

KOMPARATÍVNA ANALÝZA V KONTEXTE INKLUZÍVNEJ PRAXE V ŠKOLÁCH

Comparative analysis in the context of inclusive practice in schools

Michaela SKYBA

ABSTRAKT

Komparatívna analýza je metóda so širokým uplatnením v rôznych vedných disciplínach s cieľom komparácie, hlbšieho porozumenia skúmaným javom a reflektovania inšpiratívnej praxe pre ďalší rozvoj vybraných oblastí. Sociálna práca so svojim teoreticko-aplikačným rozmerom a hodnotovým rámcom, založeným na rešpektovaní dôstojnosti, dodržiavaní ľudských práv či podpore sociálnej spravodlivosti, antidiskriminačnej praxe a začlenenia klienta do sociálnych sietí v rámci komunít, patrí ku kľúčovým profesiám podporujúcim sociálne zmeny, ktoré aktívne prispievajú ku kreovaniu dobrej inkluzívnej praxe s možnosťou jej rozvoja pomocou vedeckých poznatkov získaných participáciou na výskumnej činnosti s využitím rôznych výskumných metód. Cieľom príspevku je analyzovať na konkrétnom príklade využitie komparatívnej analýzy, identifikovať implikácie pre sociálnu prácu a formulovať výskumné reflexie týkajúce sa inkluzívnej praxe v kontexte školskej sociálnej práce.

Kľúčové slová: Inklúzia. Školská sociálna práca. Komparatívna analýza. Podporné opatrenia.

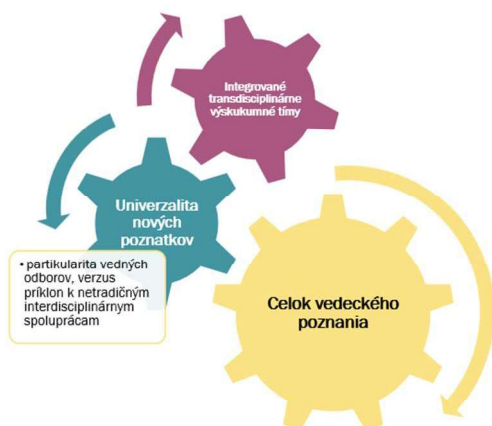
ABSTRACT

Comparative analysis is a method with wide application in various scientific disciplines with the aim of comparison, deeper understanding of the studied phenomena and reflection on inspiring practice for the further development of selected areas. Social work, with its theoretical-application dimension and value framework, based on respect for dignity, observance of human rights or support of social justice, anti-discrimination practice and inclusion of the client in social networks within communities, is one of the key professions supporting social change, which actively contributes to the creation of good inclusive practice with the possibility of its development using scientific knowledge obtained through participation in research activities using various research methods. The aim of the paper is to analyze the use of comparative analysis on a specific example, identify implications for social work and formulate research reflections regarding inclusive practice in the context of school social work.

Key words: Inclusion. School social work. Comparative analysis. Support measures.

Úvod

Potreba dnešného neistého a zložitého sveta posilňuje tendenciu k novej univerzalizite poznatkov, ktorá predpokladá odklon od partikularity vedných odborov a naopak príklon k netradičným **interdisciplinárnym spoluprácam**. Ide súčasne o prostriedok ako tento zložitý svet komplexne poznávať pomocou integrovaných transdisciplinárnych výskumných tímov a programov so zameraním sa na celok vedeckého poznania, objasňovaného cez koexistenciu rôznych interpretácií súčasného sveta. Sociálna práca ako teoreticko-aplikačná vedecká disciplína pritom plní významnú úlohu so svojimi špecifikami viažucimi sa ku transdisciplinarite (otvorenosť pre prijímanie poznatkov iných vied, ich spracovanie a obohacovanie a vytváranie nových inovovaných poznatkov)



Obr. č. 1: Súčasné tendencie vo vede
Zdroj: vlastné spracovanie

a interdisciplinarite⁹ (väzba na širokú paletu vedných disciplín, hlboký prienik a závislosť od nich). Zároveň ide o kľúčové predpoklady komplexného uchopenia inkluzívneho prístupu vo vzdelávaní prostredníctvom vybraných výskumných metód, medzi nimi aj komparatívnej analýzy, so zámerom kreovania pilierov vzdelávacej politiky pomocou dôkladného sledovania a zhodnotenia skúmaného javu. V rámci zamerania článku približujeme, pomocou konkrétneho príkladu, prepojenie výskumných zistení so sociálnou praxou v kontexte konštruovania nového poznania a modelov inkluzívnej praxe vo vzdelávaní. Na tomto procese by sa mali podieľať

