

# Inkluzívna edukácia a profesijná reflexia učiteľa - spojitelné koncepty?

Michal Novocký<sup>1</sup>  
Renáta Orosová<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach; Moyzesova 9, 040 01 Košice; michal.novocky@upjs.sk

<sup>2</sup>Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach; Moyzesova 9, 040 01 Košice; renata.orosova@upjs.sk

Grant: VVGS-2022-2441, KEGA 013UPJŠ-4/2023

Názov grantu: Adaptácia škály The Teacher Efficacy for Inclusive Practices pre autodiagnostikovanie profesijnej zdatnosti realizovať inkluzívnu edukáciu; Implementácia simulačných stratégií rozvíjajúcich reflexívne kompetencie študentov učiteľstva do prezenčnej a dištančnej formy praktickej profesijnej prípravy.

Odborové zameranie: AM – Pedagogika a školstvo

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

**Abstrakt** Cieľom príspevku je poukázať na vzťah inkluzívnej edukácie a profesijnej reflexie, ktoré predstavujú rozhodujúce fundamenty pre vznik modernej školy prihliadajúcej na rozvoj žiaka a učiteľa. Ich východiskom je koncepcia humanisticky orientovanej edukácie, ktorá pertraktuje, že výchova a vzdelávanie, pokiaľ sa majú reálne podieľať na utváraní školy v zmysle učiaceho sa spoločenstva postaveného na diverzite edukačných potrieb každého aktéra vzdelávania, nesmú podľahnúť tlaku na hermetickú limitáciu cez normy posilňujúce unifikáciu pohľadu na najvhodnejší model edukácie. V záujme strániť sa edukačného formalizmu musí pedagogika hľadať spôsoby, aby sa sama pred sebou chránila, neupadnúc do aplikovania súboru pravidiel uberajúcich na jej skutočnej hodnote spočívajúcej v etickej rovine, kedy učiteľ a žiak zakaždým objavujú možnosti k naplneniu požiadaviek vo vzdelávacích zámeroch. Bavíme sa o pilieroch tvoriacich expanzívny model škôl (Topping & Maloney, 2005) vysporiadavajúcich sa s nárokmi verejnosti na akceptovanie rozdielov detí a mládeže. To dokáže naostatok pozmeniť práprava učiteľov dôvodiaci v prospech realizácie reflexívnej výučby.

**Kľúčové slová** inkluzívna edukácia, profesijná reflexia, učiteľ, žiak

## 1. ÚVOD

Hodnotiac najväčšie epochy v dejinách ľudstva, v každej z nich možno pozorovať úsilie o vymedzenie obrazu človeka v edukácii, kde sa poukazuje na jeho dôstojnosť a rozvíjanie tých atribútov, ktoré sú mu ako originálnej individualite vlastné. O období humanizmu a renesancie je známe, že sa vo výchove konečne začína objavovať dieťa nielen v pozícii mladého človeka, ale hlavne disponuje osobitým vnímaním sveta. Obdobie osvietenstva figuruje v historickom vedomí spoločnosti pod názvom storočie pedagogiky, kedy jeho poprední myslitelia (napr. Diderot, Lavoisier) písali o nevyhnutnosti povinnej školskej dochádzky a laicizácii poznatkov prezentovaných žiakom v školách (Srogoň et al., 1981). V 19. storočí pedagogika získala status vedy a na jeho konci pomaly vzniká reformné hnutie vyhranivšie sa voči herbartovskej pedagogike, brániac osobnosť dieťaťa pred manipuláciou, a v 20. storočí sa do popredia dostávajú aj alternatívne pedagogické koncepcie s rozpracovanými filozofiami výchovy, kde sa centrom, okolo ktorého sa hýbu edukačné ciele a prostriedky, stáva žiak s

jeho výchovnými a vzdelávacími potrebami (Kasper & Kasperová, 2008). Na uvedených východiskách stojí tiež koncepcia humanisticky orientovanej edukácie (jednou z jej podôb je apropro inkluzívna edukácia), ktorá zásadne reviduje pohľad na 4 hlavné dimenzie výučby a výchovno-vzdelávacej činnosti.

Prvou z nich je dimenzia vzťahová, ktorá hovorí o zmene roly tak na strane učiteľa, ako aj žiaka. Učiteľ už nie je ten, ktorý žiakovi sprostredkováva definitívne poznanie sveta, javov odohrávajúcich sa v prírode a spoločnosti, ale žiaka naopak prizýva k spolupráci a aktivite vo výučbe, poukazujúc na to, že skutočné učenie sa závisí od komunikácie preberaného učiva a spôsobov, akými obaja aktéri pristupujú ku konštruovaniu sveta a jeho významov. Kým učiteľ vystupuje v pozícii facilitátora, ktorý pre žiaka utvára učebné prostredie a podnecuje ho k činnostiam prostredníctvom vnútornej motivácie, žiak prechádza do pozície bádateľa, kedy sa rozhodujúcim stáva sebariadené vzdelávanie. Ide o to, aby sme od heteronómnej výchovy smerovali k výchove slobodnej a autentickej osobnosti žiaka (autonómnej výchove), ktorý si je vedomý svojich obmedzení a dokáže nájsť zdroje na ich prekonanie. Princíp výkonu a vecnosti má byť kompenzovaný princípom náklonnosti, avšak, a na to netreba zabúdať, nesmie ho úplne nahradiť. Utváranie skutočného partnerského vzťahu sa nezaobíde bez vyjadrovania rešpektu medzi učiteľom a žiakom, ktorý má autorita učiteľa a odkázanosť žiaka na jeho kvalifikovanosť a profesionalitu posilniť.

Druhou z nich je zase dimenzia cieľová, kde sa zdôrazňuje potreba určenia a vymedzenia takých zámerov výchovy, ktoré by zahŕňali požiadavky spoločnosti a zároveň by boli pre žiaka jedným z dôvodov (motívov) pre vzdelávanie a sebarozvoj. Ciele výchovy by sa mali utvárať tak, aby komplexne pokryli potenciál žiaka, ktorý smeruje k mnohostranne rozvinutej osobnosti uvedomujúcej si svoju slobodu a zodpovednosť pred svetom a ostatnými ľuďmi, podieľajúc sa na transfere poznatkov a hodnôt nasledujúcim generáciám (čo je v konečnom dôsledku aj jedna z funkcií výchovy). Od učiteľov, ako aj ostatných, ktorí sa vo väčšej miere venujú výchove a jej štruktúrovaniu, sa očakáva kritické zhodnotenie filozofii výchovy v zmysle korigovania obrazu človeka a nielen jeho prijímania tak, ako to požaduje štátne zriadenie či dominantná ideológia (prioritou je rozvíjanie reflexívnej kompetencie).

V poradí treťou je dimenzia obsahová, ktorej ťažisko je v regulovaní toho, čo si má žiak osvojiť a čo má, samozrejme, v dlhodobejšej

perspektíve kultivovať jeho ľudské kvality. Žiak by mal rozumieť tomu, prečo sa má naučiť daný súbor poznatkov a čo si pomocou nich dokáže rozvinúť (spolu s učiteľom vstupuje do diskusie o cieľoch a zmysle výchovy). Na druhej strane však podotýkame, že obsah výchovy sa nesmie redukovať len na učivo, nakoľko jeho súčasťou sú aj hodnoty či názory (resp. prostredníctvom učiva sa s nimi konfrontujeme a zvažujeme ich prínos pre jednotlivca i spoločnosť). Humanizácia výchovy a vzdelávania sa dá uskutočňovať aj cez vhodný edukačný obsah, a to nielen na predmetoch spadajúcich do vzdelávacej oblasti človek a hodnoty alebo človek a spoločnosť. Akýkoľvek vyučovací predmet, prírodovedný či humanitný, má dispozície na to, aby učiteľ poukázal žiakom napríklad aj na skúsenosti z vedy, kedy došlo k situácii, že civilizizačné výdobytky ( vynálezy, teórie) ohrozili život človeka a ten sa opätovne musel vrátiť k etike a definovaniu pretrvávajúcich ideálov.

