



**mpc**  
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ  
ITMS: 26130130095 Číslo zmluvy: OPV/27/2013

## OPONENTSKÝ POSUDOK

**Posudzovaný projekt: PODPORA INKLUZÍVNEHO MODELU VZDELÁVANIA PRE POTREBY PREDPRIMÁRNEHO STUPŇA ŠKOLSKEJ SÚSTAVY**

**Odborní garanti:** doc. PaedDr. Vladimír Klein, PhD., PaedDr. Eva Sobinkovičová

**Riešiteľský tím:** PhDr. Ján Dunda, doc. PaedDr. Ladislav Horňák, PhD., Mgr. Jadranka Foldešová, Mgr. Zlatica Knapiková, doc. PaedDr. Ondrej Kaščák, PhD., PhDr. Eva Končoková, PaedDr. Monika Miňová, PhD., Mgr. Mária Petrovičová, prof. PhDr. Branislav Pupala, CSc., PhDr. Viera Šilonová

**Projekt:** Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ. Kód ITMS: 26130130095; číslo zmluvy: OPV/27/2013

**Oponent:** doc. PaedDr. Štefan Porubský, PhD.

Predkladaný projekt pod názvom PODPORA INKLUZÍVNEHO MODELU VZDELÁVANIA PRE POTREBY PREDPRIMÁRNEHO STUPŇA ŠKOLSKEJ SÚSTAVY je pripravovaný v rámci Národného projektu Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť. Jeho deklaroványm cieľom je skvalitniť profesijné kompetencie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov podieľajúcich sa na edukácii detí pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít a tým podporiť ich sociálnu inklúziu na predprimárnom stupni školskej sústavy. Autori projektu si pritom stanovili cieľ vytvoriť a implementovať inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy ako nástroj inklúzie(?) detí pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít a tým prispieť k budovaniu inkluzívneho prostredia materských škôl, zlepšiť vzdelanostnú úroveň osôb z marginalizovaných rómskych komunít a vytvoriť potrebné kompetencie pre ich ďalšie vzdelávanie.

Osoby garantov (doc. Klein a dr. Sobinkovičová) ako aj skladba riešiteľského tímu sú dostatočnou odbornou zárukou toho, že projekt bude realizovaný na primeranej kvalitatívnej úrovni a prinesie očakávané výsledky.

Riešiteľský tím koncipoval predkladaný projekt ako určité teoreticko – výskumno – empirické východisko pre realizáciu vymedzeného cieľa. Projekt je rozdelený na štyri časti, z ktorých sa pokúšajú o konceptuálne vymedzenie danej problematiky s osobitným dôrazom na vymedzenie základných pojmov a príkladov dobrej praxe v uvedenej oblasti v prvej časti. Druhá časť sa venuje analýze existujúceho stavu v oblasti inkluzívneho vzdelávania na predprimárnom stupni školy u nás. Tretia časť je orientovaná na vytváranie modelu inkluzívnej školy (materskej školy) prostredníctvom tvorby školského vzdelávacieho programu. Posledná časť sa venuje problematike evalvácie a autoevalvácie procesu inklúzie v podmienkach predprimárneho stupňa školy. Projekt obsahuje aj prílohovú časť, do ktorej je zaradený Súbor evalvačných a autoevalvačných kritérií, indikátorov a nástrojov inkluzívneho modelu vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy, Rozšírený návrh pracovných povinností asistenta učiteľa pri práci s deťmi z MRK (spracované podľa projektu PHARE) a Príklady plánov spolupráce materskej školy a rodinou detí z MRK.

Vzhľadom k tomu, že vďaka odbornému kreditu riešiteľského tímu, dosahuje projekt požadované parametre, v ďalšej časti sa budem venovať len tým problémovým okruhom a častiam projektu, ktoré by z môjho pohľadu mohli byť formulované precíznejšie, resp. môžu spôsobiť určité interpretačné nejasnosti. Chcel by som zároveň zdôrazniť, že ide o návrhy koncipované na základe môjho subjektívneho odborného pohľadu, preto sa nemusia úplne prekrývať so zámermi autorského tímu. Z uvedeného dôvodu ich nie je potrebné považovať za normatívne a je iba na zvážení garantov projektu, do akej miery budú z ich strany akceptované, prípadne do akej miery budú do projektu zapracované.