okrem zástupcov iných vedných disciplín aj (školskí) sociálni pracovníci a pracovníčky, ktorých k tomu predurčujú špecifiká tejto profesie a zaväzujú hodnotové rámce podporujúce rešpekt odlišností, solidaritu, spravodlivosť, ako aj princípy vzdelávacej politiky (princíp rovnosti príležitostí ku vzdelaniu, princíp individualizácie a diferenciacie). V nasledujúcich častiach sa budeme bližšie zaoberať témou inklúzie v školách s využitím príkladu komparatívnej analýzy, jej súčasnému stavu, podporným faktorom aj prekážkam, aby sme tak v závere mohli pristúpiť k zhodnoteniu doterajšieho poznania a formulovaniu pokračujúcich výskumných priorít.

1 Inkluzívny prístup vo vzdelávaní

Podoba školstva je ústrednou témou reformiem vo vzdelávaní. Prvá z nich sa spája s rokom 2008, kedy bol prijatý nový *Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) č. 245/2008 Z. z.* Jej výsledky nepriniesli očakávané zmeny. Ako sumarizujú Kriglerová, Medľová, Rapošová a Šedovičová (2015), náš školský systém ostal napriek rôznym snahám príliš uniformný a centralistický. Inkluzívny charakter a flexibilita školského systému boli identifikované ako kľúčové témy, ktorým je potrebné v rámci reformného úsilia venovať kontinuálnu pozornosť (Zimenová a Havrilová 2011). Pokračovaním snahy zameranej na podporu modernizácie, kvality a inklúzie v školskom systéme mala byť reforma školstva schválená v roku 2018. Aj v tomto prípade sa stretávame s konštatovaním obsahových nedostatkov v podobe nedostatočnej pozornosti venovanej komplexnosti problematiky inklúzie, ktorá zahŕňa nielen potrebu finančných mechanizmov podporujúcich zavádzanie inkluzívnych opatrení. Predmetná téma pokrýva aj ďalšie súvisiace oblasti, akými je ekonomická a utečenecká migrácia, postoj učiteľov a učiteľiek k otázkam migrácie a i., ktorým nebola v *Národnom programe rozvoja výchovy a vzdelávania na roky 2018-2027* venovaná primeraná pozornosť (Štefúnová 2018).

⁹ Bližšie Tokárová (2003).

V roku 2023 bol ministrom školstva schválený nový *Štátny vzdelávací program* ako súčasť kurikulárnej reformy v základných školách, ktorá je finančne podporená z *Plánu obnovy a odolnosti Slovenskej republiky* a je realizovaná pod gesciou *Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR*. Zmeny sú obsiahnuté v *Komponente 7: Vzdelávame pre 21. storočie*. Pre podrobnejšie informovanie o reforme bola zriadená webová stránka *vzdelavanie21.sk*, kde sú uvedené dôvody pre zmenu, ako napr. chýbajúce významné systémové reformy; nereflexovanie súčasných požiadaviek ohľadom cieľov, obsahu a formy vzdelávania; podpriemerné výsledky v medzinárodných porovnaníach a v testovaní *PISA*; encyklopedické vedomosti detí bez dôrazu na komplexnosť a kritické myslenie.

K dôvodom zasadzujúcim sa za zmenu v oblasti inkluzívneho vzdelávania môžeme radiť selektívnosť, nepružnosť či neinkluzívnosť vzdelávacieho systému na *Slovensku*. Problémom v tomto smere je podľa Kriglerovej, Medľovej, Rapošovej a Šedovičovej (2015) zameranie sa na priemerného žiaka, ktorý dokáže naplňať požiadavky školy a niako nevyčnieva spomedzi ostatných v zmysle špecifických vzdelávacích potrieb a potreby pomoci v podobe individuálneho prístupu. V školskom systéme sú však vo veľkej miere zastúpení aj žiaci patriaci k určitej menšine, narastá počet detí migrantov a detí pochádzajúcich z nedostatočných socio-ekonomických pomerov. Význam zaoberania sa práve spomínanými skupinami žiakov zvyšuje skutočnosť, že práve socio-ekonomický status¹⁰ spolu s etnicitou sú významné determinanty vzdelávacích výsledkov a školskej úspešnosti žiakov, na čo nepriamo poukazujú aj výsledky testovania *PISA* (Kriglerovej, Medľovej, Rapošovej a Šedovičovej

2015). Závažnosť tejto problematiky podčiarkujú aj ďalšie výsledky výskumu *Centra pre výskum etnicity a kultúry CVEK* (Gallová Kriglerová a Gažovičová, eds. 2012) a *Nadácie otvorenej spoločnosti* (Huttová, Gyarfašová a Sekulová 2012), podľa ktorých školy nemajú vytvorené dostatočné nástroje a opatrenia, prostredníctvom ktorých by dokázali vhodne a pružne reagovať na potreby variabilných skupín detí.