Poslednou je dimenzia procesuálna, ktorá sa týka hlavne edukačných prostriedkov a ich efektívnej exploatácie za účelom dosahovania výchovných cieľov. Učiteľ, ktorý nie je výhradne transmisívne orientovaný, zaiste pripustí, že účinnosť výchovno-vzdelávacieho procesu stojí na vhodnom uplatňovaní výchovných princípov a didaktických zásad, používaní výchovných a didaktických metód, organizačných foriem a materiálno-technických nástrojov, ktoré, ak sú využívané dômyselne a nie pre samotnú funkcionalitu, vedú uľahčiť splnenie rôznych aktivít vo výučbe. Učiteľ si má klásť na zreteľ použitie spomínaných prostriedkov za účelom kreovania čo najväčšieho množstva edukačných situácií, aby poznával žiakov po každej stránke rozvoja osobnosti a stimuloval ich k interakcii medzi sebou navzájom, čím by podporil možnosti pre kooperatívne vyučovanie, ktoré predstavuje platformu pre prijímanie rozmanitostí ako súčasť suportívnej klímy edukačného prostredia (pre explicitne analyzovanú problematiku humanisticky orientovanej edukácie pozri Kosová, 1995; Kosová, 2013; Mihálik, 1996).

Vyššie popísané rozmery edukácie by mali byť predmetom reflexie nejednej kultúry školy predstavujúcej relatívne stabilný súbor predstáv a prístupov, ktoré sú v nej dlhodobo udržiavané aktérmi vzdelávania (jej početné ponímania prezentujú Šuťáková a Ferencová, 2019). Takáto škola má potom potenciál etablovať sa v sieti inkluzívnych výchovno-vzdelávacích zariadení. Podľa Zilchera a Svobodu (2019), mapujúcich chápania inklúzie od viacerých odborníkov, ide o školu predpokladajúcu zaradenie všetkých detí do hlavného prúdu výchovy a vzdelávania a bezpodmienečne akceptujúcu ich potreby.

## 2. INKLUZÍVNA ŠKOLA – KTORÁ TO JE?

Hoci sa to javí byť zrejme, koncept inkluzívnej školy sa zvykne v praxi zjednodušovať (definuje sa cez výpočet prvkov množiny, ale chýba jeho celostné uchopenie vyjadrením toho, čo je týmto elementom spoločné, alebo, ako sú navzájom prepojené s úmyslom postihnúť nosnej idey). Na základných a stredných školách, nevynímajúc vysoké školy pripravujúce budúcich učiteľov, sa stretávame s nasledujúcimi mýtmi (polopravdami):

1. inkluzívna škola je škola, v ktorej sú odborní zamestnanci – nepopierame, že bez nich nie je úplne uskutočniteľná diferenciácia vo výučbe, nakoľko orientačne stanovujú diagnózu detí s edukačnými špecifikami (v spolupráci so zamestnancami pôsobiacimi v centrách poradenstva a prevencie) a zavádzajú do výučby za pomoci triednych učiteľov a pedagogických asistentov intervenčné postupy pre ich systematickú a efektívnu integráciu, ale bez presvedčenia (pozitívnych postojov) pedagogických zamestnancov o význame inkluzívnej edukácie pre žiakov to nebude

mať dlhé trvanie a školský podporný tím sa stane skôr nástrojom na formálne uľahčovanie ich učebnej práce a vytváranie nálepkovania (labellingu), čo môže mimochodom viesť k upevňovaniu skrytej segregácie,

2. inkluzívna škola je škola, v ktorej sú pedagogickí asistenti – dnes, v porovnaní s minulosťou, majú učitelia tú devízu, že je v školách osoba, ktorá im, podľa Zákona č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, pomáha pri riešení „architektonických, informačných, jazykových, zdravotných, sociálnych a kultúrnych bariér žiakov“, a oni tak môžu venovať viac času príprave na vyučovanie a kritickému zhodnoteniu edukačných činností. Nezabúdajme však, že podstatná časť zodpovednosti za adekvátne priebeh edukácie je stále na pleciach učiteľa a asistent sa ocitá prevažne v pozícii pozorovateľa a poradcu (sice existujú výnimky, kedy obaja vyučujú v triede spolu vzhľadom k potrebám žiakov). Opätovne platí, ako sme uviedli vyššie, že táto kooperácia bude postrádať synergický efekt, pokiaľ sa učitelia nestanú nositeľmi inkluzívnych hodnôt (to by mal byť na druhej strane každý, kto vstupuje na pôdu takejto školy). Na tomto mieste sa rovnako žiada spomenúť, že nie každá škola má po stránke finančných zdrojov na to, aby u seba situovala školský podporný tím a väčší počet pedagogických asistentov, ktorí by v najlepšom prípade pôsobili temer v každej triede, kde sa nachádza žiak so špeciálnou výchovno-vzdelávacou potrebou,

3. inkluzívna škola je škola, v ktorej sú prevažne intaktní žiaci – je nesporné, že idey inkluzívnej edukácie by si mali získať stabilné miesto v štandardných školách, lebo práve ony sa musia vysporiadať s utváraním takejto výchovno-vzdelávacieho prostredia, ktoré prijíma netradičnosť a rozdielnosť ako incentívu k napredovaniu a identifikácii svojich možností pri realizácii princípov zachovávaní úcty k človeku s ohľadom na to, kde zlyháva a v akej oblasti podáva nadpriemerný výkon, avšak ani žiaci, ktorí sú v dôsledku ťažšie integrovateľného hendikepu umiestnení do špeciálnych škôl, nesmú ostávať pri názore, že sú vydeľovaní z hlavného prúdu vzdelávania a ich šance, aby sa do neho mohli postupom času dostať, sú minimálne. Niekedy sa zdá, že žiaci na týchto školách predstavujú homogénnu skupinu, ale aj medzi nimi sú deti, ktoré sa od seba jednak výkonovo odlišujú a jednak sú po viacerých stránkach, za zvolenia vhodných edukačných prostriedkov zo strany učiteľov, rozvíjateľné. Tak, ako sa od žiakov v tradičných školách očakáva, že voči svojim spolužiakom, ktorí majú stanovené špeciálne edukačné potreby, prejavia porozumenie, to isté sa požaduje od žiakov v špeciálnych školách a špeciálnych výchovných zariadeniach (nehovoriac o pedagogických a odborných zamestnancoch). Parker-Katz a Passi (2021) konštatujú, že oblasť špeciálneho vzdelávania bola z pomerne veľkej časti vychodivšia z gnozeológie zakotvenej v pozitívizme a medicínskom modeli, čo malo za následok vytvorenie množstva štruktúr, ktoré diktujú spôsoby praxe špeciálnych pedagógov. Objavuje sa implicitný názor, že osobu so zdravotným postihnutím treba zafixovať, no osvojením si humanistického prístupu by sa mohol vytvoriť nový kurikulárny príbeh, čím má odbor predpoklad priblížiť sa princípu pomoci všetkým žiakom so znevýhodnením tak, aby prosperovali. Cerić a Alić (2020) analyzujú paradox globálnej vzdelávacej politiky priemietajúci sa do reforiem vzdelávania mnohých krajín, keďže trvá na nekompromisnom zavádzaní inkluzívnej edukácie do škôl, ale navzdory tomu v nej prevládajú neoliberalne tendencie. Korporatívny model edukácie, založený na marketingovej orientácii a koroborácii požiadaviek na vyšší akademický štandard, je v kolízii s humanistickou a egalitárskou myšlienkou inklúzie vo vzdelávaní, v ktorom majú všetky deti, mladí a dospelí osobitý príspevek k zlepšeniu stavu v školách. V praxi sa spochybňuje koexistencia inkluzívnej edukácie a modelu bazírujúceho na výkone s akcentovaním výhod špeciálneho vzdelávania,

