

Vysoká škola DTI



Zuzana Geršicová

**ŠPECIÁLNA PEDAGOGIKA A INKLUZÍVNE
VZDELÁVANIE
(Vybrané tézy)**

Vysokoškolské učebné texty

Dubnica nad Váhom

2020

Názov: ŠPECIÁLNA PEDAGOGIKA A INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE
(Vybrané tézy)

Autor: PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD.

Recenzenti: prof. PaedDr. Anna Hudecová, CSc.
doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.
PaedDr. Dáša Porubčanová, PhD.

Počet AH: 4,2

Počet strán: 73

ISBN: 978-80-89732-99-9

EAN: 9788089732999

Rok vydania: 2020

Vydavateľ: VŠ DTI, Dubnica nad Váhom

Publikáciu schválila Edičná komisia VŠ DTI v Dubnici nad Váhom dňa 24. 6. 2020 v edícii: Skriptá a učebné texty pod číslom S8/2020. Vychádza s finančnou podporou Vysokej školy DTI v Dubnici nad Váhom.

Publikácia vznikla v rámci projektu VEGA č.1/0142/19 *Psychoedukačná dimenzia inklúzie žiakov stredných škôl.*

OBSAH

ÚVOD	4
1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY	6
1. 1 Členenie špeciálnej pedagogiky	9
1.1.1 Systém špeciálnej pedagogiky vo všeobecnom zameraní	9
1.1.2 Systém špeciálnej pedagogiky v užšom zameraní.....	11
1. 2 Diagnostika v špeciálnej pedagogike	14
1.2.1 Špeciálnopedagogická diagnostika	14
1.2.2. Metódy špeciálnopedagogickej diagnostiky	17
2 VÝVINOVÉ PORUCHY UČENIA.....	20
2. 1 Charakteristika vývinových porúch učenia	20
2. 2 Reeducácia vývinových porúch učenia	23
2. 3 Stratégie vo vzdelávaní žiakov s vývinovými poruchami učenia.....	26
2. 4 Hodnotenie a klasifikácia žiakov s vývinovými poruchami učenia	27
2. 5 Legislatívny rámec vzdelávania žiakov s vývinovými poruchami učenia	29
2. 6 Individuálna integrácia žiaka s vývinovými poruchami učenia a IVVP	32
2.6.1 Individuálny výchovno-vzdelávací program.....	33
3 PORUCHY POZORNOSTI, SÚSTREDENIA, ADD A ADHD	37
3. 1 Diagnostika ADD a ADHD.....	39
3. 2 Zásady práce s deťmi s diagnózou ADHD a ADD	42
3. 3 Vzdelávanie žiakov s ADHD/ADD v bežných školách	44
3.3.1 Škola, vzdelávanie a profesia	46
4 INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE	48
4. 1 Integrácia verzus inklúzia.....	50
4. 2 Právny rámec inkluzívneho vzdelávania v SR	54
5 NÁVRHY AKTIVÍT VHODNÝCH NA REEDUKÁCIU VÝVINOVÝCH PORÚCH UČENIA A POZORNOSTI	59
5. 1 Aktivity pre žiakov s vývinovými poruchami učenia.....	60
5. 2 Aktivity pre žiakov s vývinovými poruchami pozornosti a sústredenia	62
ZÁVER.....	64
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY	66

ÚVOD

Predkladané vysokoškolské učebné texty sú určené študentom učiteľských odborov na VŠ DTI na predmet Špeciálna pedagogika. S ohľadom na rozsiahlosť problematiky špeciálnej pedagogiky, ako vedného odboru, sú učebné texty zacielené na oblasť vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v stredných odborných školách. Učebný text je prioritne zameraný na prácu s najpočetnejšími skupinami týchto žiakov, a to na žiakov s vývinovými poruchami učenia a na žiakov so špecifickými poruchami pozornosti a sústredenia, ADD a ADHD v bežných školských podmienkach.

Okrem početnej majoritnej skupiny žiakov, vzdelávame v základných a stredných školách aj pomerne početnú skupinu žiakov, ktorí v dôsledku menej závažného poškodenia jednej z mozgových oblastí, prípadne v dôsledku jej nerovnomerného či nedostatočného vývinu, má mimoriadne problémy s osvojením si bežných techník čítania a písania a má vážne problémy s pozornosťou a sústredením sa. Neznamená to však, že u týchto detí budeme rátať zároveň s poruchou intelektu. Práve naopak, ide o žiakov s priemernou a nie zriedka nadpriemernou inteligenciou. A práve toto je skutočnosť, z ktorej by sme mali vyťažiť podľa možnosti čo najviac. Podporiť v tejto skupine žiakov je potrebné hlavne viacmyslové vnímanie reality prostredníctvom multizmyslových foriem vyučovania a učenia. Tvorivá dramatika, ktorej podstatou a cieľom je práve vychovať všestranne rozvinutú osobnosť, rozvoj empatie, komunikatívnosti, sebapoznávania, estetického cítenia a schopnosti jedinca riešiť konfliktné situácie sa javí ako schodná cesta pre prácu s týmito žiakmi. Zároveň ich učí spolupracovať a rešpektovať názory iných. Tvorivá dramatika je spôsob pedagogického pôsobenia, v ktorej je proces rovnako dôležitý ako výsledok. Podnecuje kladenie otázok, vyzýva k aktivite a núti premýšľať a dáva možnosť spoznávať okolitý svet prostredníctvom čo najväčšieho počtu zmyslov. Tento spôsob práce je súčasťou učebných textov ako bonusový text s ukázkami konkrétnych aktivít a spôsobom ich realizácie v triednom kolektíve.

Vysokoškolské učebné texty sú členené do 5 kapitol, z ktorých prvé štyri majú teoretický charakter a posledná piata kapitola je charakteru aplikačného. V úvode každej kapitoly nájde čitateľ kľúčové slová, ktoré tvoria obsahovú stránku jednotlivých kapitol a v ich závere otázky a úlohy, ktoré plnia funkciu spätnej väzby k prečítanému obsahu a tiež priestor na zamyslenie a tvorivé riešenie. Okrem zhrnutia učiva v nich môžu študenti nájsť priestor na analýzu textu, vyvodenie záverov, či samostatnú tvorivú činnosť.

Prvá kapitola uvádza teoretické východiská špeciálnej pedagogiky ako vedného odboru. Študenti sa v nej oboznámia so štruktúrou špeciálno pedagogických disciplín a možnosťami diagnostiky zvolených vývinových porúch učenia, pozornosti a sústredenia.

Druhá kapitola sa zameriava na vývinové poruchy učenia. Na ich charakteristiku, spôsoby reedukácie, spôsoby a stratégie práce so žiakmi s týmito poruchami v bežných školách a taktiež na spôsoby hodnotenia a klasifikácie týchto žiakov. Súčasťou je i legislatívny rámec vzdelávania týchto žiakov v bežných školách na základe individuálnej integrácii a pozornosť je venovaná i tvorbe individuálneho výchovno-vzdelávacieho plánu.

Tretia kapitola predkladaných vysokoškolských učebných textov približuje problematiku diagnostiky vývinových porúch pozornosti a sústredenia so zameraním na diagnózy ADD a ADHD. Približuje zásady práce s týmito žiakmi a taktiež možnosti ich zaškolenia v bežných základných a stredných školách s prihliadnutím na individuálny prístup pri voľbe budúceho povolania týchto žiakov.

Štvrtá kapitola učebných textov približuje zložitú problematiku inkluzívneho vzdelávania, prináša vymedzenie tohto pojmu a zároveň jeho odlíšenie od pojmu integrácie. Pri vysvetľovaní týchto dvoch pojmov dochádza totiž často k ich dezinpretácii. Študenti majú možnosť v schematických vyjadreniach bližšie pochopiť rozdielnosť týchto pojmov.

Poslednou je piata kapitola, ktorá obsahuje praktické návrhy aktivít zamerané na prácu v inkluzívnom kolektíve žiakov základných a stredných škôl. Prvou je skupina cvičení určená na prácu so žiakmi s vývinovými poruchami učenia a druhá sa zameriava na rozvoj pozornosti a sústredenia. Cieľom je prepojiť získané teoretické poznatky s praktickými ukázkami, ktoré sú realizované metódou tvorivej dramatiky. Predstavenie tejto metódy študentom vysokej školy považujeme za bonus, ktorý tento vysokoškolský učebný text prináša.

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY

Kľúčové slová:

špeciálna pedagogika, systém špeciálno-pedagogických vied, špeciálno-pedagogická diagnostika

Cieľom prvej kapitoly je vymedziť špeciálnu pedagogiku ako samostatný vedný odbor v systéme pedagogických vied, uvádzame jej terminologické a špeciálno-pedagogické východiská, opisujeme jednotlivé aktuálne definície a vymedzenia, charakterizujeme subdisciplíny špeciálnej pedagogiky a proces špeciálneho diagnostikovania ako samostatného vedného odboru špeciálnej pedagogiky.

Súčasný celosvetový trend humanizácie a centralizácie sa dotýka nielen všetkých spoločenských oblastí, ale aj odborov súvisiacich so vzdelávaním. Takouto humanizáciou a centralizáciou človeka vo výchove a vzdelávaní, prechádza aj jedna so špecifických vedných disciplín pedagogiky, a to špeciálna pedagogika, ktorá sa ocitá v procese permanentnej transformácie. V celosvetovom meradle dochádza v posledných rokoch k tomu, že sa mení pohľad majoritnej spoločnosti na človeka so znevýhodnením, čo sa odráža aj v súčasnej terminológii špeciálnej pedagogiky, kde nastávajú isté zmeny paradigmy, od segregatívnej vnímanej špeciálnej pedagogiky, cez integračnú špeciálnu pedagogiku súčasnosti až po novo koncipovanú inkluzívnu pedagogiku (Mühlpachr, 2007).

