democratic education*. Princeton: Princeton University Press. ISBN 0-691-07736-3.
- HALLAM, S., IRESON, J., LISTER, V., CHAUDHURY, I. A. & J. DAVIES, 2003. Ability Grouping Practices in the Primary School: A survey, In: *Educational Studies*, 29(1), 69-83. ISSN 0305-5698
- HALAMA, P. 2000a. Teoretické a metodologické prístupy k problematike zmyslu života. In: *Československá psychologie*, 44(3), 216- 236. ISSN 0009-062X
- HALAMA, P. 2000b. Dimensions of life meaning as factors of coping. In: *Studia psychologica*, 42(4), 339- 350. ISSN 0039-3320
- HANESOVÁ, D. 2000. Práva a povinnosti štúdia cudzích jazykov (Filozofická pragmatický reflexia). In: *Pedagogika*, 52(3), 201-208. ISSN 0031-3815.

- HAPPÉ, F. & U. FRITH, 2009. The beautiful otherness of the autistic mind. In *Philosophical Transactions of the Royal Society of Biological Sciences*, 364(1522), 1345–1350. ISSN 0962-8436.
- HAYEK, F. A., 1994. *Právo, zákonodárství a svoboda*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0241-3.
- HAB, F., & W. KIEWEG, 2013. *I can make it! Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten*. Seelze: Kallmeyer. ISBN 978-3-7800-4907-0
- HELUS, Z. 1982. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN.
- HELUS, Z. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-888-0
- HOCKLY, N., 2016. Special educational needs and technology in language learning. In: *ELT Journal*, 70(3), 332–338. ISSN 1477-4526
- HOLLENWEGER, J. et al. 2015. *UNICEF ToT Modules on Inclusive education. Enabling Environments for Personalized Learning. Modul 3*. United Nations Children's Fund, 2015.
- HOVE, N. & N. T. PHASHA, 2022. Teachers' perceptions of ability grouping in the face of policy on inclusion: A case of Johannesburg metropolitan mainstream primary schools. In: *South African Journal of Childhood Education* 12(1), a1081. ISSN 2223-7682. Dostupné na: <https://doi.org/10.4102/sajce.v12i1.1081>
- HOWARD, K. B. 2023. Supporting learners with special educational needs and disabilities in the foreign languages classroom. In: *Support for Learning*. 38(3), 154-161. ISSN 1467-9604.
- CHAMBERS, G., 1993. Taking the 'de' out of demotivation. In: *The Language Learning Journal*, 7(1), 13-16, ISSN 1753-2167. Dostupné na: [10.1080/09571739385200051](https://doi.org/10.1080/09571739385200051)
- IOM, 2022. *Migrácia na Slovensku*. [cit. 15.7.2023]. Dostupné na: <https://iom.sk/sk/migracia/migracia-na-slovensku.html>
- JABBARIFAR, T., 2011. The Importance Of Self-Efficacy And Foreign Language Learning In The 21st Century. In: *Journal of International Education Research*, 7(4), 117-126. ISSN 2158-0987.
- JAVORSKY, J., SPARKS, R. L., & L. GANSCHOW, L., 1992. Perceptions of college students with and without specific learning disabilities about foreign language courses. In: *Learning Disabilities Research & Practice*, 7(1), 31–44. ISSN 0938-8982
- JOY, R. & E. MURPHY, 2012. The inclusion of children with special educational needs in an intensive French as a second-language program: from theory to practice. In: *Canadian Journal of Education*, 35(1), 102–119. ISSN 1918-5979
- KAŠČÁK, O., 2008. *Deti v kultúre – Kultúry detí*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. ISBN 978-80-8082-179-1
- TUKENNING, M.-M. 1994. Foreign Languages and Special Needs: Implications for Teacher Support. In: *British Journal of Special Education*, 21(4), 152-156. ISSN 1467-8578.
- KERCKHOFF, A. C. 1976. The Status Attainment Process: Socialization or Allocation? In: *Social Forces*. 55(2), 368-381. ISSN 0037-7732.