4. inkluzívna škola je škola, ktorá je alternatívna – je faktom, že v tomto druhu škôl sa v prvom rade prihliada na osobnostné (psychické) predpoklady žiakov a až následne sa im výučba prispôbuje (upravujú sa im podmienky, aby sami prejavovali iniciatívu sa vzdelávať a neprežívali pocit ohrozenia z tlaku na okamžitý výkon). U dieťaťa je pozorovaný a posudzovaný každý krok a osvojovanie si učiva má byť pre neho prostriedkom na aktivizáciu (uplatňuje vlastné tempo) s dôrazom na prácu v skupinách (ťažiskom je práca v heterogénnych zoskupeniach žiakov). No aj tieto školy musia dbať o to, aby sa okrem svojej filozofie výchovy pridržali rovnako kurikula a vzdelávacích štandardov, neponechávajúc kultiváciu osobnosti žiaka len na vlastnej prirodzenej aktivite, ktorá nepočíta s výraznejšími zásahmi učiteľa do vývinu jeho individuality (napr. nadania), aby náhodou nepôsobili proti nemu a nesmeroval tak k retardácii (spomaleniu). V počiatkoch ich vzniku sa dieťa (napr. v prípade Montessoriovej) mýtizovalo (Krankus, 2009). Čo sa týka Steinerovej pedagogiky, je zrejme, že sa v nej prioritizuje detský svet, ale na druhej strane je v prvých fázach výchovného pôsobenia rozhodujúca autorita učiteľa, ktorý má byť pre žiaka stálejšou oporou. Namiesto učenia sa, ako ho bežne poznáme zo škôl, v tomto období vývinu jedinca sa má dôraz klást' na estetiku (žiť v kráse), aby dochádzalo k harmonizácii horného (duchovne-duševného) a dolného (telesného) človeka (Steiner, 2003). Ideový základ týchto škôl tvorí antropozofia – spirituálny svetonázor (Petlák, 2016), ktorá je v pedagogike spochybňovaná. Slowík (2022), v zhode s odborníkmi v oblasti inklúzie, naznačuje, že utváranie inkluzívnych škôl je v zásade odvedaním na život v postmodernom svete, no doplníme, že humanisticky orientovaná a inkluzívna edukácia nesmú byť zbernou nádobou pre vedecky nepodložené inovácie, preto je nutné ich legislatívne a teoretické ukotvenie s cieľom rozvíjania kľúčových kompetencií žiakov.

### 3. CEZ REFLEXIU K INKLUZÍVNEJ EDUKÁCI

Kopčíková a Hnilicová (2022) podotýkajú, že inklúzia je do značnej miery filozofická záležitosť. Hovoríme o stave, keď sa človek so zdravotným postihnutím rodí do spoločnosti, ktorá akceptuje jeho odlišnosť. Tá má vytvárať opatrenia, ktoré mu v nej umožnia bežne fungovať a sú zároveň využiteľné pre všetkých jej členov. Ide o dlhodobý proces závisiaci od podpory štátu, vedomostí a postojov pedagógov a detí k spolužiakom so znevýhodnením. Tí sa pre nich stávajú normou, učiac sa, aké osobitosti majú, čo im pomáha a čo je pre nich obmedzujúce.

Existencia vzťahu medzi filozofiou a pedagogikou sa nedá poprieť (Danek, 2011; Sámelová, 2016; Rajský, 2021). Odvodzovanie výchovy od obrazu človeka vo filozofických smeroch (svetonázoroch) nám ale zamedzuje nazeráť na úplné vymedzenie edukácie, pretože pôsobí ako perspektíva, cez ktorú interpretujeme výchovné dianie. Inkluzívna edukácia je naďalej aktuálnou filozofiou výchovy kreujúcou modernú školu, no samotné školy by k tomuto presadzovanému etalónu (napr. ministerstvom školstva) mali pristupovať rámcovo cez základné usmernenia a návrhy. Škola (vedenie, zamestnanci, žiaci, rodičia) musí, pri koncipovaní sa ako inkluzívnej, vychádzať z výziev, ktoré sú v nej dlhodobo prítomné (máme školy, v ktorých sú prevažne žiaci so špecifickými poruchami učenia; školy, ktoré navštevujú žiaci s fyzickým hendikepom; školy, kde sú žiaci z minorít; školy, do ktorých chodia len žiaci intaktní). Uvedené kvituje myšlienka Ainscowa et al. (2006), kedy rozvoj dokonalého inkluzívneho prostredia podľa jedného človeka (jednej skupiny) môže byť nepredstaviteľný pre ostatných ľudí. „Zdravý rozum nech nás chráni pred vierou, že ľudstvo niekedy nájde definitívny ideálny poriadok, a že potom šťastie bude naveky žiariť rovnakými lúčmi, ako slnko žiari v tropických krajinách na tých, ktorí by si to takto usporiadali

(Nietzsche, 2018, s. 113). Ukazuje sa, že primus zohráva reflexia osobnosti žiaka a jeho potrieb (ako aj ostatného kolektívu školy a sukcesívneho rozvoja). Podľa Finka (Pelcová In Kosová, 2015), ak nedokážeme dať vyčerpávajúcu odpoveď na to, čo je človek (človek s rozmanitými potrebami), potom je naopak žiaduce, aby sme odvodili jeho esenciu z výchovy, v ktorej je neustále situovaný, či už ako homo educans, alebo homo educandus. Každému (aj študentovi učiteľstva ešte nevstupivšiemu do školskej triedy) je jasné, že edukačná realita je často protirečivá a napätie medzi subjektívnymi a objektívnymi požiadavkami nemôže odhaliť empirický výskum, ale iba filozofická reflexia edukácie. Fink sa zmieňuje o týchto antinómiách (Pelcová In Kosová, 2015):

- výchova ako pomoc a výchova ako manipulácia – môžeme sa spytovať sami seba, či má učiteľ právo vnútiť svoje chápanie života a hodnôt druhému, či dokáže, akokoľvek s najlepšími úmyslami, vzhľadom k obmedzeniam doby, predurčovať budúcnosť sveta a dieťaťa. Reflektujúci učiteľ s vedomím si tejto rozpornosti opatrne pristupuje k výchove, vie o nedokonalosti svojej výchovnej koncepcie, vie, že takmer vždy volí medzi alternatívami, ktorých dosah na výchovu môže byť nakoniec minimálny. S tým si je vedomý aj skutočnosti, že aproximovať k autenticite žiaka sa dá predovšetkým tak, že sa informácia stane jeho osobnou skúsenosťou, z čoho vyplýva, že ani na úplnú manipuláciu si nemožno robiť nárok (jej hranicu je tiež ťažko určiť),

- moc vychovávateľa a jeho bezmocnosť – je nespochybniteľné, že edukačné pôsobenie formuje predstavy ľudí o svete, avšak reflektujúci učiteľ si uvedomuje, že životné skúsenosti sú bez totožného zážitku neprenosné (učiteľ ponímal a poníma svet cez svoj obzor, a procesy odohrávajúce sa v škole sa vždy oneskorujú za životom). Ak má reálny záujem na tom, aby pripravil žiaka na budúcnosť, má sa usilovať pomôcť mu odkrývať celkový význam vecí tvoriacich jadro pre ich porozumenie,