Z historického hľadiska ide o veľmi dynamickú premenu vo vzťahu spoločnosti k znevýhodneným jedincem, ktoré začali prebiehať už pred viac ako 50 rokmi minulého storočia kedy spoločenské zmeny výrazne a zásadne ovplyvnili vývoj špeciálnej pedagogiky. Aj napriek tomu sa špeciálna pedagogika označuje ako pomerne mladá spoločenská veda, pretože jej odborné základy nie sú systematicky budované ako je to pri iných odboroch, predovšetkým v prírodných vedách.

Špeciálna pedagogika sa radí medzi významné a rozvinuté vedné odbory pedagogiky a využíva svoj špecifický terminologický aparát a stanovuje východiská určujúce jej teoretické zázemie a ďalší rozvoj a smerovanie. Renotierová a Ludíková (2003) vnímajú špeciálnu pedagogiku nielen ako vedu, ale ako celú vednú oblasť - širší systém vedných disciplín.

Nakoľko sa rozšírilo nielen vekové rozmedzie osôb, ktoré patria do oblasti záujmu špeciálnej pedagogiky (v minulosti boli predmetom záujmu predovšetkým deti, v dnešnej dobe

sa špeciálna pedagogika venuje celému spektru vývojových štádií človeka v rätane období prenatalného vývoja až po smrť jedinca), rozšírila sa škála a variabilita druhov znevýhodnení.

Súčasná moderná špeciálna pedagogika sa zaoberá všetkými vekovými kategóriami od ranného a predškolského veku, cez vek dospelosti a staroby, z toho jednoznačne vyplýva jej zameranie na edukačnú intervenciu a pôsobenie v priebehu celého života človeka so znevýhodnením.

Kocurová (2002a) definuje špeciálnu pedagogiku ako disciplínu, ktorá sa venuje vzdelávaniu a výchove jedincov s telesným, psychickým, zmyslovým, sociálnym, rečovým znevýhodnením a zároveň aj s mimoriadnym nadaním, ktoré môže byť pre jedinca z jeho sociálnej existencie v určitých aspektoch podobným handicapom ako pri zdravotnom či sociálnom znevýhodnení. Túto definíciu považujeme za pomerne komplexnú a odrážajúcu súčasnú realitu ponímania predmetu špeciálnej pedagogiky v odborných kruhoch.

Podľa Vítkovej (2012) sa špeciálna pedagogika vyvíja ako komprehezívna disciplína a integruje v sebe ďalšie dôležité disciplíny: špeciálna pedagogika jednotlivcov s viacnásobným postihnutím, špeciálna pedagogika zaoberajúca sa špecifickými poruchami učenia alebo správania. V poslednej dobe naberá na význame pre ďalšie smerovanie odborného náhľadu špeciálnej pedagogiky poruchy autistického spektra, ktoré si zasluhujú samostatnú pozornosť a sú istou výzvou pre intervenčné a diagnostické možnosti. Tento pohľad autorky je obohatený o špecificky sa formujúce a vyvíjajúce odvetvia špeciálnej pedagogiky, ktoré reagujú na aktuálnu situáciu a rôznorodosť handicapov odrážajúcich momentálny stav v pedagogickej realite.

Špeciálna pedagogika je podľa Slowíka (2007) disciplínou, ktorá je orientovaná na výchovu, vzdelávanie a celkový osobnostný rozvoj človeka so znevýhodnením, ktorej cieľom je dosiahnuť čo možno najvyššiu mieru jeho sociálnej integrácie. Tento pohľad je orientovaný na celkové spoločenské uplatnenie jednotlivcov so znevýhodnením a na ich zaradenie do spoločnosti.

Podobným spôsobom definuje špeciálnu pedagogiku aj Fischer a kol. (2014), ktorý o nej píše ako o vednom odbore zaoberajúcom sa zákonitosťami výchovy a vzdelávania a rozvojom jedincov, ktorí sú znevýhodnení vo fyzickej, psychickej a sociálnej oblasti v porovnaní s väčšinovou populáciou a tiež jedincov, ktorí majú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby.

Oveľa komplexnejší pohľad ponúka Valenta a kol. (2014), ktorý vymedzuje špeciálnu pedagogiku v užšom ponímaní ako pedagogickú disciplínu, ktorá sa zaoberá edukáciou detí, žiakov a dospelých so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a skúmaním formatívnych (výchovných) a informatívnych (vzdelávacích) vplyvov na jedincov. V širšom ponímaní vníma

špeciálnu pedagogiku ako interpersonálny odbor zaoberajúci sa starostlivosťou o jedincov z minoritných skupín s dôrazom na edukáciu, reedukáciu, kompenzáciu, diagnostiku, inklúziu, terapeuticko-formatívnu intervenciu, prevenciu a prognostiku osôb so zdravotným postihnutím a sociálnym znevýhodnením.

Na základe vyššie uvedených definícií a špecifikácií špeciálnej pedagogiky ako vedného odboru môžeme dané poznatky zhrnúť a na základe zovšeobecnenia základných atribútov v nich uvedených zdefinovať predmet špeciálnej pedagogiky.

Predmetom špeciálnej pedagogiky je teda skúmanie zákonitostí edukácie (výchovy a vzdelávania) jednotlivcov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami z aspektu etiológie, symptomatológie, možnosti aplikácie špeciálnopedagogických metód (reedukácie, kompenzácie, rehabilitácie) a profylaxia neadekvátneho vyrovnávania sa znevýhodnených ľudí s postihnutím alebo narušením (Renotiérová, Ludíková, a kol., 2003). Na základe danej definície formulujeme následne ciele.

Ciele špeciálnej pedagogiky vychádzajú z princípu humanizmu, výnimočnosti každého človeka, i toho, ako sa určitým spôsobom odlišuje od „normy definovanej priemerom.“ Špeciálna pedagogika vychádza z práv ľudí so znevýhodnením, rešpektovanie a rozvoj ich osobnosti, poskytnutie vzdelania, ktoré zaisťuje ich optimálny rozvoj a vhodné pracovné a spoločenské uplatnenie (Pipeková, 2010).

V praxi je cieľom špeciálnej pedagogiky predovšetkým vychovávať, vzdelávať a dosiahnuť tak určitý stupeň socializácie a v prípade možnosti postupne pripravovať na pracovné povolanie. Dlhodobým cieľom je dosiahnuť vnútornú akceptáciu znevýhodneného jedinca zo strany intaktného jedinca. Primárnym cieľom je dosiahnuť maximálnu mieru socializácie s ohľadom na rozsah, stupeň a charakter znevýhodnenia jedinca. S týmto cieľom súvisí aj potreba vytvárať vhodné podmienky a predpoklady potrebné na ich dosiahnutie. Významným cieľom špeciálnej pedagogiky je dosiahnuť zmeny v postojoch členov spoločnosti voči znevýhodneným jedincom aj výchovou k prosocialite intaktných jedincov vo vzťahu k znevýhodneným jedincom (Fisher a kol., 2014).

Na dosahovanie cieľov špeciálna pedagogika neustále hľadá a využíva nové smery, postupy, prístupy a moderné metódy, ktoré reagujú na vývoj technologických možností a vedeckého poznávania, ale zároveň vníma aj atmosféru spoločnosti a vzťah intaktných jedincov k osobám so znevýhodnením.

1. 1 Členenie špeciálnej pedagogiky

V predchádzajúcej časti kapitoly sme sa snažili vymedziť základné ponímanie špeciálnej pedagogiky ako aj jej ciele, ktoré vieme dosiahnuť aplikáciou metód a prístupov v závislosti od charakteru a príčiny vzniku znevýhodnenia. Z tohto dôvodu a z dôvodu intenzívneho vedeckého rozvoja špeciálnej pedagogiky sa táto vnútorne člení na subsystemy vo všeobecnom a v užšom zameraní.

1.1.1 Systém špeciálnej pedagogiky vo všeobecnom zameraní

Interpretovanie požiadaviek vo všeobecnej rovine zamerané na všetky druhy znevýhodnenia v edukácii a s problémami spojenými s ňou, uvádzame v nasledujúcej časti textu subsystemy špeciálnej pedagogiky vo všeobecnom zameraní podľa Vaška, 1996.