„*Inkluzívne vzdelávať znamená vytvoriť v školách pre všetkých žiakov bez rozdielu také podmienky na vzdelávanie, ktoré im pomôžu prekonať bariéry v učení a podporia rozvoj ich individuálneho potenciálu. Inkluzívny prístup je definovaný ako bezpodmienečné akceptovanie špeciálnych potrieb všetkých detí. Heterogénnosť je vnímaná ako normalita*“ (Bagalová, Bizíková a Fatulová 2015, s. 5). Ako vyplýva z definície a z **Tab. č. 1**, inklúzia predstavuje širší pojem než pojem integrácia. Nosnou zmenou je presun pozornosti zo žiaka na vzdelávací a školský systém, od ktorého sa vyžadujú zmeny k vytváraniu takých podmienok, ktoré by podporili sociálnu kohéziu a umožnili všetkým žiakom rozvíjať svoj potenciál a uplatniť právo na prístup ku kvalitnému vzdelaniu.

Uvedená zmena perspektívy je sprevádzaná predpokladom, že bariéry existujú predovšetkým v štruktúrach školy, ako aj celej spoločnosti. Na rozdiel od integrácie zahŕňa aj hodnotový aspekt premietajúci sa do jednotlivých postojov. Princípy, na ktorých stojí inkluzívne vzdelávanie, presahujú pojem integrácie a akcentujú pozitívne vnímanie diverzity vo väzbe na jej obohacujúci aspekt pre všetkých, prijatie a reagovanie na rôzne potreby detí a eliminovanie vylúčenia detí so znevýhodnením z komunity škôl ako aj zo samotnej výučby (Huttová, Gyarfašová a Sekulová 2012).

¹⁰ V tejto súvislosti poukazujeme na terminologický aspekt konceptualizácie pojmu sociálne znevýhodnenie. *Sociálne znevýhodnené dieťa* akcentuje statickú stránku pojmu a evokuje definitívne znevýhodnenie (ireparibilné poškodenie). Naopak pojem *dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia* zdôrazňuje dynamickú stránku a zameranie sa na vplyv podmienok. Pojem sociálne znevýhodňujúce prostredie akcentuje možnosť zmeny uvedeného

stavu intervenciami smerovanými do prostredia dieťaťa. Dynamický aspekt sa prejavuje v dvoch základných skutočnostiach (Kovalčíková a Džuka 2014): 1) znevýhodňujúce prostredie neznamena definitívne znevýhodnenie dieťaťa; 2) znevýhodňujúce prostredie nevyjadruje fakt, že nemôže dôjsť k jeho zmene.

Tab. č. 1: Komparácie definičného vymedzenia inklúzie a integrácie

Integrácia	Inklúzia
• zameranie na potreby žiaka so zdravotným znevýhodnením • expertiza vykonaná špecialistom • špeciálna intervencia • benefit pre integrovaného žiaka • čiastková zmena prostredia triedy a školy • zameranie na vzdelávaného žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami • špeciálny program pre žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami • hodnotenie žiaka expertom	• zameranie na potreby každého žiaka • expertiza učiteľa s podporou odborných zamestnancov • personalizácia vzdelávania • benefit pre každého žiaka • celková zmena prostredia, klímy triedy a školy • zameranie na vzdelávaných žiakov začlenených v triede a škole • vzdelávací program založený na činnostnom vyučovaní s využitím aktivizujúcich vyučovacích metód • hodnotenie učiteľom, zameranie na vzdelávacie faktory

Zdroj: Hapalová a Kriglerová (2013); Bagaľová, Bizíková a Fatulová (2015)

Inkluzívny prístup vo vzdelávaní sa nevzťahuje len na žiakov z marginalizovaných komunít. Týka sa celej populácie žiakov, ktorí rovnako vyžadujú rôzne podporné opatrenia pôsobiace ako prevencia pred možným nárastom prekážok vo vzdelávaní a v zmysle ekologickej perspektívy eskaláciou napätia v interakciách s rôznymi systémami v budúcnosti.