- výchova bez konca a výchova ukončená – vychovávaní (vzdelávaní) sme permanentne, pričom k zmene dochádza u ktoréhokoľvek účastníka edukácie. Učiteľ inštruujúci a poučujúci druhého s morálnym pátosom sa vystavuje riziku, že sa môže stať smutným príkladom rozporu reality s ideálom, ak sa preukáže, že vlastnosťami, ktoré od žiakov vyžaduje, sám nedisponuje. Reflektujúci učiteľ sa má vyhnúť tomu, aby pri svojej nehotovosti neupadol do rutiny (lepším učiteľom bude najmä vtedy, ak sa sám vzdeláva a pracuje na svojom profesijnom rozvoji). Učiniť tak môže za pomoci kritickej sebareflexie,

- požiadavky kultúry (spoločnosti) a individualita vychovávaného – človek sa potrebuje socializovať a mnohvrstvnosť sociálnej reality je nepredstaviteľná bez pravidiel, ktoré regulujú správanie a konanie jedinca a súčasne ho i chránia. Lenže je známe, že každý človek je takisto zložitý jedinečný, a preto neexistuje na každého žiaka vhodná edukačná stratégia či metodika (schéma výchovy pre všetkých žiakov). Reflektujúci učiteľ uznáva, že nemôže vždy najlepšie vedieť, aké sú skutočné potreby dieťaťa (len modifikovaním postupov ich vie odhaľovať, čím mu umožní vyjadriť a rozvinúť jeho individualitu),

- výchova k povolaniu a výchova k ľudskosti – v zásade tu ide o odveký historický spor, k čomu má smerovať skutočné vzdelanie (vrátane vysokoškolského). Trvalou dilemou ostáva, či to má byť úzko orientovaná príprava na praktický život, alebo všeobecná vzdelanosť zabezpečujúca, aby si ľudia spolu (bez ohľadu na rozdiely) rozumeli a aby sa orientovali na osvojovanie si humánnych hodnôt. Reflektujúci učiteľ je presvedčený o tom, že každý čin človeka je motivovaný hodnotovým vedomím, preto konanie či nekonanie z jeho strany závisí od toho, čo uprednostňuje, čo má pre



neho samotného väčší zmysel, no ani v dobe technokratického zamerania na prax nescie rezignovať na ľudskosť,

• možnosti a medze výchovy – fundamentálnou otázkou je v tomto prípade to, čo sa dá na človeku formovať zvonku a čo patrí k nedotknuteľnej sfére jeho osobnej slobody. U každého človeka je časť prirodzenosti, kde sa edukátori nedostanú. Učiteľ, ktorý je reflexívne orientovaný, vie, že žiadny vytýčený cieľ výchovy je vo svojej plnosti skoro nerealizovateľný, lebo voči nemu stojí plnohodnotná osobnosť žiaka, ktorá sa chce i sama utvárať bez odkázanosti na neho, a že naozaj získať si ju pre činnosť a aktivitu si vyžaduje oprieť sa o jej prostotu (o to, kým je, na čo má).

Humanisticky orientovaná edukácia nám pripomína, aby sme v spoločnosti nezabúdali na žiadneho človeka (bez ohľadu na obmedzenia, ktoré má). Jej dominantnou úlohou je, aby mu priznala existenciálny rozmer a umožnila vstúpiť do vzťahov s druhými ľuďmi a cez ne sa utvárať. Nejde tu o nový objav, ale prinavrátenie sa v 21. storočí k vnímaniu diverzity ako súčasťi spoločenstva ľudí (humanisticky smerovaná pedagogika má naturel aplikovanej etiky). Vychádzajúc z Titzla (2000), v staroveku a stredoveku sa nežiadalo zmieňovať o inkluzívnej edukácii, pretože jedinci s postihnutím a jedinci intaktní vstupovali do interakcií bežne (hľadali si k sebe cestu a učili sa spolunažívať, hoci to záviselo od daného kultúrno-spoločenského kontextu a komunity), ale je možné, že k rozdeleniu ich sveta na dve časti napomohol čiastočne i novovek (napr. zriaďovaním špeciálnych ústavov). V každom prípade platí, že spoločenstvá v jednotlivých historických epochách sa so zdravotne znevýhodnenými vysporadúvali osve.

Križo (2020, podrobnejšie pozri 2021), inšpirujúci sa poprednými predstaviteľmi humanistickej psychológie 20. storočia, tvrdí, že inkluzívna výchova a vzdelávanie sa realizuje pomocou cyklického naplňovania potrieb jedinca a participuje na raste jeho osobnosti. Najlepšie to azda demonštruje pyramída inkluzívnej edukácie, ktorá, analogicky k Maslowovej pyramíde potrieb, vypovedá o tom, že tieto požiadavky a naliehavosti zo strany žiakov sú komplementárne, ale v zásade nemusia byť vždy na seba naviazané spôsobom, že bez naplnenia jednej sa nemožno dostať k druhej potrebe. Pre inkluzívne vzdelávanie z toho plynie, že na dosahovanie sebaaktualizácie nie je nevyhnutné eliminovať všetky bariéry a zabezpečiť najvyššiu úroveň materiálnych podmienok v školách. Komponenty na nižšej úrovni pyramídy slúžia najmä na redukovanie napätia, ktoré sa obyčajne opakuje, pretože prichádzaniu nových limitov vo vývine človeka a jeho interakcii s prostredím sa nedá úplne zabrániť. Postupne, ako začne prežívať bezpečie a stabilitu (podpornú klímu), vstupuje do hlbších vzťahov s druhými ľuďmi v škole. Žiaci a učitelia sa učia reflektovať svoj rast a poskytovať si konštruktívnu spätnú väzbu, ktorá je základom pre vzájomné učenie sa v spoločenstve (komunitě). Maslow bol presvedčený o tom, že poslanie človeka nespočíva len v neurotickom saturovaní nižších potrieb, ale v progrese nášho bytia. Z toho sa dá vyvodiť, že ak je škola obyčajne miestom opakovaného reprodukovania informácií, pravidiel a hodnotenia, asi bude málo prispievať k metarozvoju človeka (je v nej nedostatok kreativity a komplexného učenia).

V nadväznosti na to pripomíname Franklovu koncepciu motivácie výskumne potvrdenú Tauschom (In Lukasová, 2013), ktorý prišiel k záveru, že vedomie nenaplnenia vôle k zmyslu sa spája s odmietaním seba, nespokojnosťou alebo neurózou, kým vyšší pocit zmyslu života koreluje s emocionálnou stabilitou. To je vlastne tiež argument k podpore inkluzívnej edukácie prispievajúcej k nachádzaniu zmyslu u všetkých aktérov vzdelávania identifikovaním zákonitostí, ktoré držia svet pokope v jeho podstate (Lukasová je za to, že v jeho najhlbšom vnútri).

Škola sa najčastejšie poníma ako výchovno-vzdelávacia inštitúcia, no to je v dnešnej dobe už nepostačujúce, keďže narastá tenzia jej reformovania na didaktickú reflexívnu komunitu, v ktorej, vďaka z Brestovanského (2019), dochádza k posunu od individuálneho k spoločnému učeniu sa pedagógov, čo vplýva na ich kontinuálne vzdelávanie, lebo predmetom kolaboratívnej profesijnej reflexie sú konkrétne edukačné problémy a analýza vzniknutých riešení.