- KIM, Y., 2012. Implementing ability grouping in EFL contexts: perceptions of teachers and students. In: *Language Teaching Research*, 16(3), 289-315. ISSN 1477-0954
- KONTRA, E.H., 2019. The L2 motivation of learners with special educational needs. In: LAMB, M., CSIZÉR, K., HENRY, A. & S. RYAN, (Eds.). *The Palgrave handbook of motivation for language learning*. London: Palgrave Macmillan, pp. 495–513. ISBN 978-30-30283-803
- KOSOVÁ, B. 1998. *Vybrané kapitoly z teórie personálnej a sociálnej výchovy pre učiteľov 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB. ISBN 80-8055-200-2.
- KOSOVÁ, B. 2005. *Vybrané kapitoly z teórie personálnej a sociálnej výchovy pre učiteľov 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB. ISBN 80-8083-043-6.
- KOUBEKOVÁ, E. 2002. Sebaúcta – významný korelát sociálnej opory. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 37(4), 335-344. ISSN 0555-5574.
- KRIŽO, V., ĎURČOVÁ, V., ŠPOTÁKOVÁ, M. & M. OROGVÁNI. 2021, 2022. *Pedagogický asistent. Krátky sprievodca inkluzívnou podporou práce pedagogických asistentov*. Inklucentrum – Centrum inkluzívneho vzdelávania. ISBN 978-80-974158-1-5.
- KŘIVOHLAVÝ, J., 2006. *Psychologie smysluplnosti existence*. Praha: Grada publishing. ISBN 80- 247-1370- 5.
- KRNÁČOVÁ, Z., LEDNICKÁ, J. & V. KRIŽO, 2021-2023. *Koordinácia školských podporných tímov. Spolupráca a koordinácia je základ efektívnej práce*. Inklucentrum – Centrum inkluzívneho vzdelávania.
- KULIK, J. A., & C-L. C. KULIK, 1992. Meta-analytic findings on grouping programs. In: *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73-77. ISSN 0016-9862
- LEWIN-JONES, J. & J. HODGSON, 2006. Students with a severe visual impairment taking modern foreign language modules: the role of the support worker. In: *Language Learning Journal*, 34(1), 33–36. ISSN 1753-2167. Dostupné na: <https://doi.org/10.1080/09571730685200211>
- LIEM, G. A. D., MARSH, H. W., MARTIN, A. J., McINERNEY, D. M. & A. S. YEUNG, 2013. The big-fish-little-pond effect and a national policy of withinschool ability streaming: Alternative frames of reference. In: *American Educational Research Journal*, 50(2), 326-370. ISSN 0002-8312.
- LOJOVÁ, G. 2005. *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I: Niektoré psychologické aspekty učenia sa a vyučovania cudzích jazykov*. Bratislava : Univerzita Komenského. ISBN 80-223-2069-2.
- LOJOVÁ, G. 2008. Rešpektovanie individuálnych diferencií ako prostriedok humanizácie vyučovania cudzích jazykov. In: *Lingvistické a didaktické aspekty cudzojazyčnej prípravy v komerčnej sfére*. Bratislava: Lingos, s. 41-46. ISBN 978-80-89328-03-1.
- LOJOVÁ, G. & Z. STRAKOVÁ, 2012. *Teoretické východiská vyučovania angličtiny v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-3315-3
- ĽUPTÁKOVÁ, K. 2007. *Nové prístupy k výchove k ľudským právam na 1. stupni ZŠ*. dizertačná práca. Banská Bystrica: UMB.