Projekt síce má zrozumiteľne vymedzený cieľ, ale nie je celkom jasné, aký je účel aktivity 1.2 Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy. Ide o to, že nezainteresovaný čitateľ nevie identifikovať, či predkladaný materiál tvorí teoretickú bázu napr. pre školenie pedagogických zamestnancov v uvedenej oblasti, či je východiskom tvorby nejakých metodických materiálov, či toto treba považovať za určitú formu metodického materiálu. Táto nejasnosť môže potom spôsobiť, že sa čitateľovi nie celkom jednoznačne ozrejmuje, prečo boli niektoré časti do materiálu zaradené a môže sa len domnievať u ich účelnosti.

Na spracovaní predkladaného projektu pracoval veľký tím autorov z rozmanitých oblastí pedagogiky a aj s rozmanitou odbornou skúsenosťou s uvedenou problematikou. To je na jednej strane veľkým kladom, lebo danú problematiku spracovali z rozmanitých aspektov pedagogickej teórie i praxe. Na druhej strane sa týmto veľmi explicitne demonštruje, že problematika inkluzívneho vzdelávania je v našich podmienkach novým edukačným konceptom, ktorý nie je dostatočne teoreticky i prakticky reflektovaný a preto sa objavujú rozmanité, často i protikladné a vzájomne sa vylučujúce interpretácie problematiky a vymedzovania obsahu kategórií, ktoré súvisia s touto interpretáciou. Nie je to ináč ani v tomto materiály.

V Úvode sa hovorí, že *„Inkluzívny prístup definujeme ako bezpodmienečné akceptovanie špeciálnych potrieb všetkých detí. Heterogénnosť vnímame ako normalitu - deti sa nedelia na tie, ktoré majú špeciálne potreby a na tie, ktoré ich nemajú.*

*Cieľovými skupinami pri vytváraní inkluzívneho školského prostredia sú:*

- *Rómovia a osoby žijúce v marginalizovanom prostredí sociálneho vylúčenia,*
- *osoby so zdravotným postihnutím,*
- *príslušníci národnostných menšín,*
- *cudzinci a migranti“.*

Už pri tomto vymedzení sa vyskytuje rozpor v tom, či ide teda o akceptovanie špeciálnych potrieb určitých vymedzených cieľových skupín, alebo sa inkluzívne vzdelávanie týka všetkých detí. Je síce zrejmé, že projekt je orientovaný na uvedené cieľové skupiny a ich začlenenie do „inkluzívneho školského prostredia“, ale čo tento pojem (inkluzívne školské prostredie) obsahuje z pohľadu autorov, resp. cieľov projektu nie je dostatočne rozpracované, resp. je v celom predkladanom materiály vymedzované (až na niektoré výnimky) len vo všeobecnej rovine definícií. To potom umožňuje aj v rámci autorského kolektívu jeho rozmanité interpretácie.

V kapitole *Východiská inkluzívneho vzdelávania* autori hovoria o „*žiakoch s postihnutím, narušením či ohrozením*“ a ďalej že „*by sa mali prioritne zohľadniť osobitosti žiakov pochádzajúcich z prostredia marginalizovaných rómskych komunít*“. Ak ide o inklúziu, je teda otázne, či je tu nejaká skupina prioritná, alebo sú prioritou bez rozdielu všetci. V tomto prípade sa kategória inklúzie môže interpretovať ako substitučná kategória integrácie. Na druhej strane oceňujem úsilie autorov v ďalšej časti dokumentu vytvoriť systematizáciu pojmov týkajúcich sa integrácie a inklúzie. Uvádzanú porovnávaciu tabuľku (Kocurová a kol., 2002) by bolo možné považovať aj za dobré východisko pre spoločnú interpretáciu kategórie inklúzie aspoň v rámci autorského kolektívu.