Berúc do úvahy vyššie uvedené skutočnosti, poňatie inkluzívnej školy z fenomenologického (induktívneho) aspektu vystihuje popis Vančíkovej et al. (2021a, 2021b), kde sa jedná o školu:

- v ktorej je inklúzia utváraná zdola – pracujú v nej skúsení, motivovaní a kvalifikovaní pedagogickí a odborní zamestnanci, ktorí vďaka účinnej spolupráci zvládajú každému dieťaťu poskytnúť dostačujúcu podporu pre jeho rozvoj (nehľadiac na to, či ide o žiaka so špeciálnou výchovno-vzdelávacou potrebou, alebo žiaka intaktného),
- v ktorej má každé dieťa hodnotu – žiak v nej komunikuje svoje psychické a edukačné potreby, objavuje svoje schopnosti a usiluje sa prebrať zodpovednosť za svoje učenie. To sa však nezaobíde bez diagnostiky edukačných okolností a možností personálu školy,
- ktorá podporuje integráciu detí – začlenenie žiakov s osobnosťou, prípadne sociálnou rozmanitosťou poníma ako spoločenskú povinnosť a hľadá prostriedky na zlepšenie ich podmienok z priestorového, technického i odborného aspektu,
- ktorá je senzitívna k výzvam moderného sveta – žiakov a pedagógov učí tolerancii, akceptácii, ale rovnako kritickému mysleniu. Súhlasí s ideami multikultúrnej výchovy a predostiera žiakom skutočný obraz života spoločnosti a demokratických hodnôt,
- ktorá flexibilne reaguje na aktuálny trend – do popredia vystupuje požiadavka naplňovať zámery sociálnej inklúzie (resp. integrácie), zvyšovania individualizácie vo výučbe a otvárania sa inováciám (aj pomocou zapájania sa do grantových výziev, dopytovo-orientovaných projektov),
- ktorá má proinkluzívne mysliaceho lídra – má ísť o riadiaceho zamestnanca schopného iniciovať profesijné rozvíjanie svojich kolegov a dialóg o vízii školy. Vie ostatných nadchnúť pre inkluzívny model práce so žiakmi,
- ktorá má zdravý pohľad na integráciu – pripúšťa, že nedokáže vždy začleniť každého žiaka do hlavného prúdu vzdelávania, no je to pre ňu výzva pre skvalitnenie edukácie,
- ktorá prijme každé dieťa z lokality – v žiadnom prípade nepochybuje o práve detí na vzdelávanie a nevyberá si ich podľa nastavených kritérií (rodič je tu partnerom).

Konklúziou výskumu Kafia et al. (2023) je, že inkluzívna edukácia nemá predstavovať núdzovú adaptívnu pedagogiku, ale sa má koncipovať ako medicínska psychopedagogika, ktorá sa snaží ponúknuť každému príležitosti pre osobné napredovanie. Inkluzívne vzdelávanie v sebe nesie vždy riziko vylúčenia, čomu treba aktívne predchádzať, a potvrdzuje dôležitosť zapojenia sa všetkých aktérov vzdelávania do utvárania komunity, ktorá sa má stať senzibilnou na celú škálu rozdielov prítomných v živote detí. „Človek dnešného sveta sa neustále zháňa za výnimočnosťou. Ba dokonca sme dospeli do takého štádia, keď pozastavenie sa uprostred tohto zhonu prispieva k pravdivému uvedomeniu si, že pohľad na všednosť je v skutočnosti často pohľadom na pravú výnimočnosť“ (Bako, 2014, s. 9).

Reflexívni učitelia sú teda rozhodujúcim činiteľom pri realizácii inkluzívnej edukácie, lebo, ako to ukazujú aj výsledky výskumu Korthagena a Wubbelsa (2011), majú lepšie vzťahy so žiakmi, dopracúvajú sa k vyššej spokojnosti v zamestnaní, považujú za relevantné, aby sa žiaci v ich triedach učili samostatne (využívajú

svoje schopnosti), majú silný pocit osobného bezpečia a sebaúčinnosti, pričom nemajú problém hovoriť alebo písať o svojich skúsenostiach z vyučovania (sú otvorenejší používaniu rôznych diagnostických a autodiagnostických metód a techník). Prieskum vedeckej literatúry robenej Minottom (2019) poukázal na súvislosť medzi reflexívnym a inkluzívnym vyučovaním. Ved' predsa medzi úlohy učiteľov v inkluzívnej triede patrí starostlivé zvažovanie, čo a ako sa má vyučovať, zohľadnenie edukačných potrieb všetkých žiakov, spochybňovanie stálych presvedčení, hľadanie a skúšanie nových vecí na podporu učebných procesov žiakov, diskutovanie s kolegami za účelom získať spätnú väzbu a prevzatie zodpovednosti za profesijný rast. Faerm a Quinn (2023) akcentujú, že v dôsledku zapojenia sa do reflexívnej praxe sme spôsobilejší komunikovať a poskytovať prepracovanejšie učebné osnovy pre žiakov a podporovať pevnejšie a dôveryhodnejšie vzťahy medzi nimi a učiteľmi, čo sú určujúce zložky pre rozvíjanie inkluzívneho vzdelávacieho prostredia. Podľa štúdie Hinchcliffe (2022) pravidelná príležitosť pre učiteľov reflektovať svoju prax je nápomocná pre pochopenie toho, čo sa v triede odohráva, a presnejšie videnie vzťahu medzi ich osobnými teóriami, hodnotami, presvedčeniami na jednej strane a medzi ich myslením, vedomosťami a konaním na strane druhej. Reflexívna prax môže mať dokonca pozitívny vplyv na well-being učiteľov. To sa týka aj tých, ktorí pracujú v školách pre deti s ťažkými poruchami učenia a hlbokými a viacnásobnými poruchami učenia. Preto by prax ich odborného rozvoja nemala ignorovať profesionálne umenie (učenie sa skúsenosťou) na úkor technicko-racionálnych aspektov vo vyučovaní.

Učiteľa považujeme za reflexívneho praktika vtedy, ak sa, podľa Korthagena a Wubbelsa (2011), vyznačuje nasledujúcimi charakteristikami:

- schopnosťou vedome štruktúrovať edukačné situácie a edukačné problémy, považujúc túto činnosť za dôležitú súčasť svojej práce,
- kladením štandardných otázok po výučbe,
- zvládaním pomerne ľahko odpovedať na otázku, čo sa potrebuje naučiť,
- adekvátnym popisom a analýzou fungovania v interpersonálnych vzťahoch s druhými (nielen so žiakmi).

Učiteľ je postavený pred jeho najprvoradejšiu úlohu, ktorou je optimalizácia edukačného procesu, čím máme na mysli taký výber edukačných prostriedkov (opatrení), ktoré mu umožnia v konkrétnych podmienkach triedy dosahovať čo najlepšie výsledky s minimálnou spotrebou času a minimálne vynaloženým úsilím jeho a žiakov (Petlák, 2017). Má odhaľovať relácie medzi základnými (žiak, cieľ, obsah) a dynamizujúcimi elementmi (podmienky, zásady, metódy, manažérske/technické prostriedky, organizačné formy) edukácie (László & Osvaldová, 2014).