- MAJERČÍKOVÁ, J., 2015. Sporné aspekty úzkych vzťahov rodiny a školy na začiatku vzdelávania. In: *Studia Paedagogica*, 20(1), 29-44 [cit. 15.7.2023]. ISSN 2336-4521. Dostupné na: <https://doi.org/10.5817/SP2015-1-3>
- MARTIN, C. 2000. Modern foreign languages at primary school: a three-pronged approach? In: *The Language Learning Journal*, 22(1), 5-10 [cit. 6.6.2023]. ISSN 1753-2167. Dostupné na: <http://dx.doi.org/10.1080/09571730085200181>
- MARTIN, C. 2012. Pupils' perceptions of foreign language learning in the primary school – findings from the Key Stage 2 Language Learning Pathfinder evaluation. In: *Education 3-13. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 40(4), 343-362 [cit. 11.8.2023]., ISSN 1475-7575. Dostupné na: <https://doi.org/10.1080/03004279.2012.691373>
- MARUŠINOVÁ, E., 1991. Sebahodnotenie žiakov vo vzťahu k školskej úspešnosti. In: *Pedagogická revue*, 43(8), 218 – 228. ISSN 1335-1982.
- MARSH, H. W. & K. T. HAU, 2003. Big-fish–little-pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26–country) test of the negative effects of academically selective schools. In: *American Psychologist*, 58(5), 364-376. ISSN 0003-066X.
- MATEJŮ, P. Sociálně-psychologický model sociální stratifikace. In MATĚJŮ, J. STRAKOVÁ, J. et al. *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*, Praha : Akademia, s. 41-61. ISBN 80-200-1400-4.
- MATOUŠEK, O., KOLÁČKOVÁ, J. & P. KODYMOVÁ, 2005. *Sociální práce v praxi*. Praha : Portál. ISBN 807367002X.
- MATULA, Š. & M. TAKÁČOVÁ, 2007. *Stratégia rozvoja a optimalizácie preventívnych postupov v podmienkach činnosti poradenských a preventívnych zariadení*. [cit. 5.5.2023] Dostupné na: <https://www.komposyt.sk/pre-odbornikov/psychologicka-cinnost/prevencia>
- MAYER, A., JAEHNER, C., & K. SCHICK, 2014. Wortschatzarbeit im Englischunterricht an der Förderschule Sprache. In: R. BARTOSCH & A. ROHDE (Eds.), *Im Dialog der Disziplinen. Englischdidaktik – Förderpädagogik – Inklusion*, pp. 63–93. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier. ISBN 978-3868215434
- McCOLL, H., 2000. *Modern Languages for all*. London: David Fulton Publishers. ISBN 978-18-53466-298
- McCOLL, H. 2005. Foreign language learning and inclusion: Who? Why? What? – and How? In: *Support for learning*. 20(3), 103-108. ISSN 0268-2141.
- MEIRING, L. & N. NORMAN, 2005. How can ICT contribute to the learning of foreign languages by pupils with SEN? In: *Support for Learning*, 20(3), 129–134. ISSN 0268-2141. Dostupné na: <https://doi.org/10.1111/j.0268-2141.2005.00376>
- MEURET, D. 2001. School Equity as a Matter of Justice In: HUTMACHER, W., COCHRANE, D. & N. BOTTANI (eds). *Pursuit of Equity in Education*. Dordrecht : Springer, pp. 93-11 [cit. 16.8.2023]. ISBN 978-0-7923-6988-2. Dostupné na: https://doi.org/10.1007/0-306-47579-0_6

- MOTSCHENBACHER, H. 2016. Inclusion and foreign language education. What linguistics can contribute. In: *ITL – International Journal of Applied Linguistics*. 167(2), 159–189. ISSN 1783–1490.
- MUIJS, D., A. BARNES, M. HUNT, B. POWELL, E. ARWECK, G. LINDSAY, & C. MARTIN. 2005. *The evaluation of the Key Stage 2 Language Learning Pathfinders*. Nottingham: DfES. ISBN 9781844785919
- MUSSWEILER, T., RUTER, K., & K. EPSTUDE, 2004. The ups and downs of social comparison: mechanisms of assimilation and contrast. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(6), 832-844. ISSN 0022-3514
- NIVAM. 2023. *Vzdelávacie štandardy – vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia, podoblasť cudzie jazyky*. [cit. 16.8.2023]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/files/11814_cudzie-jazyky.pdf
- NOZICK, R. 2015. *Anarchie, štát a utopie*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2509-8.
- OTHEGUY, R., GARCÍA, O., & W. REID. 2015. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. In: *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307. ISSN 1868-6311.
- OTSUJI, E., & A. PENNYCOOK. 2011. Social inclusion and metrolingual practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(4), 413–426. ISSN 1747-7522.
- PACHLER, N., BARNES, A. & K. FIELD, 2009. *Learning to teach modern foreign languages in the secondary school: a companion to school experience*, 3rd edition. London: Routledge. ISBN 978-13-15800-066.
- PARK, S., PARK, S. & M. LEE, ET AL. 2005. Soo-jun-byol soo-up hual-sung-hua bang-ahn yon-gu [Study of promoting ability grouping]. Korea Institute of Curriculum and Evaluation.
- PAVLOVIČOVÁ, Z., 2004. Identita a dobro. Morálna teória Ch. Tylora. In: *Filozofia*, 59(6), 401 – 415. ISSN 0046-385X
- PENNYCOOK, A. 2001. *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. ISBN 978-08-05837-926.
- PETŐCZ, K. 2015. Základné východiská. In: PETŐCZ, K. A D. HORNÁ. (Eds.). *Právo na vzdelanie a jeho kľúčové aspekty*, s. 18-34. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-8118-141-2.
- PISA 2022. *Results (Volume I). The State of Learning and Equity in Education*. OECD. [cit. 16.12.2023]. Dostupné na: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- PROKOP, J. 2005. *Škola a spoločnosť v kritických teoriách druhej poloviny 20. storočia*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1008-6.
- QUINTANA, M. S. & C. MCKNOWN (eds.), 2007. *Handbook of Race, Racism, and the Developing Child*. New Jersey, Hoboken : John Wiley&Sons, Inc. ISBN 9780470043226
- RABUŠICOVÁ, M. & M. POL, 1996. Vztahy školy a rodiny dnes.: hledání cest k partnerství (1. část). In: *Pedagogika*, 46(1), 41-61. ISSN 0031-3815.