2 Komparácia modelov podpory inkluzívneho vzdelávania

Na túto požiadavku nadväzuje komparatívna analýza piatich modelov poskytovania podpory realizovaná *Národným inštitútom vzdelávania a mládeže* z roku 2022. Vychádza z potreby zmeny konceptu definície špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb žiakov a potreby vytvorenia modelu podporných opatrení vo výchove a vzdelávaní. Ide o jednu z reforiem a priorít vlády v rámci *Komponentu č. 6 Plánu obnovy a odolnosti*, ktorá sa týka dostupnosti, rozvoja a kvality inkluzívneho vzdelávania na všetkých stupňoch. Nadväzuje na viaceré výskumné zistenia deklarujúce potrebu podpory zohľadňujúcej individuálne potreby detí. Kľúčovým východiskom je zaistenie dostupnosti kvalitného a inkluzívneho vzdelávania pre všetky deti a mladých ľudí, čo je v zhode s medzinárodnými záväzkami *Slovenska* vyplývajúcimi z *Dohovoru OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím* (2010) a s odporúčaniami

Európskej agentúry pre špeciálne a inkluzívne vzdelávanie (European Agency for Special Needs and Inclusive Education).

Komparatívna analýza sa týkala piatich krajín – *Fínska, Nemecka, Írska, Českej republiky a Portugalska*. Výber krajín bol podmienený nasledujúcimi kritériami: 1) prítomnosť vysoko inkluzívnych vzdelávacích systémov; 2) snahy o zvýšenie inkluzívnosti vzdelávania v nedávnom období; 3) etablovaný princíp inklúzie vo vzdelávaní.

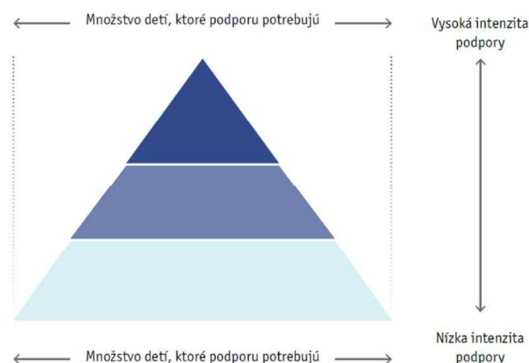
Výskum bol zameraný na zodpovedanie otázok týkajúcich sa 1) cieľovej skupiny, ktorej je poskytovaná podpora a 2) podporných opatrení, ktoré jednotlivé krajiny poskytujú. Predmetom analýzy boli rôzne normatívne dokumenty (zákony, vyhlášky, katalógy podporných opatrení, usmernenia). Z výsledkov vyplýva, že jednotlivé podporné opatrenia v skúmaných krajinách smerujú k **rôznym prijímateľom podpory**, ktorých neoprávňuje k poskytnutiu podpory len určitá diagnóza, ale táto podpora je určená pre širokú populáciu detí s rôznymi potrebami a prekážkami vo vzdelávaní. Dochádza k **odklonu od výlučného diagnostického modelu**, ktorý prevládal u nás. Tento model priznáva nárok na podporu len deťom majúcim istú diagnózu a patriacim do skupiny detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorá zahŕňala deti so zdravotným, sociálnym znevýhodnením a nadané deti.

K dôsledkom diagnosticko-orientovaného modelu patria nasledujúce skutočnosti (Ostertagová 2022): žiaci bez diagnózy nemajú nárok na podporu, hoci ju potrebujú; nezohľadňujú sa individuálne potreby a možnosti dieťaťa a podpora nepokrýva všetky potrebné oblasti; absentuje včasnosť podpory a skorá podpora pri menej závažných prekážkach; dochádza k stigmatizácii detí.

Ani jeden zo skúmaných modelov podpory neupúšťa úplne od diagnóz, ale čo je dôležité pridáva kritériá, ktoré oprávňujú ku poskytovaniu podpory aj pre ďalšie deti. Inými slovami tieto modely nielen **rozširujú okruh prijímateľov podpory**, ale zároveň aj **rozširujú okruh kritérií**, na základe ktorých je možné priznať nárok na podporu vo vzde-

lávania a v neposlednom rade dochádza k posunu pozornosti od identifikácie charakteristík dieťaťa. Naopak v centre pozornosti je posudzovanie vzdelávacích výstupov detí a existujúcich podmienok v škole.

V rámci opatrení *NIVAM* dospel k nasledujúcim zisteniam. V porovnávaných krajinách je východiskom pre jednotlivé podporné opatrenia tzv. **kontinuum podpory** (*Obr. č. 2*).