#### 4. INKLUZÍVNA EDUKÁCIA A ŠTUDENT UČITEĽSTVA

Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní na roky 2021 – 2030 bola vytvorená v záujme dosahovania primeraného stavu implementácie idey inklúzie v školskom systéme Slovenskej republiky. Aby sa tak udialo v čo najkratšom čase, je nevyhnutné naplniť ciele zhrnuté v 6 oblastiach. V inkluzívnom vzdelávaní a podporných opatreniach ide o to, aby sa vytvorilo integrované inkluzívne kurikulum, systém podporných opatrení, inovoval sa obsah, ba aj spôsob hodnotenia a klasifikácia žiakov, rozšírili sa personálne kapacity (pedagogickí, odborní a riadiaci zamestnanci) na zavedenie inkluzívneho vzdelávania, čo má viesť k tvorbe a etablovaní inkluzívnej kultúry školy. Poradenský systém s

presahom do škôl sa dotýka najmä posilnenia inkluzívnej edukácie rešpektovaním ľudských práv, vytvárania centier poradenstva a prevencie (špecializovaných pracovísk pre konzultovanie potrieb žiakov) a v neposlednom rade využívania komplexnej rehabilitácie (i v školách). Destigmatizácia, ako aj debarierizácia a desegregácia majú za účel vytvoriť vzdelávacie prostredie v školách, ktoré bude eliminovať a odbúravať potláčanie rôznorodosti a heterogenosti, čo by, v súlade so Všeobecným komentárom č. 4 (2016) o práve na inkluzívne vzdelávanie (Výbor OSN pre práva osôb so zdravotným postihnutím) spomenutým v tejto stratégii, malo mať za podporu východiskové princípy inklúzie, medzi ktoré radíme dostupnosť, prístupnosť, prijateľnosť a prispôsobivosť. Úspešnosť krokov smerujúcich k vyššie zmieňovanému je podmienená aj prípravou pedagogických a odborných zamestnancov už počas ich pregraduálneho vzdelávania (aby boli motivovaní k celoživotnému profesijnému formovaniu sa).

Príprava budúcich učiteľov (študentov učiteľstva) v oblasti inkluzívnej edukácie má byť postavená nielen na navýšení počtu študijných predmetov vyčerpávajúcich uvedenú problematiku, ale je taktiež dôležité, aby sa konfrontovali s realizáciou profesijnej reflexie a nadväzovali v praxi na jej výstupy. To je hlavná funkcia katedrových didaktikov, ako aj cvičných učiteľov zastávajúcich rolu mentorov. Korthagen (2011) afirmuje, že na odstránenie priepasti medzi teóriou a praxou u učiteľov (rovnako študentov učiteľstva) je žiaduce siahať po dôkladnom rozbere ich uvažovania a prežívania počas výučby či problémových situácií v nej vzniknutých. Od vzdelávateľov učiteľov sa požaduje nasledovné:

- musia byť schopní vytvárať (aranžovať) vhodné vzdelávacie skúsenosti pre študentov učiteľstva, prostredníctvom ktorých si dokážu rozvinúť zmysluplné gestalty (bázu pre ostatné postupy vo výučbe). Gestaltom rozumieme dynamickú a neustále sa meniacu entitu zahŕňajúcu celé učiteľovo aktuálne vnímanie situácie (obrazy, myšlienky, pocity, potreby, hodnoty i tendencie),
- musia byť schopní asistovať študentom učiteľstva pri analýze ich gestaltov (mentorovať ich). Ako užitočné sa ukazuje vziať si za predmet reflexie konkrétnu, relatívne krátku situáciu vo výučbe, ktorá u nich zanechala určité obavy a otázky,
- musia byť schopní ponúknuť študentom učiteľstva pojmy vychádzajúce z empirického výskumu tak, aby zodpovedali ich úvahám o gestaltoch, čo smeruje k tvorbe osobných praktických teórií, ktoré zase treba vystaviť stretu s formálnymi teóriami. To je vlastne cesta k integrácii teórie a praxe (realistickému prístupu vo vzdelávaní učiteľov).

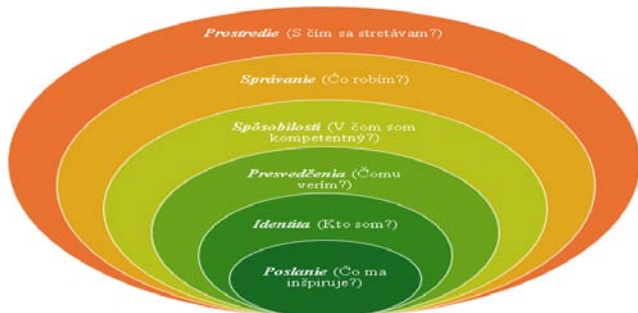
Proste vyjadrené, učiteľ, ktorý si vytvára určité schémy reakcií na správanie sa žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese na základe skúseností (rýchleho zväzenia okolností, použitého postupu – pokus a omyl), má byť zvlášť opatrný pri prenose týchto vzorcov na ďalšie podobné situácie v danej triede a v iných, kde vykonáva edukačnú činnosť. V prvom rade má pochopiť, že danú situáciu vo výučbe (ako ju popíše a analyzuje pomocou vlastného jazyka) tvoria prvky nachádzajúce sa v určitých vzťahoch, ktoré sa pri zmene podmienok modifikujú, a on musí vedieť argumentovať, čo za tým stojí (napr. zloženie triedy, kognitívna a afektívna úroveň žiakov). Až potom sa bude môcť na celok skúsenosti pozerat' ako na osobnú praktickú teóriu, ktorú súčasne konfrontuje s formálnou, vedecky fundovanou, teóriou (skúma ich dopad na žiakov) (bližšie pozri Novocký et al., 2021). Podobne má postupovať pri realizácii konkrétnej idey inklúzie v škole (reflektovať ju cez prizmu materiálnych, organizačných, personálnych a ostatných podmienok).

Precíznejšie to vyjadruje sentencia Descartesa (1970, s. 65), ktorý píše: „No oveľa lepšie je nikdy nemyslieť na hľadanie pravdy a nejakej veci než robiť to bez metódy, lebo je celkom isté, že sa

takými neusporiadanými štúdiami a nejasnými úvahami prirodzené svetlo kalí a rozum zaslepuje. Všetci tí, ktorí si takto zvykli chodiť v tme, natoľko zoslabujú ostrosť zraku, že neskoršie nemôžu ani znieť plné svetlo. Toto potvrdzuje aj skúsenosť, veď veľmi často vidíme, že takí ľudia, ktorí sa nikdy nevenovali štúdiu vied, oveľa lepšie a jasnejšie usudzujú o veciach, ktoré sa im naskytli, ako tí, ktorí stále chodili do školy.“

V štúdií Forlin a Chambers (2011) sa preukázalo, že rozširovanie vedomostí študentov učiteľstva o legislatíve a politike súvisiacich s inklúziou a zlepšovanie ich dôvery v to, aby sa stali inkluzívnymi učiteľmi, nenapomohli v riešení obáv a vnímania stresu z prítomnosti žiaka so zdravotným postihnutím v triede, kdežto výsledky výskumu Hassanein et al. (2021) zase deklarujú, že kombinácia inštruktážnej výučby (založenej na sprostredkovaní poznatkov) so štruktúrovanými skúsenosťami z terénnej práce (ladenými reflexívne) má predpoklad zmeniť postoje študentov učiteľstva k inkluzívnemu vzdelávaniu. O konštitutívnom prínose profesijnej reflexie v príprave študentov učiteľstva svedčia štúdie Slade et al. (2019) či Pow a Lai (2021) (zhodnotenie vyučovacích činností a práca s feedbackom sú nástrojom ich zdokonaľovania).

Suphasri a Chinokul (2021) v článku, ktorý sa zaoberá reflexívnou praxou vo vzdelávaní učiteľov, predstavujú cibulový model Korthagena a Vasalosa reprezentujúci reflexiu študentov učiteľstva na rozličných úrovniach (prebiehajúcu zvonka dovnútra) (Obrázok 1). Prvá vrstva umožňuje začínajúcim učiteľom preskúmať výzvy, ktorým čelia, na čo nadväzuje vrstva týkajúca sa toho, ako sa s nimi vyrovnávajú. V tretej vrstve zvažujú, čo dokážu urobiť, aby prekonalí úskalia s tým spojené. Vo štvrtej vrstve sa orientujú na skúmanie toho, aké sú ich predpoklady a presvedčenia, ktoré z toho vzišli. Napokon sa zameriavajú na to, čo ich inšpiruje a dáva zmysel ich profesii.