V tejto časti materiálu vymedzujú autori aj princípy inkluzívneho vzdelávania. Upozorňujem, že toto vymedzenie sa nezhoduje s tými princípmi, ktoré autori potom nižšie rozpracovali. Je aj teoreticky nie celkom objasnenou otázkou, ako funguje kompenzačná edukácia ako súčasť inkluzívneho vzdelávania. Autori operujú pojmom *úspešná inteligencia*, ktorú vymedzujú ako schopnosť uspieť v živote v rámci svojho vlastného kultúrneho kontextu. Vyvstáva otázka interpretácie pojmu „*vlastný kultúrny kontext*“ vo vzťahu k deťom cieľovej skupiny, ktorých problém nespočíva v neúspechu v rámci svojho kultúrneho kontextu (osada), ale v kontexte školského vzdelávania. Preto by si vyžadovalo venovať tomuto zaujímavému konceptu inteligencie väčšiu pozornosť práve z uvedeného aspektu. Ak totiž prijmemé tézu o potrebe „*kultúrnej dekontextualizácie*“ rómskych detí v súvislosti s rozvojom ich „*úspešnej inteligencie*“, tak týmto popierame sternbergovské poňatie tohto konceptu inteligencie, na ktoré sa autori odvolávajú a zároveň do určitej miery spochybňujeme aj samotný koncept inklúzie a pristupujeme na koncept kultúrnej asimilácie. Tu ilustrované konceptuálne rozpory sa objavujú v celom materiály, kde sa narábanie s pojmom inkluzívne vzdelávanie pohybuje na škále súčasne rozšíreného a medzinárodne akceptovaného, cez substitučné ponímanie k pojmu integrácia až po implicitné kultúrno - asimilačné interpretácie, ktoré, aj keď nepriamo, sú v rozpore s duchom inkluzívneho vzdelávania tak, ako je ono chápané a interpretované napr. v medzinárodných dokumentoch, na ktoré sa autori v tomto materiály odvolávajú. Bolo by preto určite

prospešné, keby sa otázke vymedzenia konceptu inkluzívneho vzdelávania viedla intenzívna odborná diskusia, napr. v rámci seminárov organizovaných v rámci verejnej oponentúry projektu.

Kapitolu, ktorá sa venuje analýze existujúceho stavu inkluzívneho modelu na predprimárnom stupni školskej sústavy považujem za veľmi originálnu a v mnohom aj za ojedinelý počin (Analýza štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie a legislatívy v SR z aspektu inkluzívneho vzdelávania a Princípy tvorby inkluzívneho kurikula na predprimárnom stupni školskej sústavy). Tu je len škoda, že autori nevenovali ešte väčšiu pozornosť práve tej úrovni školského vzdelávania, kde sa inkluzívny model môže jedine reálne uplatniť – školskej triede a pedagogickej práci v nej.

Kapitola Analýza školských vzdelávacích programov vybraných materských škôl v SR s akcentom na existujúci stav inkluzívneho vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy je síce zaujímavou „vsuvkou“, ale nie je jasný účel jej zaradenia do materiálu. Jedným z jeho deklarovaných cieľov je poskytnúť návrhy pre tvorbu modelu inkluzívneho vzdelávania v oblasti predprimárneho stupňa školskej sústavy, ale tomuto sa venuje len veľmi okrajovo aj to iba na všeobecnej úrovni, kde neprináša nič nového oproti tomu, čo už bolo v tejto oblasti uvedené v predchádzajúcich častiach materiálu. V kapitole Model tvorby inkluzívne zameraného školského vzdelávacieho programu by bolo potrebné zosúladiť koncepčné východiská s tými, ktoré sú uvedené v kapitole Princípy tvorby inkluzívneho kurikula na predprimárnom stupni školskej sústavy. Aj tu, podobne ako v kapitole o evalvácii sa prejavuje koncepčná neujasnenosť a rozmanitá interpretácia obsahu pojmu inklúzia, keď sa problematika sústreďuje skôr na integráciu príslušníkov vymedzenej cieľovej skupiny, než na inkluzívny model predprimárneho vzdelávania.

Toto sú moje pripomienky týkajúce sa koncepcie predkladaného materiálu. Ostatné menšie pripomienky a návrhy nepovažujem z pohľadu kvality predkladaného projektu a jeho realizácie za rozhodujúce.

Ako som už uviedol vyššie, je na zvážení garantov, do akej miery budú akceptované a zapracované. Projekt považujem vcelku za zaujímavý, podnetný a spoločensky potrebný, preto k nemu vyjadrujem pozitívne stanovisko.

V Banskej Bystrici, 29. 8. 2013

Štefan Porubský