Disciplíny špeciálnej pedagogiky	Teoretické vymedzenie
Všeobecné základy špeciálnej pedagogiky	<ul style="list-style-type: none">- zaoberá sa termínmi, pojmami, systémom a predmetom špeciálnej pedagogiky
Historiografia špeciálnej pedagogiky	<ul style="list-style-type: none">- skúma vznik a vývoj teórie a praxe výchovy, vzdelávania, komplexnej starostlivosti o postihnutého jedinca
Metodológia špeciálnej pedagogiky	<ul style="list-style-type: none">- zaoberá sa metodológiou výskumu, diagnostikou- vymedzuje základné pojmy, kategórie špeciálno-pedagogických javov a snaží sa posúvať hranice poznania v oblastiach, v ktorých sa realizuje výchova a vzdelávanie postihnutých
Filozofia špeciálnej výchovy	<ul style="list-style-type: none">- predstavuje súhrn názorov na podstatu, ciele a povahu výchovy vychádzajúc z filozofických teoretických východísk

	<ul style="list-style-type: none"> - osobitú pozornosť venuje objektu výchovy a to znevýhodneným jedincom, v rámci ktorého sa filozofické náhľady môžu značne odlišovať
Teória komunikácie postihnutých	<ul style="list-style-type: none"> - skúma komunikačný proces u postihnutého jedinca ako aj faktory, ktoré ovplyvňujú komunikačný proces
Výchovná rehabilitácia	<ul style="list-style-type: none"> - je súčasťou komplexnej rehabilitačnej starostlivosti a rehabilitácie, ako aj prostriedkom na dosahovanie výchovných, prevýchovných, korekčných cieľov, ktoré v konečnom dôsledku sú zamerané na socializáciu, pozitívne zmeny vo vychovanosti a vzdelanosti, podporuje terapeutické aktivity a má psychoterapeutické poslanie
Komparatívna špeciálna pedagogika	<ul style="list-style-type: none"> - skúma a porovnáva výchovno-vzdelávacie systavy pre deti a mládež vyžadujúca špeciálnu starostlivosť v nadväznosti na filozofické a teoretické východiská, z ktorých vychádzajú
Špeciálna pedeutológia	<ul style="list-style-type: none"> - zaoberá sa vzdelávaním, ďalším vzdelávaním a uplatnením sa špeciálneho pedagóga

Zdroj: Vašek, 1996

1.1.2 Systém špeciálnej pedagogiky v užšom zameraní

Sovák (2000) je autorom koncepcie rozdelenia špeciálnej pedagogiky na jednotlivé špecifické oblasti, ktoré sa zaoberajú rôznym druhom znevýhodnenia. V ďalšej publikácii o špeciálnej pedagogike uvádzajú autori Edelsberger a Kábele (1988) aj ďalšie dve oblasti, a to surdopédia a špeciálna pedagogika pre jedincov s viacnásobným postihnutím. Uvedené varianty interpretovania špeciálnej pedagogiky v špecifickom užšom zameraní sa vnútorne ďalej členia - diferencujú vzhľadom na to, že špeciálna pedagogika sa neustále vyvíja a integruje v sebe ďalšie dôležité disciplíny, preto tento systém nie je zďaleka uzatvorený a dopracovaný. Stále nastávajúce zmeny v spôsobe a metódach diagnostikovania, nových spôsobov kompenzácie jednotlivých druhov znevýhodnenia a tým ľahšej socializácie a zaradenia do majoritnej skupiny obyvateľstva a z toho samozrejme vyplýva ďalšia modifikácia systému a jeho následné doplnenia. Pre naše potreby uvádzame členenie podľa Vančovej (2010).

Odbor špeciálnej pedagogiky	Teoretické vymedzenie
Somatopédia	<ul style="list-style-type: none">- zaoberá sa zákonitosťami výchovy a vzdelávania osôb, ktorí majú poruchu/ handicap v oblasti fyzickej (telesnej), zdravotne oslabených a chorých, jedincov s obmedzenou mobilitou. Zaoberá sa taktiež ich rehabilitáciou a terapiou.- Používa sa tiež názov pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených
Oftalmopédia (tyflopédia)	<ul style="list-style-type: none">- zaoberá sa zákonitosťami výchovy a vzdelávania osôb, ktorí majú poruchu/ handicap z dôvodu poruchy v oblasti vnímania zraku. Predmetom oftalmopedie sú nielen slepí, ale aj jedinci s inými poruchami a zrakovými handicapmi.

	<ul style="list-style-type: none"> - tyflopédia je starší názov a taktiež sa používa pomenovanie pedagogika zrakovo postihnutých
Surdepédia	<ul style="list-style-type: none"> - zaoberá sa zákonitosťami výchovy a vzdelávania osôb, ktoré majú poruchu/ handicap z dôvodu poruchy sluchu a sluchového vnímania - možné je použiť tiež pojem pedagogika sluchovo postihnutých
Logopédia	<ul style="list-style-type: none"> - zaoberá sa zákonitosťami výchovy a vzdelávania osôb, ktoré majú poruchu/ handicap v oblasti komunikačných schopností, ich korekciou a odstraňovaním porúch - často používaným pojmom je taktiež pedagogika detí s narušenou komunikačnou schopnosťou
Psychopédia	<ul style="list-style-type: none"> - zaoberá sa zákonitosťami výchovy a vzdelávania osôb, ktoré majú poruchu/ handicap v oblasti mentálnej. Psychopédia sa zaoberá rehabilitáciou a terapiou týchto jedincov. - v dnešnej dobe sa ešte v literatúre používa pojem pedagogika mentálne postihnutých
Etopédia	<ul style="list-style-type: none"> - zaoberá sa zákonitosťami výchovy a vzdelávania, terapiou a korekciou vzorcov správania osôb, ktoré majú poruchu správania a problémy súvisiace so sociálnymi vzťahmi.

	<ul style="list-style-type: none"> - zahŕňa oblasti pedagogiky psychosociálne narušených a pedagogiky porúch správania - do etopédie sa zvykla zaraďovať aj problematika výchovy a vzdelávania osôb so špecifickými poruchami učenia - dnes sa danej problematike už venuje samostatný odbor a to pedagogika porúch učenia
Pedagogika jednotlivcov s viacnásobným postihnutím	<ul style="list-style-type: none"> - predstavuje relatívne ucelený, vnútorne diferencovaný systém vedeckých poznatkov o edukácii jednotlivcov s viacnásobným postihnutím, u ktorých nedostatky v kognitívnej, motorickej, komunikačnej či psychosociálnej sfére sú takého rozsahu, že vyžadujú zvýšenú špeciálnu edukačnú starostlivosť, individuálny prístup, špecifické metódy a modifikovaný obsah edukácie

Zdroj: Vančová (2010)

K vyššie uvedeným oblastiam v poslednom období ešte zaraďujeme pedagogiku nadaných a talentovaných jedincov. Táto špecifická skupina detí a dospelých si rovnako, ako rôzne skupiny so znevýhodnením, vyžadujú špecifický, individuálny prístup a využíva sa pri ich výchove a vzdelávaní množstvo inovatívnych metód a zásad. Do oblasti záujmu špeciálnej pedagogiky sa v poslednej dobe dostávajú aj žiaci s problémami príjmu potravy a chronicky chorí žiaci (napr. diabetici, onkologickí pacienti, astmatici, alergici), ktorí zväčša navštevujú bežné základné školy, ale ich vyučovanie si vyžaduje špecifickú organizáciu vyučovania a individuálny prístup (Porubčanová, Oláh, Gabrhelová, 2020).

1.2 Diagnostika v špeciálnej pedagogike

Neoddeliteľnú súčasť vedného odboru špeciálnej pedagogiky tvorí špeciálna diagnostika, z tohto dôvodu zámerom nasledujúcej subkapitoly je vymedziť dva základné termíny a to konkrétne diagnostika a špeciálno-pedagogická diagnostika, vyzdvihnúť úlohu diagnostiky pri stanovovaní presnej diagnózy a charakterizovať základné metódy diagnostiky v špeciálnej pedagogike.

Realizácia diagnostického procesu v špeciálnej pedagogike je dlhodobý a kontinuálny proces, v priebehu ktorého prichádza k neustálemu spresňovaniu diagnostických poznatkov. Zároveň je nevyhnutné rešpektovať druh, stupeň znevýhodnenia, ktorý musí byť v súlade s individuálnymi vekovými osobitosťami handicapovaného jedinca, pretože každé vývojové obdobie má svoje špecifiká, ktoré je dôležité rešpektovať v rámci diagnostického procesu.

Diagnostická prax zdôrazňuje primárny cieľ diagnostiky, ktorým je pomoc znevýhodnenému jedincovi v rámci jeho výchovy a vzdelávania, poznanie individuálnych osobností jedinca. Ak chceme určiť výsledok diagnostiky teda diagnózu musíme vyvinúť adekvátne aktivity, ktoré ju napomôžu sformulovať a vysloviť (Vašek, 1996).

Pri správnej diferenciálnej **diagnostike**, pri ktorej ide o dôsledné rozpoznávanie podobných symptómov (problémov konkrétneho jedinca), by sa malo znížiť riziko omylov. Diagnostika, ale nie vždy predpokladá stanovenie diagnózy, dostatočným a dôležitým výstupom diagnostického procesu môže byť aj prognóza ďalšieho vývoja a čiastočné hodnotenie.

1.2.1 Špeciálnopedagogická diagnostika

Môžeme ju charakterizovať ako komplexný multidisciplinárny prístup, kde pri posudzovaní, hodnotení potrieb a možností handicapovaného jedinca vzájomne kooperujú viacerí špecialisti (napr. lekári, psychológovia, špeciálny pedagóg, sociálny pracovník, terapeut, liečebný pedagóg a pod.), ale zároveň aj rodina, škola, čiže všetci, ktorí sa priamo podieľajú na rozvoji daného jedinca. Takto koncipovaný multidisciplinárny prístup zvyšuje účinnosť odbornej intervencie a pomoci znevýhodnenému jedincovi (Slowík, 2007).

Podľa Renotierovej (2003) sa špeciálnopedagogická diagnostika zaoberá rozpoznávaním podmienok, prostriedkov a efektivity výchovy, vzdelávania a celkového rozvoja osobnosti, enkulturácie klienta.

Všeobecným cieľom špeciálnej pedagogickej diagnostiky je čo najlepšie zistiť a špecifikovať konkrétny handicap po stránke fyzickej, psychickej a sociálnej. Takto ponímané komplexné posúdenie je východiskom pre výber, stanovenie a spôsob aplikácie edukačných metód a metód určených na rozvoj znevýhodneného jedinca.