Obr. č. 2: Kontinuum podpory
Zdroj: Ostertagová (2022)

Podpora je tu odstupňovaná v závislosti od závažnosti riešeného problému. Najväčšiemu počtu detí je poskytovaná podpora s najnižšou intenzitou. Smerom nahor ubúda počet detí a zintenzívňuje sa poskytovaná podpora. Tento koncept usmerňujúci potrebnú podporu vo vzdelávaní upúšťa od klasifikácie charakteristík žiakov. Podpora sa tu odvíja od odbornej náročnosti s cieľom zaistiť komplexnosť. Ide o viacúrovňový model zaisťujúci včasnosť, flexibilitu a individuálny prístup s dôsledným reflektovaním potrieb detí a podmienok školy pri poskytovaní pomoci a podpory jednotlivými profesionálmi. Dôležitá tu je aj postupnosť a zacielenie intervencií, teda odstupňovanie podpory, čo znamená, že pri prítomnosti miernych prekážok sú vzdelávacími systémami poskytované menej intenzívne opatrenia.

Opatrenia sú rozdelené do dvoch skupín: 1) opatrenia na zabezpečenie podpory v učení (zabezpečujú ich učelia, podporný a odborný personál); 2) opatrenia v oblastiach doplnujúcich podporu v učení sa (poradenstvo, nežiadúce formy správania sa, školská úspešnosť a dochádzka, jazyková podpora a pod.). K charakteristikám podporných opatrení patrí presúvanie zodpovednosti za identifikáciu aj napĺňanie vzdelávacích potrieb z poradenského systému na školy (k potrebe diagnostiky zo strany poradenských zariadení dochádza zväčša od druhej a v niektorých prípadoch od tretej úrovne)¹¹. V rámci modelov je prítomná tiež špecifikácia typu podpory poskytovanej v školách (napr. individualizácia vzdelávacích stratégií, diferenciácia vyučovania, ďalšie nástroje inkluzívnej pedagogiky).

Zo záverov výskumu *NIVAM* vyplýva, že v rámci *Slovenska* je potrebné pri zavádzaní zmien týkajúcich sa podporných opatrení predovšetkým rozšíriť okruh detí a mladých ľudí, ktorým sa vo vzdelávaní priznáva nárok na podporu a 2) rozšíriť a jasnejšie zadefinovať nástroje na zabezpečenie potrebnej podpory na tzv. kontinuu podpory. Od roku 2023 dochádza k zmene a aktualizácii pojmu špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, v rámci ktorého sa rozširuje okruh detí s danými potrebami, pričom tieto nemusia byť naviazané na určitú diagnózu. Podľa školského zákona okrem detí so zdravotným, sociálnym znevýhodnením, vývinovými poruchami, poruchami správania a pod. majú nárok na podporné opatrenie aj deti, ktorých „zdravotný stav, sociálne podmienky, jazykové schopnosti, správanie, kognitívne schopnosti, motivácia, emocionálna, tvorivosť alebo zručnosti vyžadujú poskytnutie podporného opatrenia.“

V reakcii na druhý záver výskumu bol Národným inštitútom vzdelávania a mládeže v rámci realizácie *Plánu obnovy a odolnosti* (Komponent 6 Dostupnosť, rozvoj a kvalita inkluzívneho vzdelávania) vydaný *Katalóg podporných opatrení*, ktorý bol schválený

¹¹ Novela školského zákona na Slovensku, ktorá vstúpila do platnosti začiatkom roka 2022, zaviedla päťstupňový model podpory, pričom poradenské zariadenia zodpovedajú za podporu od tretieho stupňa.

Ministerstvom školstva vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky s platnosťou od septembra 2023. Katalóg bol revidovaný v roku 2024. Podarilo sa tak konceptualizovať špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby a systém poskytovania podpory v prospech všetkých detí, ktoré potrebujú podporu a ktorých situácia vyžaduje intervencie dôležité z hľadiska ich školskej úspešnosti.

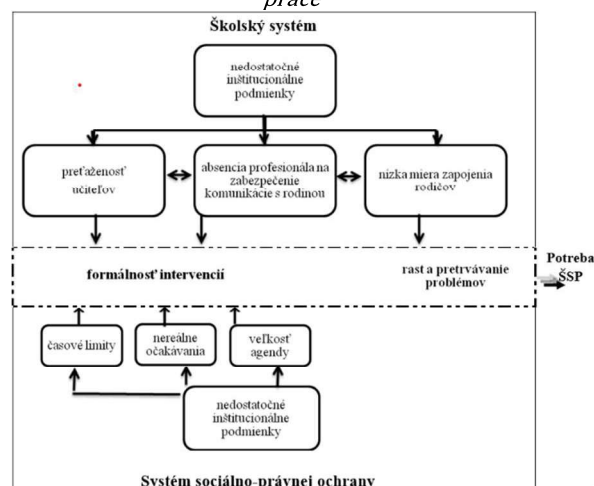
Záver – východiská pre budúce výskumné reflexie