- RAJSKÝ, A., 2012. Kultúrno-etický fundament idey inkluzívnej edukácie. In: Lechta, V. (Ed.). *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS, s. 48-61. ISBN 978-80-89256-89-1.
- RAOOFI, S., HOON TAN, B. & S. HENG CHAN, 2012. Self-efficacy in Second/Foreign Language Learning Contexts. In: *English Language Teaching*, 5(11), 60-73. ISSN 1916-4742.
- RAVASZ, Á., MARKOVIČ, F. & L. KOVÁCS, 2021. *Atlas rómskych komunít 2019*. Bratislava: VEDA. ISBN 978-80-224-1874-4
- RAWLS, J., 2007. *Spravodlivosť ako férovosť*. Praha: Kalligram. ISBN 80-7149-911-0.
- RAWN, B., 2003. Cultural and Political Divergencies in Approaches to Cooperation between Home, School and Local Society in Europe. In: CASTELLI, S., MENDEL, M. & B. RAWN (Eds.), *School, Family and Community Partnership in a World of Differences and Changes*, Gdansk: Wydawnictwo Uniwersitetu Gdanskiego, pp. s. 9-18. ISBN 978-83-732-6167-9.
- ROBERTS-HOLMES, G. & E. KITTO, 2019. Early years ability grouping and the pedagogical constraints upon children's learning identities, In: *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 47(7), 854-861. ISSN: 0300-4279.
- SANDEL, M., 2015. *Spravedlnost: Co je správné dělat*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3065-6.
- SAPON-SHEVIN, M., 1987. The learning disabled/gifted: The politics of contradiction. In: Franklin, B. M. (Ed.). *Learning disability: Dissenting essays*. London: Falmer Press, pp. 178-203. ISBN 978-1-85000-2062.
- SHEPHERD, M. A., 2014. The discursive construction of knowledge and equity in classroom interactions. In: *Linguistics and Education*, 28(1), 79-91. ISSN 0898-5898. Dostupné na: <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2014.08.006>
- SHIER, H., 2001. Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. In: *Children & Society*, 15(2), 107-117. ISSN 0951-0605. Dostupné na: <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- SCHNEIDER, E. & M. CROMBIE, 2012. *Dyslexia and modern foreign languages*. Abingdon: Taylor & Francis. ISBN 978-0-20345-870-9.
- SCHUNK, D. H., PINTRICH, P. R., & J. L. MEECE, 2008. *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*, Upper saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall. ISBN 9780132281553
- SKIDMORE, D. 2002. A Theoretical Model of Pedagogical Discourse. In: *Disability, Culture & Education* 1(2), 119 - 131. ISSN 2169-124X
- SKIDMORE, D., 2006. A Theoretical Model of Pedagogical Discourse. In: MITCHELL, D. (Ed.). *Special Educational Needs and Inclusive Education. Major Themes in Education*. London and New York: Routledge Falmer, pp. 56-57. ISBN 978-0-41528-452-3.
- SKINNER, M.E. & A. T. SMITH, 2011. Creating success for students with learning disabilities in postsecondary foreign language courses. In: *International Journal of Special Education*, 26(2), 42-57. ISSN 1917-7844.