Obrázok 1: Cibulový model reflexie

To by súhlasilo s uvažovaním Šveca (2007), podľa ktorého sa človek vzťahuje ku skutočnosti prostredníctvom 4 základných spôsobov (epistemológia, axiológia, praxeológia a semiológia), od ktorých je možné odvodiť všeobecné činnostné ciele edukácie (Švec In Kosová, 2015), a teda:

1. naučiť sa poznávať – osvojovať si a využívať poznatky rôzneho charakteru a rôznymi spôsobmi, rozvíjať poznávanie procesy (od konvergencie smerovať k divergencii), ako aj poznávanie seba samého a vlastných stratégií poznávania,
2. naučiť sa hodnotiť – odhaľovať rozpory (posudzovať efektívnosť vecí a štruktúr), zodpovedne selektovať a spolu s tým prioritizovať potreby a ciele (hierarchizovať ich),
3. naučiť sa konať – zdokonaľovať veci vďaka seba i seba samého, projektovať činnosti, riešiť problémy a učiť sa spolupracovať,
4. naučiť sa dorozumieť a porozumieť si – deliť sa o skúsenosti, vedieť sa vyjadrovať viacerými jazykmi (používať systémy), ba dokonca chápať druhého (empatia).

Takto poňatá reflexia je pravdepodobne platformou pre hľadanie riešení aj pri práci so žiakmi s rozmanitými potrebami, pretože, vychodiac z Farrella (2015), učiteľ je stimulovaný zvažovať, aká je jeho filozofia výučby, z ktorej vyvstáva jeho prístup k žiakom, podrobujúc sociálne a morálne problémy, ovplyvňujúce jeho činnosti v praxi, kritickému zhodnoteniu.

## 5. ZÁVER

Profesionalizácia učiteľskej profesie priniesla so sebou tvorbu profesijných štandardov (legislatívnych normatívo) popisujúcich, aké vedomosti a spôsobilosti by mal pedagogický (aj odborný) zamestnanec preukazovať smerom k žiakom, edukačnému procesu a profesijnému rozvoju. V zmysle toho sa dá postupovať aj pri určení kompetencií inkluzívnych edukátorov, no v nadväznosti na to, čo sme poznamenali pri antinómiách výchovy, zamedzovali by sme podpore utvárania sa reflexívnych učiteľov (štandardizácia nesmie byť realizovaná na úkor autonómnosti rozvoja profesie, keď už, kompetenčné rámce majú svojou skladbou zodpovedať reflexívnym taxonómiam). Trefne sa k tejto veci vyjadrujú Porubský et al. (2014, s. 44), tvrdiac, že „kritiku upozorňujúcu na riziká implementácie profesijných štandardov je potrebné analyzovať a postupovať tak, aby štandardizácia nevyvolala ďalšiu deprofesionalizáciu učiteľstva.“

Namiesto určenia nevyhnutných kompetencií pre úspešný výkon edukačnej činnosti by sa učitelia mali včiasšie oboznámiť s typmi profesijnej reflexie (Tabuľka 1) rozpracovanými Akbarim et al. (2010).

Tabuľka 1: Kategorizácia profesijnej reflexie

Typ (komponent) reflexie	Definícia	Obsah
Praktická reflexia	reflektovanie diania vo výučbe pomocou rôznych nástrojov – pedagogický denník, rozhovor s kolegom a i.	rozprávanie a písanie o úspechoch a neúspechoch vo výchovno-vzdelávacom procese
Kognitívna reflexia	reflektovanie profesijného rozvoja (konferencie, workshopy, samoštúdiá)	čítanie a analýza poznatkov o vývoji v pedagogických vedách (učiteľskej profesii)
Učebná reflexia	reflektovanie úrovni poznávania a prežívania žiakov (učiacich sa)	diskutovanie so žiakmi o učebných preferenciách, náročnosti učiva
Metakognitívna reflexia	reflektovanie vyučovania, pohľadu na učiteľskú profesiu	rozbor devíz a limitov učiteľa
Kritická reflexia	reflektovanie spoločensko-politického rozmeru výučby	uvažovanie o sociálnom statuse žiakov a ich znevýhodnení (ako im pomôcť zlepšiť život v spoločnosti)
Morálna reflexia	reflektovanie otázok spravodlivosti a hodnôt	komunikovanie so žiakmi o morálnych normách

Inkluzívna edukácia a reflexívna výučba (ako pedagogické koncepty) sú si veľmi blízke. Na jednej strane inkluzívna škola, ako ju interpretujú Ainscow et al. (2006), je školou v pohybe (školou zmeny), ktorá ešte nedosiahla stav excelentnosti a sama si je vedomá skutočnosti, že jeho dosiahnutím by smerovala k stagnácii (umŕtvneniu). Na druhej strane v takejto škole budú vedieť pôsobiť iba tí učitelia, ktorí, ak majú záujem byť jej pevnou súčasťou, nesmú podľahnúť predstave o finalizácii rozvoja ich profesijných kompetencií (termín rozvoj by pre tento prípad bolo snád vhodnejšie nahradiť termínom permanentnej adaptácie). „Zlepšenie vynájde iba ten, kto dokáže cítiť, že – toto nie je dobré“ (Nietzsche, 2018, s. 25).