Sovák a kol. (2000) vymedzili základné ciele, ktoré sú špecifické pre špeciálno-pedagogickú diagnostiku a pozostávajú z:

- vymedzenia javov patriacich do špeciálnej pedagogiky;
- stanovenia konkrétneho diagnostikovaného jedinca do predmetu záujmu špeciálnej pedagogiky;
- určenia optimálneho, individuálne aplikovaného didakticko-výchovného modelu;
- stanovenia príčin, ktoré zvyšujú pravdepodobnosť handicapu a znalosť príčin umožňuje výber vhodných metód na rozvoj osôb so špeciálnymi potrebami;
- stanovenia následných metód a postupov, ktoré vedú k odstráneniu, korekcii a eliminácii handicapu (Sovák a kol., 2000).

Po vymedzení cieľov je potrebné venovať pozornosť ďalšej časti diagnostického procesu a to sú jednotlivé fázy diagnostiky. Ich zadefinovanie najlepšie vystihuje Fischer (2006), ktorý hovorí o troch základných fázach špeciálno-pedagogickej diagnostiky:

1. **Vstupné diagnostické vyšetrenie** (úvodná správa) - zásadnou úlohou danej fázy je dôkladná znalosť osobnosti jedinca - poznanie jeho psychických funkcií, vlastností, predpokladov a pod.
2. **Priebežné diagnostické vyšetrenie** (priebežná správa) - daná fáza spočíva v priebežnom pozorovaní, hodnotení výsledkov špeciálno-pedagogickej činnosti, kde cieľom je upresniť pôvodné diagnostické stanovisko vzhľadom k novým zisteniam a posúdiť tak efektívnosť edukačných metód a metód zameraných na rozvoj jedinca.
3. **Záverečné diagnostické posúdenie** (záverečná, hodnotiacia správa) - hlavnou úlohou poslednej fázy je dosiahnuť maximálnu možnosť rozvoja jedinca - východisko pre ďalšiu prácu (Fischer, 2006).

Mierne odlišný pohľad na štruktúru a vymedzenie jednotlivých etáp diagnostického procesu prináša Tichá (2008, str. 15), kde uvádza nasledovný priebeh diagnostiky:

Prípravná etapa – táto prináša odpovede na otázky typu: Prečo, kto a kde bude diagnostikovaný?

Realizačná etapa – do nej zaraďujeme priamu diagnostickú činnosť špeciálneho pedagóga a teda celý proces získavania informácií.

Etapa spracovania získaných údajov – špeciálny pedagóg v tejto etape usporadúva, triedi, analyzuje a sumarizuje získané dáta.

Etapa vyhodnotenia a interpretácie získaných údajov – v nej sa stanovuje diagnóza jedinca so špeciálnymi edukačnými potrebami.

Finálna etapa – doplnenie záverečnej diagnózy o potencionálne možnosti jedinca so znevýhodnením, teda jeho prognóza.

V každej z uvedených etáp musí špeciálny pedagóg dodržiavať základné princípy špeciálno-pedagogickej diagnostiky, ktoré formulovali rôzni autori (Vašek, 1995; Lechta, 1995; Valenta, 2004) a následne ich zosumarizovala Kastelová (2012).

Ide o nasledovné princípy:

- *komplexnosti* – ide o tímový prístup lekára, psychológa, sociálneho pracovníka, špeciálneho pedagóga a pedagóga;
- *všestrannosti diagnostikovania* – vnímanie komplexnosti osobnosti a podchytenie všetkých významných znakov a vlastností jedinca;
- *dynamickosti* – jedinca so špecifickými edukačnými potrebami vnímať ako dynamický systém s vlastným s vlastným vývojom a zmenami;
- *modifikácie* – možnosť zmeny diagnostických metód súvisiacich s vekom, typom, stupňom postihnutia či narušenia
- *longitudinálnosti a rediagnostiky* – diagnostiku je potrebné plánovať na dlhšie časové úseky a niektoré kroky opakovať;
- *etiologie* – uprednostňovanie kauzálnej diagnostiky pred symptomatickou, teda zistiť príčiny;
- *individuálneho prístupu* – rešpektovanie individuality znevýhodneného jedinca;
- *časovo ekonomickej diagnostiky* – stanoviť diagnózu v čo najkratšom čase;
- *etickej a pedagogickej zodpovednosti a odbornosti* – diskretnosť pri práci a zachádzaním s informáciami.

Špeciálnopedagogická diagnostika spočíva v modifikácií diagnostických metód v správnom rozpoznaní a interpretácií diagnostických znakov vo vzťahu k postihnutiu či narušeniu. Mala by byť vždy orientovaná pozitívne, sústrediť sa na vyhľadávanie schopnosti,

kompetencie a využívať všetky možnosti ďalšieho rozvoja, z ktorých možno vychádzať pri vytváraní individuálnych vzdelávacích plánov a pod. (Slowík, 2007).

1.2.2. Metódy špeciálnopedagogickej diagnostiky

Diagnostika v špeciálnej pedagogike používa okrem vlastných diagnostických nástrojov aj diagnostický aparát pedagogickej, psychologickkej či sociálnej diagnostiky. Sleduje tak komplexnosť pohľadu na jedinca so špeciálnymi edukačnými potrebami. Je samozrejmé, že niektoré z týchto nástrojov je pre potreby špeciálno-pedagogickej diagnostiky modifikovať a upraviť. Metódy špeciálnej diagnostiky možno klasifikovať rôznym spôsobom. Členia sa zväčša na základe kritérií toho čo diagnostikujú napr. úroveň vedomostí, vývinu reči, komunikačných schopností, motoriky, laterality, motivácie a záujmov a iné. Dôležitým kritériom pri použití metód je ich **validita** (poskytnutie skutočných platných výsledkov), **reliabilita** (nakoľko sú spoľahlivé a presné), **objektivita** (nezávislosť výsledkov na osobe, ktorá test predkladá) a **štandardizácia** (použitelnosť s možnosťou porovnania vzhľadom k štandardu). Väčšina autorov vo svojich publikáciách uvádza takmer identické rozdelenie základných metód Svoboda, Krejčířová, Vágnerová (2001), Přinosilová (2007), Kastelová, (2012). Rozdeľujú základné metódy špeciálno-pedagogickej diagnostiky na klinické a testové.

Klinické metódy majú idiografický charakter, ich cieľom je zber dát a údajov o vyšetrovanom jedincovi - poznanie individua a jedinečnosť danej osoby.

K základným klinickým metódam patria:

1. **Pozorovanie** - ide o zámerné systematické pozorovanie jedinca s cieľom zistiť dôležité znaky a charakteristicky handicapu. Môže prebiehať zámerne za pevne stanovených podmienok alebo náhodne, ktoré má orientačný význam
2. **Rozhovor (interview)** - ide o náročnú diagnostickú metódu vyžadujúca vyššie nároky a schopnosť interpretácie dosiahnutých zistení. Interview môže mať podobu štrukturovanú, pološtrukturovanú a neštrukturovanú.
3. **Rodinná anamnéza** - zisťuje dôležité informácie z prostredia rodiny, skúma prípadný výskyt neobvyklých javov abnormalít a patológie v rodine.
4. **Osobná anamnéza** - zisťuje priebeh vývinu v perinatálnom, postnatálnom a prenatalnom období, skúma pôsobenie rôznych faktorov (biologických, chemických, fyzikálnych a sociálnych) na jedinca a jeho doterajší vývin. Súčasťou osobnej

anamnézy je aj získanie informácií o prostredí, v ktorom dochádzalo k interakciám (rodina, škola, práca).

5. **Analýza produktov činností** - si vyžaduje schopnosť interpretácie zistených skutočností. Cennými nástrojmi sú napr. kresby, výrobky, denníky, dopisy a iné podobné dokumenty (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

V porovnaní s týmto delením uvádza vo svojej práci Přinosilová (2007) ich členenie na štyri základné kategórie a to:

1. Pozorovanie
2. Rozhovor
3. Anamnestické metódy
4. Analýza výsledkov činnosti.

Jej rozdelenie je v podstate totožné z predchádzajúcim, iba s tým rozdielom, že rodinnú a osobnú anamnézu spája do jedného bodu a pomenúva ju spoločným názvom anamnestické metódy.

Testové metódy majú štandardizované spôsoby vyšetrenia, pri ktorých sa dodržiavajú isté pravidlá, používajú sa rovnaké pomôcky a jednotným spôsobom sa vyhodnocujú aj získané poznatky. Cieľom testových metód je uskutočniť špecializované vyšetrenie, ktoré nám prináša cenné poznatky z rôznych oblastí (napr. kognitívne procesy, poznatky o potrebách a hodnotách jedinca, získanie informácií dotýkajúcich sa negatívnych javov súvisiacich s prostredím rodiny a školy apod.), na základe čoho sa stanoví odborné stanovisko. Pri aplikovaní testových metód sa vyžaduje multidisciplinárny prístup.

K základným testovým metódam patria:

- **výkonové testy** - poskytujú možnosť merania a porovnávaní. Patria sem testy inteligencie, testy špeciálnych schopností a jednotlivých psychických funkcií, testy vedomostí;
- **testy osobnosti** - reflektujú rôzne osobnostné teórie. Patria sem metódy objektívne, projektívne, dotazníky a posudzovacie škály (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

Túto špecifikáciu testových metód bližšie špecifikuje Kastelová (2012). Hovorí o testových metódach ako o štandardizovaných a neštandardizovaných a zaraďuje ich do štyroch skupín a to testy didaktické, logopedické, testy lateralít a motoriky. O posudzovacích škálach hovorí ako o škálach vývinových zameraných na posudzovanie vývinu hrubej motoriky, jemnej motoriky, sociálneho správania či reči. K testovým metódam zaraďuje tiež diagnostické

skúšanie a to ústne, písomné i praktické. Jeho cieľom je zistenie úrovne poznatkov, návykov so zámerom pomôcť jedincovi na základe vhodne zvoleného spôsobu nápravy.