Medzi faktory inkluzívneho prístupu vo vzdelávaní patria kvalitné služby, dostupnosť služieb, intenzívna spolupráca, pružný systém podporných opatrení, silné, výkonné, flexibilné, dostupné poradenské a podporné služby školám (Bagalová, Bizíková a Fatulová 2015; Huttová, Gyárfášová a Sekulová 2012) a i. Naopak ku prekážkam patrí absencia primárnej prevencie, nedostatočné plnenie a zabezpečenie inkluzívnych opatrení z dôvodu chýbajúcich zdrojov, nepripravenosť školy realizovať ponúkané opatrenia, nepripravenosť učiteľov pre zvládanie metód a postupov podporujúcich inkluzívne vzdelávanie, nízke zastúpenie pomáhajúcich profesionálov na školách (Ostertágová 2022). K podobným zisteniam sme dospeli vo výskume, ktorý bol realizovaný v roku 2011. Ako ukazuje **Obr. č. 3**, prekážky na strane školského a sociálneho systému a nedostatočné inštitucionálne podmienky spôsobujú formálnosť intervencií a pretrvávajúce problémy žiakov. Súčasne poukazujú na potrebu profesionála koordinujúceho spoluprácu medzi všetkými systémami (rodina, škola, komunita) v podobe školského sociálneho pracovníka.

Je vidieť, že aj s odstupom času pretrvávajú prekážky v školách brzdiace pro-inkluzívny prístup vo vzdelávaní a súčasne jednotlivé výskumy deklarujú nedostatočnú podporu vo väzbe na aktuálne, individuálne potreby detí. V snahe konceptualizovať účinný systém podpory realizoval NIVAM v roku 2022 komparatívnu analýzu. Na jej podklade bol vydaný *Katalóg podporných opatrení*. Od roku 2023 tak novela školského zákona prináša do praxe 21 podporných opatrení definovaných v *Katalógu*, ktorý bol

novelizovaný v roku 2024. Prezentovaný príklad ukazuje na úzku prepojenosť praxe s teóriou a výskumom s využitím komparatívnej analýzy, ktorá inšpiruje praktickú dimenziu v podobe konkrétnych opatrení v prospech inkluzívneho vzdelávania.

Obr. č. 3: Faktory etablovania školskej sociálnej práce



Zdroj: vlastné spracovanie

Sociálna inklúzia patrí ku kľúčovým pojmom a súčasne poslaniu sociálnej práce v kontexte 1) *predchádzania sociálnemu vylúčeniu a sociálnej izolácii ohrozených jednotlivcov a skupín*; 2) *začleňovania exkludovaných skupín do života komunity a podpory ich sociálneho fungovania* či 3) *posilňovania sociálnej súdržnosti v záujme spoločnosti ako celku v rámci podpory trvalo udržateľného rozvoja*. Úlohou sociálneho pracovníka je intervenovať nielen na strane jednotlivca, ale aj prostredia a vedieť rozpoznať či nedorozumia k inštitucionálnemu znevýhodneniu. Definičné vymedzenie tohto pojmu v sociálnej práci akcentuje procesnú stránku začleňovania a intervencie sociálnej práce, ktoré vedú k sociálnej inklúzii (Hora 2013). V tomto smere je význam školskej sociálnej práce evidentný v oblasti *sociálno-politických výziev* a participácie na tvorbe a implementovaní jednotlivých opatrení v prospech

podpory rovnosti príležitostí vo vzdelávaní¹²; koordinačnej činnosti; zvládania problémových interakcií dieťaťa a rodiny so subjektmi v okolí; sprístupňovania zdrojov; zabezpečenia spolupráce medzi školou, rodinou a komunitou; prevencie a poradenstva v oblasti sociálno-právnej ochrany a sociálneho zabezpečenia; systematického posudzovania individuálnych potrieb žiakov, ako aj podieľania sa na rozvoji pro-inkluzívnej praxe prostredníctvom výskumnej činnosti.

Záverom, na základe prezentovaných skutočností, si kladieme viaceré otázky so zámerom ich analýzy prostredníctvom pokračujúceho výskumu v školskom prostredí. Týkajú sa: 1) *účinnosti podporných opatrení v praxi* a toho, ako ovplyvnili prijaté podporné opatrenia v oblasti inklúzie riešenie vybraných problémov žiakov a ich rodín (napr. podporné opatrenie týkajúce sa prevencie rizikového správania a i.), ako sa tieto opatrenia premietajú do praxe vybraných škôl a či sú poskytované intervencie podpornými tímami dostatočné; 2) *potreby školského sociálneho pracovníka a pracovníčky* pri realizovaní jednotlivých podporných opatrení a koordinácii poskytovanej pomoci vo väzbe na aktuálne legislatívne úpravy; 3) *identitu (školskej) sociálnej práce* v kontexte zisťovania, ako ovplyvňujú aktuálne legislatívne zmeny pozíciu školského sociálneho pracovníka a jeho pôsobenie v školskom prostredí (pozícia sociálneho pracovníka bola vyňatá zo *Zákona o pedagogických zamestnancoch*