## Zdroje

1. Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
2. Akbari, R., Behzadpoor, F., & Dadvand, B. (2010). Development of English language teaching reflection inventory. *System*, 38(2), 211–227. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.03.003>
3. Bako, P. J. P. (2014). *Svätá Gemma Galgani. Dynamika blčiaceho srdca*. Nitra: Kňazský seminár sv. Gorazda v Nitre.
4. Brestovanský, M. (2019). Didaktické reflektívne komunity: paradigma vzájomnej pomoci vs. paradigma posudzujúceho hodnotenia v rozvoji kvality vzdelávania. *Pedagogika.sk*, 10(1), 27–46. Dostupné na <https://www.casopispedagogika.sk/studie/brestovansky-martin-didakticke-reflektivne-komunity-paradigma-vzajomnej-pomoci-vs-paradigma-posudzujuceho-hodnotenia-v-rozvoji-kvality-vzdelavania.html>
5. Cerić, H. & Alić, A. (2020). Inclusive Education Between Humanistic Idea and Corporative Model of Education: Are the Special Schools Better? *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 5(2), 38–44. <https://doi.org/10.26417/717ath95a>
6. Danek, J. (2011). *Úvod do filozofie výchovy*. Praha: Univerzita J. A. Komenského.
7. Descartes, R. (1970). Pravidlá na vedenie rozumu. In E. Városová (Ed.), *Antológia z diel filozofov: Novoveká racionalistická filozofia* (s. 59–76). Bratislava: Nakladateľstvo Epoque.
8. Faerm, S. & Quinn, K. (2023). Reflective Teaching Practices and Inclusive Learning Environments. In D. Jones, N. Borekci, V. Clemente, J. Corazzo, N. Lotz, L. M. Nielsen, & L-A. Noel (Eds.), *The 7th International Conference for Design Education Researchers* (s. 1–8). London: Design Research Society. <https://doi.org/10.21606/drslxd.2024.012>
9. Farrell, T. S. C. (2015). *Promoting Teacher Reflection in Second Language Education: A Framework for TESOL Professionals*. New York, NY: Routledge.
10. Forlin, C. & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
11. Hassanein, E. E. A., Alshaboul, Y. M., & Ibrahim, S. (2021). The impact of teacher preparation on preservice teachers' attitudes toward inclusive education in Qatar. *Heliyon*, 7(9), e07925. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07925>
12. Hinchcliffe, V. (2022). Developing thinking teachers: reflective practice in schools for children with severe learning disabilities and profound and multiple learning disabilities. *Support for Learning*, 37(4), 502–519. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12424>
13. Kafia, E., Ibrahimi, S., & Ibrahimi, E. (2023). Inclusive Education and its Fundamental Characteristics: A Reflection on the Evidence-Based Approach. *Journal of Pharmacy And Bioallied Sciences*, 15(1), 9–14. [https://doi.org/10.4103/jpbs.jpbs\\_82\\_23](https://doi.org/10.4103/jpbs.jpbs_82_23)
14. Kasper, T. & Kasperová, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada.
15. Kopčíková, M. & Hnilicová, S. (2022). Cesta k samostatnosti detí s poruchami autistického spektra – životná perspektíva dospelých ľudí s autizmom. In Ostatníková, D. et al., *Autizmus od A po S* (s. 370–401). Bratislava: IKAR.
16. Korthagen F. (2011). Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae*, 5(2), 31–50. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.99>
17. Korthagen, F. & Wubbels, T. (2011). Charakteristiky reflektívnych učiteľů. In F. Korthagen et al., *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdelávání učitelů* (s. 137–150). Brno: Paido.
18. Kosová, B. (1995). *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania alebo ako ďalej na 1. stupni základnej školy*. Banská Bystrica: PF UMB.
19. Kosová, B. (2013). Humanistická škola alebo Prečo skutočná humanistická škola nemôže byť individualistická. In Porubský et al., *Premeny spoločnosti a perspektívy školy* (s. 22–48). Banská Bystrica: Belianum.
20. Kosová, B. (2015). *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*. Banská Bystrica: Belianum.
21. Krankus, M. (2009). Kríza modernity a „objavenie dieťaťa“ v reformnej pedagogike. In B. Timková (Ed.), *Paedagogica 21. Zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského* (s. 47–58). Bratislava: Univerzita Komenského. Dostupné na <https://fphil.uniba.sk/katedry-a-odborne-pracoviska/kped/veda-a-vyskum/paedagogica/paedagogica-roc-21-2009/>
22. Križo, V. (2020). *Inkluzívne vzdelávanie a jeho rozmanité chápanie (3)*. Dostupné na <https://inkluzivne.vzdelavanie-a-jeho-rozmanite-chapanie-3-cast/>
23. Križo, V. (2021). Humanistické aspekty inkluzívneho vzdelávania. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 55(1), 56–70. [https://doi.org/10.4149/ppd\\_202104](https://doi.org/10.4149/ppd_202104)
24. László, K. & Osvaldová, Z. (2014). *Didaktika*. Banská Bystrica: Belianum.
25. Lukasová, E. (2013). *Kľúč k zmysluplnému životu*. Bratislava: Lúč.
26. Mihálik, L. (1996). *Humanistická orientácia základnej školy*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
27. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. (2021). *Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní*. Dostupné na <https://www.minedu.sk/30864-sk/strategia-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani/>
28. Minott, M. (2019). Reflective teaching, inclusive teaching and the teacher's tasks in the inclusive classroom: a literary investigation. *British Journal of Special Education*, 46(2), 226–238. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12260>
29. Nietzsche, F. (2018). Filozofia, poznanie, myslenie. In M. Krankus (Ed.), *Myšlienky* (s. 19–41). Bratislava: Vydavateľstvo Európa.
30. Nietzsche, F. (2018). Kritika doby. In M. Krankus (Ed.), *Myšlienky* (s. 106–116). Bratislava: Vydavateľstvo Európa.
31. Novocký, M., Orosová, R., & Petříková, K. (2021). *Cvičný učiteľ ako diagnostik a reflexívny praktik*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika.
32. Parker-Katz, M. & Passi, J. (2021). Bringing a Humanistic Approach to Special Education Curriculum. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1580>
33. Petlák, E. (2016). *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS.
34. Petlák, E. (2017). Optimalizácia vo vzdelávaní. In M. PISOŇOVÁ (Ed.), *Školský manažment: terminologický a výkladový slovník* (s. 89–90). Bratislava: Wolters Kluwer.
35. Porubský, Š., Kosová, B., & Pavlov, I. (2014). Problém štandardizácie učiteľskej profesie v kontexte profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku. *Orbis Scholae*, 8(3), 23–46. <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.56>
36. Pow, W. & Lai, K. (2021). Enhancing the quality of student teachers' reflective teaching practice through building a virtual learning community. *Journal of Global Education and Research*, 5(1), 54–71. <https://www.doi.org/10.5038/2577-509X.5.1.1088>
37. Rajský, A. (2021). *Filozofia výchovy. Vybrané state*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta.
38. Sámelová, S. (2016). Filozofické východiská edukácie. In D. Kováčiková & S. Sámelová (Eds.), *Filozofické, sociálne a*

- pedagogické základy edukácie: vysokoškolské učebné texty* (s. 7–29). Banská Bystrica: Belianum.
39. Slade, M. L., Burnham, T. J., Catalana, S. M., & Waters, T. (2019). The Impact of Reflective Practice on Teacher Candidates' Learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(2), 15. <https://doi.org/10.20429/ijsofl.2019.130215>
40. Slowik, J. (2022). *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada.
41. Srogoň, T., Cach, J., Mátej, J., & Schubert, J. (1981). *Dejiny školstva a pedagogiky*. Bratislava: SPN.
42. Steiner, R. (2003). *Waldorfská pedagogika – metodika a didaktika*. Semily: Opherus.
43. Suphasri, P. & Chinokul, S. (2021). Reflective Practice in Teacher Education: Issues, Challenges, and Considerations. *PASAA: A Journal of Language Teaching and Learning*, 62, 236–264. Dostupné na <https://www.culi.chula.ac.th/en/pasaa/view/4>
44. Šuťáková, V. & Ferencová, J. (2019). Kultúra školy podporujúca inovatívne prístupy k edukačnému procesu. *Edukácia*, 3(2), 187–201. Dostupné na [https://www.upjs.sk/public/media/21787/Sutakova\\_Ferencova.pdf](https://www.upjs.sk/public/media/21787/Sutakova_Ferencova.pdf)
45. Švec, Š. (2007). Potenciál edukologického poznania k znalostnej spoločnosti. In Z. Baďuriková & B. Timková (Eds.), *Výzvy znalostnej a učiacej sa society pre edukologickú koncepciu a implementáciu inovačných zmien v slovenskom školstve. Zborník príspevkov z prvého roku riešenia výskumného projektu VEGA 1/3645/06* (s. 5–52). Bratislava: Univerzita Komenského.
46. Titzl, B. (2000). *Postižený člověk ve společnosti*. Praha: Karlova univerzita.
47. Topping, K. & Maloney, S. (2005). Introduction. In K. Topping & S. Maloney (Eds.), *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education* (s. 1–14). New York, NY: Routledge.
48. Vančíková, K., Basarabová, B., Sabo, R., & Šukolová, D. (2021b). Various Perceptions of Inclusive School: Q Methodological Study. *Journal of Educational and Social Research*, 11(5), 1–10. <https://doi.org/10.36941/jesr-2021-0100>
49. Vančíková, K., Trnka, M., Basarabová, B., & Sabo, R. (2021a). Podoby inkluzívnej školy očami aktérov vzdelávania. *Pedagogické rozhľady: odborný-metodický časopis*, 30(8), 10–12. Dostupné na <https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/rozhlady-casopis/pr-8-2021.pdf>
50. *Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. Dostupné na <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/>
51. Žilcher, L. & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: Efektivní vzdělávání všech žáků*. Grada: Praha.