- SKUTNABB-KANGAS, T., 2000. *Menšina, jazyk a rasizmus*. Bratislava: Kalligram. ISBN 80-7149-351-1
- SLAVÍK, J., 1999. *Hodnocení v současné škole. Východiská a nové metody v praxi*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-262-9
- SMITH, H. J., SPEARS, R., & M. OYEN, 1994. "People like us": The influence of personal deprivation and group membership salience on justice evaluations. In: *Journal of Experimental Social Psychology*, 30(3), 277–299. ISSN 0022-1031. Dostupné na: <https://doi.org/10.1006/jesp.1994.1013>
- SORENSEN, H., & S. HALLINAN, 1986. Effects of ability grouping on growth in academic achievement. In: *American Educational Research Journal*, 23(4), 519-542. ISSN 0002-8312
- SPARKS, R. L., & L. GANSCHOW, 1993. Searching for the cognitive locus of foreign language learning difficulties: Linking first and second language learning. In: *Modern Language Journal*, 77(3), 289–302. ISSN 0026-7902
- SPARKS R. L. 2016. Myths About Foreign Language Learning and learning Disabilities. In: *Foreign Language Annals*. 49(2), 252-270. ISSN 1944-9720.
- STEENBERGEN-HU, S., MAKEL, M. C. & P. OLSZEWSKI-KUBILIUS, 2016. What One Hundred Years of Research Says About the Effects of Ability Grouping and Acceleration on K–12 Students' Academic Achievement: Findings of Two Second-Order Meta-Analyses, In: *Review of Educational Research*, XX (X), 1–51. ISSN 0034-6543.
- STEVENS, A. & D. MARSH, 2005. Foreign language teaching within special needs education: learning from Europe-wide experience. In: *Support for Learning*. 20(3), 109-114. ISSN 1467-9604.
- SWANSON, H.L. & C. SACHSE-LEE, 2001. A subgroup analysis of working memory in children with reading disabilities: domain-general or domain-specific deficiency? In: *Journal of Learning Disabilities*, 34(3), 249–263. ISSN 1538-4780. Dostupné na: <https://doi.org/10.1177/002221940103400305>
- SWIFT, A., 2005. *Politická filozofie. Základní otázky moderní politologie*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-859-7.
- ŠPOTÁKOVÁ, M., 2013. Koncept špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb: nástroj pomoci alebo nástroj vylúčenia? In: HAPALOVÁ, M. & E. KRIGLEROVÁ GALLOVÁ. *O krok bližšie k inklúzii. Človek v Tísni Slovensko a CVEK*, s. 59-71. ISBN 978-80-89113-48-4.
- ŠULOVÁ, L. & M. MORGENSTERNOVÁ, 2007. Řečový vývoj v bilingvní rodině. In: MORGENSTERNOVÁ, M. & L. ŠULOVÁ, a kol. *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, s. 39-48. ISBN 978-80-246-1361-1.
- TESSER, A., 1988. Toward a Self-Evaluation Maintenance Model of Social Behavior. In: *Advances in Experimental Social Psychology*, 21, 181-227. ISBN 9780080567358 Dostupné na: [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60227-0](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60227-0)
- TIESO, C. L., 2003. Ability grouping is not just tracking anymore. In: *Roeper Review*, 26(1), 29-36. ISSN 1940-865X