V tejto kapitole sme veľmi stručne predstavili problematiku špeciálnej pedagogiky ako vedného odboru, ktorý sa zameriava na jedincov so špeciálnymi edukačnými potrebami. Uviedli sme jeho predmet, cieľ, klasifikáciu jednotlivých odborov a v závere sme sa stručne venovali aj problematike diagnostiky v špeciálnej pedagogike. Nebudeme sa podrobnejšie venovať špecifickým oblastiam špeciálnej pedagogiky, ktoré svoju činnosť zameriavajú na jedincov vzdelávaných v špeciálnych školách. V ďalších kapitolách sústredíme svoju pozornosť iba na okruh problémov z oblasti špeciálnej pedagogiky, ktoré zasahujú do pôsobnosti učiteľov praktickej prípravy a učiteľov odborných predmetov v stredných odborných školách. Títo sú cieľovou skupinou študijného textu.

Otázky a úlohy:

1. Na základe informácií uvedených v tejto kapitole definujte špeciálnu pedagogiku, jej predmet a cieľ.
2. Charakterizujte jednotlivé subdisciplíny špeciálnej pedagogiky z pohľadu všeobecného zamerania.
3. Charakterizujte jednotlivé subdisciplíny špeciálnej pedagogiky z pohľadu užšieho zamerania.
4. V čom spočíva poslanie a význam špeciálnopedagogickej diagnostiky?
5. Vymenujte a stručne charakterizujte jednotlivé etapy diagnostiky.
6. Definujte základné metódy špeciálnopedagogickej diagnostiky.

2 VÝVINOVÉ PORUCHY UČENIA

Kľúčové slová:

vývinové poruchy učenia, dyslexia, dysgrafia, dyskalkúlia, dyspraxia, dysmúzia, dysspinxia, reedukácia vývinových porúch učenia, hodnotenie, legislatívny rámec, individuálny výchovno-vzdelávací program

Zámerom tejto kapitoly bude zorientovať sa v problematike vývinových porúch učenia a definovať základné vývinové poruchy učenia, s ktorými sa bežne stretávame v školskom prostredí, možnosťami ich reedukácie a hodnotenia. Následne priblížime legislatívny rámec vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a priblížime vám individuálny výchovno-vzdelávací program. Vývinové poruchy učenia sú poruchy prejavujúce sa ťažkosťami pri osvojovaní si školských zručností ako je čítanie, písanie, počítanie. K poruchám učenia zaraďujeme dyslexiu, dysgrafiú, dysortografiu, dyskalkúliu, dyspraxiu, dyspinxiu a dysmúziu. Vznikajú na základe dysfunkcií centrálnej nervovej sústavy. Pri reedukácii porúch učenia je potrebné začať rozvojom kognitívnych funkcií, pretože tie sú dôležité pre proces čítania, písania aj počítania. Poznáme niekoľko možností reedukácie dyslexie, ako je metóda obťahovania, metóda Fernaldovej, čítanie v duete, čítanie so záložkou a ďalšie. V reedukácii dysgrafie sa zameriavame na hrubú a jemnú motoriku a grafomotoriku a pri dysortografii sa sústreďujeme na dysortografické javy. Vo vzdelávaní žiakov s vývinovými poruchami učenia sa využíva kooperatívne vyučovanie, projektové vyučovanie a didaktická hra. Pri hodnotení žiaka s vývinovou poruchou učenia zohľadňujeme jeho poruchu a volíme medzi slovným hodnotením, klasifikáciou alebo ich kombináciou.

2.1 Charakteristika vývinových porúch učenia

Vývinové poruchy učenia sú označením pre skupinu porúch, ktoré sa najčastejšie prejavujú ťažkosťami pri zaškolení a prvotnom osvojovaní si školských zručností ako je čítanie, písanie, počítanie. Zväčša sú sprevádzané ďalšími sprievodnými znakmi. Tieto ťažkosti majú individuálny charakter a vznikajú na podklade dysfunkcií centrálnej nervovej sústavy (Zelinková, 2015). V odborných kruhoch sa najčastejšie používa súhrnný názov špecifické

vývojové (vývinové) poruchy učenia. Predpona dys- v názve poruchy znamená rozpor, deformáciu.

Definíciu vývinových porúch učenia vydala v roku 1980 skupina expertov Národného ústavu zdravia vo Washingtone: „Poruchy učenia sú súhrnným označením rôznorodnej skupiny porúch, ktoré sa prejavujú zreteľnými ťažkosťami pri získavaní a používaní takých zručností, ako je hovorenie, porozumenie hovorenej reči, čítanie, písanie, matematické usudzovanie alebo počítanie. Tieto poruchy sú vlastné postihnutému jedincovi a predpokladajú dysfunkciu centrálného nervového systému. Aj keď sa poruchy učenia môžu vyskytnúť súbežne s inými formami postihnutia (ako napr. zmyslové vady, mentálna retardácia, sociálne a emocionálne poruchy) alebo súbežne s inými vplyvmi prostredia (napr. kultúrne zvláštnosti, nedostatočná alebo nevhodná výuka, psychogénne činitele), nie je priamym následkom takých postihnutí alebo nepriaznivých vplyvov“ (Matějček, 1993, s. 24).

V súčasnosti sa v zahraničnej odbornej literatúre, ale aj u nás používa anglický výraz „specific learning disabilities“ skratky „SLD“ alebo „LD“ v preklade „špecifické poruchy učenia“, podľa aktuálne platného zákona sa používa pojem vývinové poruchy učenia (Lerner, 2006). Medzi základné typy vývinových porúch učenia patrí dyslexia, dysortografia, dysgrafia, dyskalkúlia, dyspraxia, dysmúzia a dyspinxia. Tieto poruchy sú vrodené alebo získané v ranom detstve. Nie vždy môžeme presne určiť príčinu vzniku. Poruchy učenia môžu mať súvislosť s lateralizáciou, s poruchou spolupráce mozgových hemisfér, s poruchou vývoja dieťaťa a určitú úlohu zohráva aj dedičnosť (Jucovičová - Žáčková, 2008).

Matějček (1993) uvádza, že všetky špecifické poruchy učenia sú ľahkými mozgovými dysfunkciami (LMD). To znamená, že pojem LMD je širší a zahŕňa všetky poruchy učenia a je to najčastejší etiologický faktor. Súčasná literatúra nahrádza pojem ľahká mozgová dysfunkcia pojmom syndróm poruchy pozornosti (ADD) alebo syndróm poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). Bartoňová (2012) tvrdí, že až 20 – 40 % detí s poruchou učenia má zároveň aj ADHD. Tento syndróm sa prejavuje impulzivitou, slabou pracovnou pamäťou, hyperaktivitou, nepozornosťou a problémami pri spracovaní verbálnych informácií.

Z medicínskeho a z psychologického hľadiska sú to v súčasnosti tieto jednotlivé diagnózy špecifických porúch učenia, ktoré sú uvedené v MKCH-10 (2020):

F 80 Špecifické vývinové poruchy reči a jazyka;

F 81 Špecifické vývinové poruchy školských schopností;

F 81. 0 Špecifická porucha čítania;

F 81. 1 Špecifická porucha písania;

F 81. 2 Špecifická porucha počítania;

F 82. 3 Zmiešaná porucha školských schopností;

F 81. 8 Iné vývinové poruchy školských schopností;

F 81.9 Nešpecifikovaná vývinová porucha školských schopností.

Existujú aj iné špecifické/vývinové poruchy učenia. Sú to všetky s predponou dys-, napríklad porucha hudobných schopností (dysmúzia), ktorá sťažuje aktívne vnímanie hudby, porucha koordinácie pohybov (dyspraxia), ktorá spôsobuje nekoordinovaný pohyb jedincovi a pod (Barnová a kol. 2019).

Najznámejšou poruchou učenia je **dyslexia**. Je to porucha čítania, ktorá sa prejavuje ťažkosťami v oblasti čítania až neschopnosťou naučiť sa čítať bežnými vyučovacími metódami. Postihuje rýchlosť čítania, správnosť čítania a porozumenie čítanému textu. Dieťa s dyslexiou má problém rozpoznať a zapamätať si písmená, rozlíšiť zvukovo podobné hlásky, spájať hlásky do slabík a čítať slová súvisle (Bartoňová, 2004).

Odborná špeciálno-pedagogická prax rozdeľuje dyslexiu z hľadiska osvojenia si schopnosti čítania na dva typy:

P – typ a L – typ. P – typ (pravohemisférový) je charakteristický dobre vyvinutými perцепčnými funkciami. Deti zvládajú počiatočné vyučovanie čítania, ale postupom času sa vývoj ich čítania spomaľuje. Prejavuje sa to pomalým, trhaným a nepresným čítaním. Reedukácia sa zameriava na aktiváciu ľavej hemisféry. Pri L – type dyslexie (ľavo hemisférový) deti čítajú rýchlejšie, ale robia veľa chýb a textu nerozumejú. Reedukácia sa sústreďuje na perцепciu, priestorovú a pravoľavú orientáciu (Pokorná, 2010a).

Dysgrafia je špecifická vývojová porucha písania prejavujúca sa v grafomotorickej zložke písania. Dieťa sa s ťažkosťami učí napodobňovať tvary písmen a číslíc, zamieňa tvarovo podobné písmená, nemá v písaní grafémov istotu. Pretrváva nadmerný alebo nedostatočný prítlak na podložku, kľčovitosť, pomalé tempo písania a objavuje sa prepisovanie písmen a ich nadmerná veľkosť a šírka (Valenta, 2015).