a odborných zamestnancoch č. 138/2019 Z. z., niektoré kompetencie sociálneho pracovníka ako práca v teréne boli pridelené sociálnemu pedagógovi a koordinácia spolupráce bola vynechaná. Od januára 2025 môže sociálny pracovník opäť pôsobiť len na pozícii sociálneho pedagóga¹³. Napriek uvedenému v školskom zákone bol ponechaný paragraf týkajúci sa sociálnej práce v školách¹⁴. Predmetné úpravy vyvolávajú nejasnosti ohľadom identity a pôsobenia profesie sociálnej práce, ktorá má svoje špecifiká a nezastupiteľné miesto v tíme pomáhajúcich profesionálov. Tieto zmeny nastroľujú opäť otázky odborovej vyhranenosti a identity rovnako ako aj vyjasnenia udržateľnosti a záujmu o túto pozíciu zo strany samotných sociálnych pracovníkov a pracovníčok).

Sumarizujúc konštatujeme vnímanie potenciálu uvedenej komparatívnej štúdie pri tvorbe nových poznatkov v rámci viacerých rozmerov, medzi ktoré patrí najmä **1) edukačný** – vytvára platformu pre metodologickú analýzu výskumných postupov; **2) praktický** – inšpirácia pre dobrú prax v kontexte kreovania modelov podpory inklúzie dostupnej pre všetky deti a **3) výskumný rozmer**, ktorý významným spôsobom ovplyvňuje smerovanie interdisciplinárneho výskumu v prospech pro-inkluzívnej dobrej praxe.

¹² Sociálna politika je pritom hlavným referenčným a teoretickým rámcom sociálnej práce. Pre dosiahnutie zmeny je často nevyhnutné pôsobenie (školského) sociálneho pracovníka v pozícii agenta zmeny v rámci viacerých systémových rovín konania alebo akčných polí, kde radíme aj makroúroveň v kontexte kreovania podporných opatrení a politik podporujúcich inkluzívnu prax.

¹³ § 90g, ktorý sa venuje prechodným ustanoveniam k úpravám účinným od 1. januára 2025 v *Zákone o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch č. 138/2019 Z. z.*, usmerňuje novú prax školskej sociálnej práce nasledujúcim spôsobom: „Odborný zamestnanec zaradený do kategórie sociálny pracovník podľa predpisov účinných do 31. decembra 2024 sa od 1. januára 2025 zaradi do kategórie sociálny pedagóg.“ Kvalifikačné predpoklady sú upravené vo *Vyhláške č. 173/2023 Z. z. Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky o kvalifikačných predpokladoch*

pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.

¹⁴ § 152b *Zákona o výchove a vzdelávaní č. 245/2008 Z. z.* upravuje sociálnu prácu v škole a školskom zariadení nasledujúcim spôsobom:

- „V škole a školskom zariadení môže byť vykonávaná sociálna diagnostika, sociálne poradenstvo a ďalšie metódy, techniky a postupy sociálnej práce. Činnosti podľa prvej vety možno vykonávať aj terénnou formou.“
- Činnosti podľa odseku 1 vykonáva sociálny pracovník, ktorý spĺňa podmienky odbornej spôsobilosti podľa osobitného predpisu.
- Na výkon sociálnej práce v škole a školskom zariadení sa vzťahuje osobitný predpis (*Zákon č. 219/2014 Z. z. o sociálnej práci*).“

Afiliácia

Príspevok vznikol s podporou projektov VEGA č. 1/ 0535/23 *Integrácia ukrajinských migrantov a posúdenie náročnej životnej situácie spojenej s krízou vyvolanou vojnovým konfliktom optikou sociálnej práce* a KEGA č. 034PU-4/2025 *Transfer digitálnych technológií do inovácie metodiky odbornej praxe v pregraduálnej príprave študentov sociálnej práce II.*

Zoznam bibliografických odkazov

BAGALOVÁ, Ľubica, Ľubica BIZÍKOVÁ a Zuzana FATULOVÁ, 2015. *Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-8118-143-6.

Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím, 2010 [online]. [cit. 2025-10-02]. Dostupné z: <https://www.employment.gov.sk/files/dohovor-osn-pravach-osob-so-zdravotnym-postihnutim-opcny-protokol-sk-aj.pdf>

GALLOVÁ KRIGLEROVÁ, Elena a Tina GAŽOVIČOVÁ, eds. 2012. *Škola pre všetkých? Inkluzívnosť opatrení vo vzťahu k rómskym deťom*. Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry. ISBN 978-80-970711-4-1.

HAPALOVÁ, Miroslava a Elena G. KRIGLEROVÁ, 2013. *O krok bližšie k inklúzii*. Bratislava: Človek v tísni-pobočka Slovensko, Centrum pre výskum etnicity a kultúry. ISBN 978-80-971343-0-3.

HORA, Ondřej, 2013. Sociální vyloučení a sociální začleňování. In: O. MATOUŠEK, et al. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, s. 232 – 233. ISBN 978-80-262-0366-7.

HUTTOVÁ, Jana, Oľga GYÁRFÁŠOVÁ a Martina SEKULOVÁ, 2012. *Segregácia alebo inklúzia Rómov vo vzdelávaní: voľba pre školy*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation. ISBN 978-80-89571-06-2.

KOVALČÍKOVÁ, Iveta a Jozef DŽUKA, 2014. Konceptualizácia pojmu sociálne znevýhodňujúce prostredie. In: *Pedagogika.sk*. Roč. 5, č. 1, s. 5-26. ISSN 1338-0982.

KRIGLEROVÁ, Elena G., Katarína MEDĽOVÁ, Ivana RAPOŠOVÁ a Michaela ŠEDOVIČOVÁ, 2015. *Kľukaté cesty k inkluzívnemu vzdelávaniu na Slovensku*. Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VÝSKUMU, VÝVOJA A MLÁDEŽE SLOVENSKEJ REPUBLIKY, 2025. *Katalóg podporných opatrení 2024* [online]. [cit. 2025-10-10]. Bratislava: Národným inštitútom vzdelávania a mládeže. Dostupné z: <https://podporneopatrenia.minedu.sk/data/att/c09/31224.4fca50.pdf>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VÝSKUMU, VÝVOJA A MLÁDEŽE SLOVENSKEJ REPUBLIKY, 2025. *Komponent 7: Vzdelávanie pre 21. storočie* [online]. [cit. 2025-10-10]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/komponent-7-vzdelavanie-pre-21-storocie/>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VÝSKUMU, VÝVOJA A MLÁDEŽE SLOVENSKEJ REPUBLIKY, 2025. *Komponent 6: Dostupnosť, rozvoj a kvalita inkluzívneho vzdelávania na všetkých stupňoch* [online]. [cit. 2025-10-10]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/komponent-6-dostupnost-rozvoj-a-kvalita-inkluzivneho-vzdelavania-na-vsetkych-stupnoch/>

Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania na roky 2018-2027 [online]. [cit. 2025-11-03]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/narodny-program-rozvoja-vychovy-a-vzdelavania/>

OSTERTAGOVÁ, Alexandra, 2022. *Výchoďská pre nový model podporných opatrení vo výchove a vzdelávaní: Porovnanie modelov podpory v piatich krajinách*. Bratislava: Národný inštitút vzdelávania a mládeže (NIVAM).

ŠTEFÚNOVÁ, Ivana, 2018. *Sklamaní učitelia vyzývajú Lubyovú, aby konala* [online]. [cit. 2025-15-09.] Dostupné z: <https://spravy.pravda.sk/domace/clanok/472325-lubyova-reforma-skolstva-urci-jeho-smerovanie-nanasledujucich-desat-rokov/>

TOKÁROVÁ, Anna, 2003. Sociálna práca ako vedná disciplína. In: A. TOKÁROVÁ, et al. *Sociálna práca: Kapitoly z dejín, teórie*

a metodiky sociálnej práce. Prešov: Akcent Print, s. 45-72. ISBN 80-968367-5-7.
Vyhláška č. 173/2023 Z. z. Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.
Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) č. 245/2008 Z. z. v znení neskorších predpisov.
Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch č. 138/2019 Z. z. v znení neskorších predpisov.

ZIMENOVÁ, Zuzana a Marcela HAVRILOVÁ, 2011. *Štart k novej kvalite vzdelávania. Rozmanitosť vzdelávacích ciest v regionálnom školstve* [online]. [cit. 2024-10-08]. Dostupné z: <http://www.noveskolstvo.sk/article.php?534>

Kontaktné údaje

doc. Mgr. Michaela SKYBA, PhD.

Inštitút edukológie a sociálnej práce

Filozofická fakulta

Prešovská univerzita v Prešove

Ul. 17. novembra č. 1, 080 01 Prešov

Email: michaela.skyba@unipo.sk