- TSIPLAKIDES, I. & A. KERAMIDA, 2009. Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: theoretical issues and practical recommendations. In: *International Education Studies*, 2(4), 39–44. ISSN 1913-9039
- TRAINING AND DEVELOPMENT AGENCY FOR SCHOOLS. 2009. *Including students with SEN and/or disabilities in secondary modern foreign languages*. Dostupné na: <https://dera.ioe.ac.uk/13801/1/modernforeignlanguagesmfl.pdf>
- TRAUTWEIN, U., LÜDTKE, O. MARSH, H. W. & G. NAGY 2009. Within-school social comparison. In: *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 853–866. ISSN 0022-0663.
- USHER, E. L. & F. PAJARES, 2008. Sources of self-efficacy in school: critical review of the literature and future directions. In: *Review of Educational Research*, 78(4), 751–796. ISSN 0034-6543
- VALIHOVÁ, M., 2004. Štruktúra osobnosti žiaka a možnosti jej poznávania. In: KAČÁNI, V. a kol. *Základy učiteľskej psychológie*. Bratislava: SPN, s. 75-98. ISBN 80-10-00429-4.
- VANČÍKOVÁ, K., 2011. *Škola a spoločnosť. Kapitoly zo sociológie výchovy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB. ISBN 978-80-557-0184-4.
- VANČÍKOVÁ, K., PORUBSKÝ, Š., & B. KOSOVÁ, 2017. *Inkluzívne vzdelávanie – dilemy a perspektívy*. Banská Bystrica : Belianum. ISBN 978-80-557-1278-9.
- VANČÍKOVÁ, K., TRNKA, M., BASARABOVÁ, B., & R. SABO, 2021a. Podoby inkluzívnej školy očami aktérov vzdelávania. In: *Pedagogické rozhľady: odbornometodický časopis pre školy a školské zariadenia*. 30(8), 10-12. ISSN 1335-0404.
- VANČÍKOVÁ, K., BASARABOVÁ, B., SABO, R. & D. ŠUKOLOVÁ, 2021b. Various Perceptions of Inclusive School: Q methodological Study. In: *Journal of Educational and Social research*, 11(5), 1-10 [cit. 23.6.2023]. ISSN 2239-978X. Dostupné na: <https://doi.org/10.36941/jesr-2021-0100>
- VANČÍKOVÁ, K. & B. BASARABOVÁ, 2022. *Mnohoraké podoby inkluzívnej školy. predstavy o inkluzívnom vzdelávaní na Slovensku*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-201-2.
- VANČÍKOVÁ, K., 2022. Uviaznutí v diskurze deviácie. In: *Pedagogické rozhľady : odbornometodický časopis pre školy*. 31(5), 3-9. [cit. 16.8.2023]. ISSN 2453-8787. Dostupné na: <https://archiv.mpc-edu.sk/sk/pedagogicke-rozhlady/2022-5>
- VANČÍKOVÁ, K., KÖVÉROVÁ, L., ŠPOTÁKOVÁ, M. & E. TICHÁ, 2021. *Dieťa s rizikovým vývinom: Možnosti kompenzačnej podpory v predškolskom vzdelávaní*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN: 978-80-8118-283-9.
- VANČÍKOVÁ, K. & D. HANESOVÁ, 2023. Ability grouping and inclusive practice in foreign language teaching. In: *Education and New Developments, Volume 2*. Lisabon : inScience Press, pp. 514-518. ISBN 978-989-35106-4-3.
- VYGOTSKY L. S., 1978. *Mind in Society The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- WÁGNEROVÁ, M., 1995. Sebehodnocení a hodnocení školního výkonu dětí středního školního věku. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 30(1), 5-9. ISSN 0555-5574.

- WEBB-WILLIAMS, J. L., 2021. Teachers' Use of Within-Class Ability Groups in the Primary Classroom: A Mixed Methods Study of Social Comparison. In: *Frontiers in Psychology*, 12(X), 1-16. ISSN 1664-1078
- WIGHT, M.C.S., 2015. Students with learning disabilities in the foreign language learning environment and the practice of exemption. *Foreign Language Annals*, 48(1), 39–55. Dostupné na: <https://doi.org/10.1111/flan.12122>
- WILKINSON, R. & K. PICKETT, 2010. *The Spirit Level. Why Greater Equality Makes Societies Stronger*. New York: Bloomsbury Press. ISBN 978-1-60819-341-7.

MENNÝ REGISTER

A

Ainscow, 41, 43, 73, 91
Antalová, 50
Arries, 59
Asher, 60
Atkinson, 38

B

Bačová, 53, 87
Basarabová, 22, 39, 42, 100
Beukelman, 59
Bitnerová, 75
Blamires, 63
Booth, 41, 43, 73
Brody, 38
Brožík, 22

C

Campigotto, 56
Connor, 56, 57
Corsaro, 76
Crombie, 56, 60
Csikszentmihalyi, 69, 71
Csizér, 39, 91

D

Darici, 60
Deane, 56
Doubek, 75
Ďurčová, 48, 49
Dyson, 41, 92
Dörnyei, 67, 68

E

Eckert, 77
Eder, 76
Epstien, 51

F

Fay, 87

Feuerstein, 39
Florian, 55
Frith, 40

G

Gamoran, 76
Ganschow, 62
García, 33
Gardner, 38, 50, 67
Gaschow, 62
Greger, 10, 11, 12, 14, 16
Gripton, 81, 82
Gutman, 11