Dysortografia je špecifická porucha učenia prejavujúca sa v neschopnosti gramaticky správne sa písomne vyjadrovať. Vzniká na základe poruchy fonemického sluchu, sluchovej perцепcie, sluchovej analýzy a syntézy, sluchovej orientácie a sluchovej pamäti. Je to porucha pravopisu, ktorá sa často vyskytuje v spojení s dyslexiou. Nepostihuje celú oblasť gramatiky, ale iba špecifické dysortografické javy, medzi ktoré zaraďujeme vynechávky, zámenu tvarovo podobných písmen, pridávanie písmen, nedodržiavanie hraníc slov, komolenie slov ako dôsledok špecifických asimilácií alebo artikulačnej neobratnosti (Jucovičová - Žáčková, 2008).

Pojem **dyskalkúlia** označuje špecifickú poruchu matematických schopností, kedy dieťa podáva v matematike horšie výkony než by sa očakávalo vzhľadom k jeho inteligencii. Podľa charakteru ťažkostí, ktoré sa u dieťaťa vyskytujú, môžeme poruchu rozdeliť na niekoľko typov: *praktognostická* – porucha manipulácie s konkrétnymi predmetmi, nepochopenie pojmu prirodzeného čísla, neschopnosť porovnať počet prvkov, diferencovať geometrické útvary *verbálna* – problémy s označovaním počtu predmetov, neschopnosť vymenovať rad čísel, nepochopenie vysloveného čísla a slovného vyjadrenia matematických symbolov *lexická* – neschopnosť čítať matematické symboly, zámena tvarovo podobných číslic, porucha orientácie v priestore a pravoľavej orientácie *grafická* – neschopnosť písať matematické znaky, písať čísla podľa diktátu, zapisovať čísla pod seba, porucha pri zápise viacciferných čísel, pri rysovaní obrazcov *operačná* – narušená schopnosť robiť matematické operácie, zámena jednotlivých operácií, poruchy pri osvojovaní si pamäťových spojov, problémy pri písomných algoritmoch operácií *ideognostická* – porucha v oblasti pojmovej činnosti, chápania matematických pojmov a vzťahov, porucha v oblasti zobecňovania, problémy s riešením slovných úloh (Blažková, 2009)

V 10. revízií Medzinárodnej klasifikácii chorôb (2020) nájdeme pod názvom špecifická vývojová porucha motorickej funkcie poruchu obratnosti – **dyspraxiu**. Dieťa s touto poruchou nedokáže vykonávať zložité úkony pri bežných denných činnostiach a vo vyučovaní, je pomalé, nešikovné, neupravené. Problémy sa môžu objaviť aj pri písaní alebo v reči (Bartoňová, 2004). Špecifická porucha kreslenia – **dyspinxia** je charakteristická nízkou úrovňou kresby. Dieťa má problémy previesť predstavu na papier, nedokáže pochopiť perspektívu, s ceruzkou zaobchádza neobratne (Bartoňová, 2012).

Dysmúzia je porucha, ktorá sa prejavuje neschopnosťou vnímania a reprodukcie hudby. Dieťa má problémy rozlíšiť tóny, nepamätá si melódiu, nedokáže reprodukovať rytmus (Bartoňová, 2012).

2. 2 Reedukácia vývinových porúch učenia

Pojmom reedukácia rozumieme prevýchovu, zlepšovane úrovne porušených alebo nevyvinutých funkcií potrebných pre čítanie, písanie a počítanie. Výsledkom reedukačného procesu je tiež kompenzácia ťažkostí vyplývajúcich z poruchy učenia (Valenta, 2015). Jucovičová a Žáčková (2008) spracovali vo svojej publikácii niekoľko zásad reedukácie porúch učenia, napr. reedukácia je individuálnou záležitosťou a preto neexistuje jednotný postup; reedukácia neznamená doučovanie, nenahrádza výuku, ale podporuje ju; začíname vždy na

takej úrovni, ktorú dieťa zvláda a postupne obtiažnosť zvyšujeme; postupujeme od manipulácie s konkrétnymi predmetmi k abstraktným obrazcom; používame multisenzorický prístup, pri ktorom je zapojených čo najviac zmyslov zároveň. Vývoj detí priebežne sledujeme a po určitej dobe je potrebné zhodnotiť efekt reedukácie.

Pokorná (2010a) navrhuje sa najskôr zaoberať rozvojom poznávacích funkcií, pretože jednotlivé kognitívne funkcie ovplyvňujú intelektové výkony, čiže aj proces výuky čítania, písania a matematiky. K týmto kognitívnym funkciám zaraďujeme sluchovú diferenciáciu (sluchová analýza a syntéza, rozlišovanie mäkkých a tvrdých slabík, dĺžka samohlások), zrakovú percepciu tvarov, priestorovú orientáciu, nácvik sekvencií, koncentráciu pozornosti, pamäť a slovnú zásobu.

Už od počiatku výuky čítania mávajú niektoré deti s **dyslexiou** problémy s osvojovaním si písmen, potrebujú viac času na ich zapamätanie. Bežné výukové metódy sú u nich nedostačujúce alebo ich stoja veľa energie. Podstatou reedukácie je multisenzorický prístup. Využívajú sa obrázkové abecedy, karty s písmenami, písmenkové pexesá, kreslenie tvarov písmen a ich obťahovanie, modelovanie, reliéfne písmená, razítka, tabuľky písmen, kocky, atď. (Jucovičová - Žáčková, 2008).

Čítanie chápeme ako aktivitu, ktorá uvádza do pohybu sluchové, zrakové, motorické mechanizmy a pri ktorej ide o to spoznať hlásku a zároveň porozumieť významu slov. Poznáme rôzne metódy výuky čítania. Najviac používanou je v našom školstve **metóda analyticko – syntetická**, ktorá kladie dôraz na hláskovú stavbu slov a vychádza z hovoreného slova. Z písmen vznikajú slabiky, zo slabík slová a naopak zo slov vyvodzujeme slabiky, zo slabík hlásky a písmená (Bartoňová, 2007). Tvárová psychológia je východiskom pre **globálnu metódu** čítania, ktorá kladie dôraz na pamäť. Dieťa sa učí slová ako celky a až neskôr príde vlastným vývojom k analýze na jednotlivé hlásky (Hemžáčková, 2012). Princíp **genetickej metódy** spočíva v hláskovaní slov. Táto metóda nevyužíva slabikovanie, ako je to pri analytickosyntetickej metóde, ale dieťa sa naučí veľké aj malé písmená a spája ich do slov (Koníčková, 2016).

Medzi základné reedukačné metódy čítania patrí **metóda obťahovania**, ktorá je založená na využití hmatu a pohybu. Žiak obťahuje jednotlivé písmená slova prstom dovtedy, kým celkom ovláda tento pohyb. Potom precvičuje slovo so zavretými očami a až keď to zvládne, napíše slovo načisto (Matějček, 1993). **Metóda Fernaldovej** je vhodná pre žiakov, ktorí zvládli dobre stratégiu čítania, ale ich čítanie je pomalé. Žiak si očami prejde text a podčiarkne si slová, ktoré považuje za ťažké. Takto to urobí dvakrát, potom prečíta

podčiarknuté slová a až po tejto príprave číta celý text. Pri inverziách v čítaní sa využíva **metóda postrehovania**. Žiakovi ukážeme na chvíľku slabiku, slovo alebo skupinu slov, ktoré má prečítať. Postupujeme od otvorených slabík cez uzavreté slabiky, jednoslabičné slová, viacslabičné slová a postupne nároky zvyšujeme.

Rozšírenou metódou je **čítanie so záložkou**, ktorej cieľom je cvičiť pohyby oka po riadku a odstrániť dvojaké čítanie (žiak si potichu pre seba predčítava slová). Text pohybom záložky postupne poodkrývame a zabraňujeme tak domýšľaniu slov. Pre žiakov, ktorí si domýšľajú koncovky slov a často chybujú je vhodné **čítanie v duete**. Text čítame spolu so žiakom, pričom prispôsobujeme rýchlosť čítania jeho možnostiam. Žiak sa snaží prispôbiť a zvyká si na správnu intonáciu. **Metóda dublového čítania** spočíva v tom, že žiak číta určený text o slovo neskôr za hlasným čítaním pedagóga (Bartoňová, 2007).

Pri reedukácii **dysgrafie** predovšetkým rozvíjame funkcie potrebné pre písanie, hlavne hrubú a jemnú motoriku. Využívame uvoľňovacie cviky pre zníženie svalového napätia, ďalej cviky na posilnenie rôznych svalových skupín a pre zlepšenie koordinácie pohybov. U žiaka dbáme na správny úchop písacieho náčinia, správne sedenie pri písaní a správny sklon podložky a zošita. Grafomotorické cvičenia robíme najskôr na veľkej ploche, ktorú postupne zmešujeme. Hrubú motoriku rozvíjame pohybmi trupu, ramien, lakt'ov, dlaní. Jemná motorika sa rozvíja pohybmi rúk a prstov napr. pomocou modelovania, navliekania korálikov, vymaľovávania (Jucovičová - Žáčková, 2008).

Počas reedukácie **dysortografie** sa zameriavame na nedostatočne rozvinuté kognitívne funkcie a na odstraňovanie špecifických dysortografických javov, medzi ktoré patrí rozlišovanie krátkych a dlhých samohlások, rozlišovanie slabík di, ti, ni, dy, ty, ny, rozlišovanie sykaviek, vynechávanie a pridávanie písmen, hranice slov v písme. Ďalšou oblasťou, na ktorú sa reedukácia sústreďuje, sú poruchy zrkového a sluchového vnímania, reprodukcia rytmu, poruchy reči, vývoj grafomotoriky. Súčasťou reedukácie sú tiež rôzne pomôcky, napr. mačkadlo (na rozlíšenie tvrdých a mäkkých slabík), tvrdé a mäkké kocky, bzučiak (rozlíšenie dĺžky slabík), pracovné listy, farebné odlišovanie, stavebnice, obrázky (Bartoňová - Vítková, 2007).

V rámci nápravy **dyskalkúlie** je prvým krokom výber cieľa. Je dôležité vedieť, aká je úroveň matematických schopností žiaka a od tejto úrovne postupovať v matematickej hierarchii ďalej. Reedukácia začína rozvíjaním predčíselných predstáv, ďalšou etapou je rozvíjanie pojmu prirodzeného čísla a chápanie matematických operácií s prirodzenými číslami (sčítanie,

odčítanie, násobenie, delenie). Podrobnejšie sa problematike venujú autori Babbie a Emerson (2017), ktoré ponúkajú 100 kreatívnych nápadov na prácu s deťmi s dyskalkúliou. Pri náprave dyskalkúlie postupujeme podľa obecných postupov, ktoré zahŕňajú stanovenie diagnózy, rešpektovanie logickej výstavby matematiky, pochopenie základných pojmov a operácií, navodenie „AHA“ efektu (dieťa samo objaví poznatok), využitie všetkých zmyslov, diskusiu s dieťaťom, pamäťové zvládnutie učiva, zvyšovanie nárokov na samostatnosť, neustálu potrebu úspechu a prácu podľa individuálneho plánu (Blažková, 2009).

2.3 Stratégie vo vzdelávaní žiakov s vývinovými poruchami učenia

Vzdelávacie postupy zahŕňajú vyučovacie stratégie realizované učiteľom a učebné stratégie žiaka. Rozvíjanie žiakovho povedomia o jeho učení podnecuje učiteľov k vyskúšaniam a uplatneniu nových prístupov. Žiak by nemal byť len pasívnym príjemcom učiteľovho výkladu, ale mal by sa sám podieľať na vytváraní a spracovaní nových konceptov (Fletcher, 2006). Jedinci s poruchami učenia používajú iné vzorce spracovania informácií než intaktní žiaci. Často opakujú rovnakú stratégiu, ktorú si osvojili, nevedia systematicky plánovať svoju prácu, zameriavajú sa na detaily. Učebné prístupy učiteľov sa zameriavajú na podporu učenia nových skúseností, riešenie problémov a ponúkajú spôsoby komunikácie o tom, čo žiaci poznajú a čo sa naučili (Pokorná, 2010b).

U žiakov s dyslexiou sa využívajú multisenzorické prístupy, to znamená, že využívajú zrak, sluch, taktilné a kinestetické podnety. Zapájanie všetkých zmyslov je kľúčové pre fonematické uvedomovanie, ktoré je predpokladom pre rozpoznávanie jednotlivých slov. Ďalším efektívnym prístupom je Opakované učenie, vďaka ktorému žiaci s dyslexiou dosahujú automatizáciu a posilňujú svoje vedomosti. Pamäti významne prospieva aj kontext učenia. To znamená, že žiaci s poruchami učenia si lepšie vybavujú učivo, keď sa napr. nachádzajú v miestnosti, kde sa ho učili alebo vidia učiteľa, ktorý ich učivo naučil. Dôležité je tiež štrukturovať obsah učiva, pretože žiak si lepšie zapamätá informácie, ak sú nejako usporiadané. Postupnosť a zameranie pozornosti sú ďalšími prístupmi, ktoré pomáhajú vytvárať učenie viac efektívnym a zmysluplným. K zlepšeniu porozumenia textu sú využívané modelové príklady a znázornenie. Žiaci pri spracovaní textov využívajú predovšetkým farby na zdôraznenie kľúčových slov alebo k odlíšeniu lekcii (Bartoňová - Vítková, 2016).

Pri výuke žiakov s poruchami učenia je dôležitá spolupráca učiteľov z rôznych predmetov. Môže sa tiež využiť model spoločného vyučovania, kedy učiteľ a špeciálny

pedagóg vyučujú žiakov v triede spoločne. Ďalšou stratégiou používanou vo výuke žiakov s poruchami učenia je diferencované učenie a interaktívna výuka, kedy sa dostáva všetkým žiakom individualizovaná výuka, žiaci sa učia navzájom. Učiteľ by mal stavať na už získaných znalostiach žiakov. Úspešní žiaci by si mali kontrolovať svoj vlastný postup, mali by vedieť zovšeobecňovať, mali by byť aktívni a používať efektívne stratégie pre lepšie zapamätanie si učiva (Bartoňová - Vítková, 2016).

Tímová práca je v prostredí školy nenahraditeľnou. Realizovaná je formou učenia sa skúsenosťou, ktoré zahŕňa tri oblasti: kooperatívne učenie, projektové vyučovanie a didaktická hra.

Kooperatívne učenie je učenie, ktoré prináša do výuky spoluprácu, prácu v tíme. Zlepšuje sociálnu interakciu k žiakom odlišného rasového alebo etnického pôvodu. Pripravuje prostredie pre vzájomnú komunikáciu žiakov. Toto učenie pozitívne ovplyvňuje klímu školy a je prípravou pre projektovú výuku.

Projektové vyučovanie patrí k stratégiám, ktoré pomáhajú organizovať učivo. Je to určitý spôsob vyučovania, ktorého cieľom je zaujímavá úloha, problém, ktorý žiaci riešia. Táto metóda umožňuje učenie na základe skúseností a činností. Projekt by mal byť pripravený tímom učiteľov, ktorí stanovujú cieľ. Práca na projekte je realizovaná mimo triedu. Projekt vychádza zo záujmu žiakov a na konci je konkrétny výstup. Využívanie projektovej metódy vedie k rozvoju osobnosti, kladie dôraz na aktivitu, samostatnosť a zodpovednosť.

Ďalšou oblasťou, ktorá prispieva k úspešnému inkluzívnemu vzdelávaniu je **didaktická hra**. Hra má v školskom vyučovaní motivujúci účinok. Didaktická hra je hra, ku ktorej žiakov zámerne podnietil učiteľ a smeruje k dosiahnutiu určitých didaktických cieľov. Zaraďujeme sem simulačné hry (hra s počítačom, rolová hra) a **dramatickú výchovu** (Bartoňová - Vítková, 2007).

2. 4 Hodnotenie a klasifikácia žiakov s vývinovými poruchami učenia

Hodnotenie a klasifikácia sú súčasťou výchovno-vzdelávacej práce, pričom hodnotenie je nadradeným pojmom pojmu klasifikácia. Klasifikácia je jednou z foriem hodnotenia a zároveň je jeho výsledkom. Úlohou hodnotenia je zisťovať a posudzovať úroveň žiakov v danom období. Inými formami hodnotenia sú pochvala, odmena, súhlas, trest. Hodnotenie a

klasifikácia majú funkciu motivačnú, kontrolnú, výchovnú, diagnostickú a regulačnú (Zelinková, 2015).

Hodnotenie žiaka sa v rámci vzdelávania podľa školského zákona vykonáva podľa úrovne dosiahnutých výsledkov slovným hodnotením, klasifikáciou, kombináciou klasifikácie a slovného hodnotenia. Pri hodnotení a klasifikácii žiaka s vývinovými poruchami alebo žiaka so zdravotným postihnutím sa zohľadňuje jeho porucha alebo postihnutie (Zákon č. 245/2008 Z.z., o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov).

Cieľom hodnotenia nie je porovnávanie žiaka s jeho spolužiakmi, ale sústreďuje sa na individuálny pokrok každého žiaka. Hodnotenie poskytuje žiakovi spätnú väzbu, vďaka ktorej žiak získava informácie o tom, ako zvláda danú problematiku, ako dokáže spracovať to, čo sa naučil, v čom sa zlepšil a v čom robí chyby (Bartoňová, 2012).

Medzi všeobecné zásady hodnotenia patrí:

- vysvetliť ostatným deťom rozdielny prístup k hodnoteniu žiakov s poruchou učenia;
- nechať zažiť dieťa s poruchou učenia pocit úspechu;
- chváliť ho za snahu;
- hodnotenie by malo vychádzať zo znalosti príznakov znevýhodnenia;
- dôležité je zdôrazniť motivačnú zložku hodnotenia; hodnotiť iba tie javy, ktoré žiak zvládol; využívať aj iné formy hodnotenia;
- špecifický prístup pri klasifikácii je treba uplatňovať vo všetkých predmetoch, v ktorých sa premietajú príznaky postihnutia;
- výkony hodnotiť spravodlivo (Bartoňová, 2005).

Alternatívnou formou hodnotenia je **slovné hodnotenie**, ktoré učiteľ volí na základe vlastného rozhodnutia so súhlasom riaditeľa, zákonného zástupcu a po doporučení poradenského pracoviska. Obsah slovného hodnotenia by mal byť motivačný, ale aj objektívne kritický. Základom pre hodnotenie žiaka je, do akej miery splnil požiadavky z hľadiska plnenia učebného plánu, získaných znalostí, schopností a zručností (Bartoňová, 2012).

Učiteľom sa odporúča kombinovať záverečné a príbežné hodnotenia, neformálne a formálne, sumatívne a formatívne. Pri skúšaní obmieňať skúšanie písomné a ústne, pretože každému žiakovi vyhovuje iný spôsob. K tradičným formám stále zaraďujem hlavne ústne skúšanie, písomné skúšanie a didaktické testy. Aktívne sa už praxi objavujú ďalšie moderné metódy skúšania žiakov (Porubčanová, 2019).