H

Hallam, 74
Hallinan, 74
Hanesová, 28, 77, 81
Happé, 40
Haß, 59
Hayek, 11
Helus, 14, 32, 66, 70
Heng Chan, 50, 75
Hockly, 57, 63
Hodgson, 57
Hollenweger, 69, 70
Hoon Tan, 50, 75
Hove, 81
Howard, 37, 38, 39, 40, 55

CH

Chambers, 39

J

Jabbarifar, 50, 75
Jaehner, 59
Javorsky, 62

K

Kaščák, 75, 76, 77
Kenning, 32, 39

Keramida, 57
Kerckholf, 14
Kieweg, 59
Kim, 74, 77, 78
Kitto, 78, 82
Kosová, 32, 65, 66
Koubeková, 65
Kövéroová, 61
Križo, 47, 48, 49
Krnáčová, 47
Křivohlavý, 71, 72
Kulik, 82

L

Lambert, 38
Lednická, 47
Lewin-Jones, 57
Liem, 76
Lojová, 45
Lozanová, 60

M

MacIntyre, 50, 67
Majerčíková, 51
Makel, 78
Marsh, 37, 76
Martin, 30, 31, 38, 47, 48
Marušincová, 66
Matejů, 14, 96
Matoušek, 53
Matula, 51
Mayer, 59
McColl, 28, 30, 34, 37, 47, 48, 63
Meiring, 56, 63
Menken, 33
Meuret, 11, 12, 13, 14, 15, 16
Mills, 38
Mirenda, 59
Morgenstern, 51
Motschenbacher, 31, 33, 58, 59,
60, 65, 88
Muijs, 39, 67
Mussweiler, 76

N

Norman, 56, 63
Nozick, 11, 12

O

Olszewski-Kubilius, 78
Orogváni, 48, 49
Otheguy, 33

P

Pachler, 56, 57
Papp, 50
Pavlovičová, 53
Pennycook, 31, 33
Petőcz, 28
Phasa, 81
Pickett, 10
Piniel, 39
Pol, 51
Porubský, 65
Prokop, 13

R

Rabušinová, 51
Rajský, 20, 21, 22
Raoofi, 50, 75

Rawls, 15, 16
Rawn, 51
Reid, 33
Roberts-Holmes, 78, 82

S

Sabo, 42, 100
Sandel, 15, 16
Sapon-Shevin, 38
Shepherd, 58
Shir, 82
Schick, 59
Schneider, 56, 60
Schunk, 75
Skidmore, 22, 80
Skinner, 56
Skutnabb-Kangas, 84
Slavík, 68
Smith, 56, 76
Sorenson, 74
Sparks, 37, 62
Steenbergen-Hu, 78
Stevens, 37, 99
Swift, 10

Š

Špotáková, 2, 48, 49, 53, 61, 105

Šulová, 51

T

Takáčová, 51
Tieso, 82
Tichá, 51, 61
Trautwein, 76
Trnka, 42
Tsiplakides, 57

V

Valihorová, 38
Van Hoorhis, 51
Vančíková, 1, 2, 13, 22, 39, 42, 51,
52, 53, 54, 61, 65, 77, 81, 87,
100, 105
Vernarcová, 50
Vygotsky, 22, 80

W

Wágnerová, 66
Walzer, 14, 16, 17
Web-William, 76
Wight, 56, 62
Wilkinson, 10

O AUTORKE

Od roku 2001 pôsobí na Katedre elementárnej a predškolskej pedagogiky na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Svoju doterajšiu pracovnú kariéru venovala príprave učiteliek a učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania. Vo svojej prednáškovej a lektorskej činnosti sa venuje primárne otázkam sociológie výchovy, multikultúrnej výchovy, inkluzívnej pedagogiky. Jej výskumné a publikačné aktivity sa sústreďujú okolo problematiky rovnosti šancí vo vzdelávaní a konceptu inkluzívneho vzdelávania. Podieľala sa na riešení štátnej objednávky „*Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity prostredníctvom systému vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľa.*“ Koordinovala projekt IS EQUAL zameraný na zlepšenie prístupu ohrozených skupín obyvateľstva k vzdelávaniu. Bola členkou expertného tímu v rámci národného Projektu inkluzívneho vzdelávania PRINED a národného projektu Teachers, v rámci ktorého sa realizoval prieskum inklúzie na školách. Je spoluautorkou Správy o inklúzii Rómov vo vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve v Slovenskej republike RECI +, v rámci ktorej analyzovala aktuálne problémy dostupnosti služieb pre najviac ohrozenú skupinu chudobných rómskych detí. V rokoch 2017 – 2020 pracovala na projekte MESA 10 (Centrum pre ekonomické a sociálne analýzy) To dá rozum ako analytička pre oblasť prístupnosti vzdelávania, výstupom ktorého bol komplexný návrh odporúčaní pre skvalitnenie školstva na Slovensku. Aktívne spolupracuje aj s ďalšími mimovládnyimi organizáciami ako napr. Nadácia pre deti Slovenska, Škola dokorán – Wide Open School, n.o., Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť, Nadácia otvorenej spoločnosti a i. Podieľala sa na riešení 12 vedeckých projektov v rámci grantových schém MŠVVaŠ SR (KEGA, VEGA a APVV). Bola koordinátorkou medzinárodného projektu ERASMUS+ *Introducing competence-based preschool teacher education curricula in Bosnia and Herzegovina*. Aktuálne je súčasťou riešiteľského tímu projektu KEGA *Tvorba webového portálu metodologickej podpory výučby cudzích jazykov v primárnom vzdelávaní a zodpovednou riešiteľkou projektu APPV Program rozvoja jazykových spôsobilostí detí s odlišným materinským jazykom v slovenskom jazyku – tvorba a overovanie*. Úzko spolupracuje s Národným inštitútom vzdelávania a mládeže. Bola predsedníčkou Odbornej komisie pre predškolské a počiatočné vzdelávanie a Ústrednej komisie pre inkluzívne vzdelávanie a vzdelávanie v špeciálnych školách. Spolupodieľa sa na kurikulárnej reforme, v rámci ktorej vstupuje do diskusie ako expert na multikultúrnu výchovu, a je členkou Rady pre výskum a vývoj. Aktívne sa zapája do recenzovania analýz Inštitútu sociálnej politiky a Inštitútu vzdelávacej politiky.

Názov: INKLUZÍVNY PRÍSTUP K UČENIU CUDZÍCH JAZYKOV

Autorka: prof. PaedDr. Katarína Vančíková, PhD.

Návrh obálky a ilustrácie: Mgr. Lenka Lipárová, PhD.

Jazyková úprava: Mgr. art. Zuzana Málíková

Recenzovali: prof. Zuzana Straková, PhD.

PhDr. Magdaléna Špotáková, CSc

Formát: A4

Vydanie: prvé

Rozsah: 104 strán

Vydalo: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela
v Banskej Bystrici

Edícia: Pedagogická fakulta

ISBN (brožovaný dokument) 978-80-557-2127-9
EAN 9788055721279

ISBN (online dokument) 978-80-557-2128-6
EAN 9788055721286

<https://doi.org/10.24040/2024.9788055721286>

Na publikácii oceňujem jednak široký záber, ktorý prezentuje, keďže s termínom inklúzia sa pracuje v rôznych podobách, ale zároveň aj hĺbku, do ktorej sa pri analýze vybraných aspektov ponára. Práve priestor na reflexiu, ktorý učebnica vytvára, ponúka hlbšie zamyslenie nad tým, ako sa bežne s inklúziou v praxi pracuje a do akej miery to korešponduje s odporúčaniami odborníkov, prípadne aké možnosti bežný učiteľ má.

Zuzana Straková

(Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove)

Pre čitateľov z praxe, resp. študentov – budúcich praktikov, je čítanie tejto učebnice príležitosťou, ako (opäť?) vnímať svoju profesiu ako poslanie... I keď v nej možno niektorý preťažený učiteľ márne hľadá odpoveď na otázku, ako každého žiaka so ŠVVP naučiť plusquamperfektum, nebude sklamaný, lebo sa dozvie, aké netušené perspektívy môže svojim žiakom učením cudzieho jazyka otvoriť – aj bez plusquamperfekta.

Magdaléna Špotáková

(Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie)



9 788055 721286