Vo všeobecnosti vnímame vývinové poruchy učenia ako poruchy prejavujúce sa ťažkosťami pri osvojovaní si školských zručností ako je čítanie, písanie, počítanie. K poruchám učenia zaraďujeme dyslexiu, dysgrafiú, dysortografiu, dyskalkúliu, dyspraxiu, dyspinxiu a dysmúziu. V tejto prvej kapitole sme sa snažili opísať ako tieto vývinové poruchy vznikajú, ako prebieha ich diagnostika a na základe zisteného stavu aj následná reedukácie jednotlivých porúch učenia. Zistili sme, že pri reedukácii porúch učenia je potrebné začať rozvojom kognitívnych funkcií, pretože tie sú dôležité pre proces čítania, písania aj počítania. Poznáme niekoľko možností reedukácie, ktoré sme sa snažili v tejto kapitole stručne opísať a poukázať na ich uplatnenie vo vzdelávaní žiakov s vývinovými poruchami učenia. V neposlednej miere sme venovali pozornosť hodnoteniu tejto skupiny žiakov, kde sa preferuje hlavne spôsob slovného hodnotenia a individuálneho napredovania každého žiaka. Klasifikácia je realizované iba v nevyhnutných prípadoch a je výrazne prispôbena individuálnym potrebám každého jedinca.

2. 5 Legislatívny rámec vzdelávania žiakov s vývinovými poruchami učenia

Pri vzdelávaní žiakov s vývinovými poruchami učenia je okrem elementárnych vedomostí zo špeciálnej pedagogiky potrebné oboznámiť sa aj s platnou legislatívou. Atáto je v oblasti predškolskej pedagogiky, vzdelávania v základnej škole i pri práci so žiakmi v gymnáziách veľmi dobre rozpracovaná. V našej legislatíve je však problém hlavne s postojom k vzdelávaniu týchto žiakov v stredných odborných školách.

Žiakov s vývinovými poruchami učenia zaraďujeme do kategórie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Podľa Zákona 245/2008 Z. z. pod pojmom výchovno-vzdelávacie potreby rozumieme požiadavky na zabezpečenie podmienok, tiež organizácie, ale aj realizácie výchovno-vzdelávacieho procesu tak, aby zodpovedal telesným, psychickým i sociálnym potrebám vývinu žiakov (Zákon 245/2008 Z. z., §2, písmeno h).

V §2 písmeno i) tento zákon definuje špeciálnu výchovno-vzdelávaciu potrebu ako: „požiadavku na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní pre dieťa alebo žiaka, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia alebo nadania, alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí, uplatnenie ktorých je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti dieťaťa alebo žiaka a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti“ (Zákon 245/2008 Z. z., §2, písmeno i).

Medzi osoby so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ako uvádza Lechta (2010), patria podľa tohto zákona aj žiaci s vývinovými poruchami učenia.

V § 2 písmeno j) zákon uvádza, že žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je žiak, ktorý má zariadením výchovného poradenstva a prevencie diagnostikované špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, okrem žiakov umiestnených do špeciálnych výchovných zariadení (diagnostické centrum, reedukačné centrum, liečebno-výchovné sanatórium) (Zákon 245/2008 Z. z., §2, písmeno j).

Žiaci s vývinovými poruchami učenia musia byť vzdelávaní s ohľadom na ich hendikep. Naša školská legislatíva umožňuje riaditeľom škôl prijímať aj žiakov s rôznym druhom postihnutia, znevýhodnenia a ohrozenia.

Rozhodnutie o prijatí žiaka s vývinovými poruchami učenia ako integrovaného vo forme individuálnej integrácie do základnej školy/strednej školy alebo pri zaradení do špeciálnej triedy základnej školy/strednej školy, prípadne praktickej školy na základe žiadosti zákonného zástupcu vydáva riaditeľ školy, ktorý ešte pred prijatím takéhoto žiaka poučí jeho zákonného zástupcu o všetkých možnostiach vzdelávania žiaka s vývinovými poruchami učenia.

Dané rozhodnutie vyplýva z predchádzajúceho písomného vyjadrenia zariadenia špeciálnopedagogického poradenstva, resp. centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Rozhodnutiu predchádza dôkladné oboznámenie sa s diagnózou a prognózou žiaka, prerokovanie s pedagógmi, ktorí budú žiaka vzdelávať, prerokovanie v pedagogickej rade školy a zabezpečenie nevyhnutných materiálno-technických a odborných podmienok (Zákon 365/2004 Z. z., §32b, ods. 2).

Dokumentácia individuálne integrovaného žiaka v základnej škole/strednej škole je doplnená o návrh na prijatie žiaka s vývinovými poruchami učenia do školy, o správu zo psychologického alebo špeciálno-pedagogického vyšetrenia, o písomné vyjadrenie k školskému začleneniu a o individuálny výchovno-vzdelávací program individuálne začleneného žiaka (Zákon 245/2008 Z. z., §11, ods. 10).

O tom, kde sa bude dieťa vzdelávať rozhodujú rodičia, ktorí si môžu pre svoje dieťa zvoliť bežnú školu, v tomto prípade je potrebné požiadať o začlenenie dieťaťa medzi intaktných žiakov. Tiež je nevyhnutné, aby rodičia spolupracovali so školou, poradenskými zariadeniami a ostatnými odborníkmi, ktorí majú rodičom priblížiť podstatu integrovaného vzdelávania, oboznámiť rodiča so svojimi právami ale aj povinnosťami (Krčahová, Šestáková, 2013).

Podľa platnej legislatívy žiaci s vývinovými poruchami učenia, ktorí majú intelekt v norme, postupujú pri výchove a vzdelávaní podľa učebných osnov a učebných plánov základnej/strednej školy. Podkladom pre ich vzdelávanie sa stáva Vzdelávací program pre

žiacov s vývinovými poruchami učenia. Tento vzdelávací program je súčasťou Štátneho vzdelávacieho programu pre jednotlivé stupne vzdelávania. Pre stredné školy je obsiahnutý v dokumente Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s vývinovými poruchami učenia (VPU) v strednej škole (2011).

Rámcové učebné plány pre žiakov s VPU sú rovnaké ako pre ostatných žiakov strednej školy. V individuálnych prípadoch je možné využiť oslobodenie žiaka od vzdelávania sa v jednotlivých vyučovacích predmetoch alebo ich častí podľa § 5 ods. 4 písm. c) zákona č.596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Pri vydaní rozhodnutia postupuje riaditeľ podľa § 5 ods. 1 a 2 vyhlášky MŠ SR č. 282/2009 Z. z. o stredných školách, t. j. žiaka nemožno oslobodiť od povinných predmetov, ktoré majú rozhodujúci význam pre odborné zameranie absolventa, pričom tieto povinné predmety určuje riaditeľ strednej školy - zvyčajne sú to všetky povinne maturitné predmety pre príslušný druh a typ strednej školy a maturitné predmety, ktorý si žiak zvolí ako maturitné. Rozhodnutie riaditeľa sa opiera individuálne o výsledky špeciálnopedagogickej alebo logopedickej diagnostiky, vyjadrenie rodičov a pedagogickej rady. Tomuto žiakovi sa odporúča využívať ušetrené hodiny na posilnenie výučby iného predmetu (napr. prvého cudzieho jazyka), ktorého obsah učiva sa nemení (Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s vývinovými poruchami učenia (VPU) v strednej škole. 2011).

Vzdelávací proces žiakov s nejakým typom poruchy učenia sa odlišuje od vzdelávacieho procesu intaktného žiaka. Učiteľ musí zohľadniť schopnosti a učebné tempo žiaka s VPU a vytvoriť mu vhodné podmienky na učenie, aby jednak nezaostával za ostatnými spolužiakmi a aby sa necítil oproti ostatným menejcenný.

Školský vzdelávací program (ŠkVP) poskytuje stredným školám možnosť profilovať svoje zameranie, ale aj prispôbovať sa potrebám a záujmom žiakov v nich vzdelávaných. Pri tvorbe ŠkVP sa odporúča využívať rámcový obsah špecifických predmetov individuálna logopedická intervencia (ILI) a rozvíjanie špecifických funkcií (RŠF), a to v súlade s výsledkami odbornej špeciálnopedagogickej a logopedickej diagnostiky konkrétneho žiaka s VPU. V záujme eliminácie prejavov VPU sa na strednej škole odporúča v rámci IVVP alebo prostredníctvom špecifického predmetu zaradenie tréningu stratégií učenia. Voliteľné hodiny špecifických predmetov zameraných na nápravu VPU alebo na tréning stratégií učenia v školskom vzdelávacom programe môžu byť delené.

V súvislosti s vyššie spomenutou problematikou si priblížime otázky individuálnej integrácie, pri ktorej sú integrovaní žiaci vzdelávaní podľa individuálneho výchovno-

vzdelávacieho programu, na základe ktorého sú učebné osnovy a vzdelávacie postupy prispôsobené ich potrebám.

2. 6 Individuálna integrácia žiaka s vývinovými poruchami učenia a IVVP

Cieľom tejto podkapitoly je ozrejmiť proces a možnosti integrácie výnimočných žiakov (v našom prípade žiakov s vývinovými poruchami učenia), s ktorými sa môžeme stretnúť v pedagogickej praxi čoraz častejšie. Hovoríme teda o integrácii, ktorá umožňuje zapojenie žiakov s VPU do hlavných prúdov vzdelávania základných škôl.

Pod pojmom integrácia sa skrýva mnoho definícií. Často sa používa ako jeho synonymum aj pojem začlenenie. Rôzni autori majú svoje vlastné definície, avšak všetky sa vzájomne prelínajú a sú nositeľmi jednej a tej istej myšlienky.

Ako uvádza Sabo, Pavlíková (2011) i Belková (2010), školská integrácia znamená spojenie žiakov s rôznymi vzdelávacími potrebami do jedného celku v rámci edukácie a je jednou z foriem starostlivosti o žiakov s VPU, ktorá sa im môže poskytovať v rámci bežných edukačných inštitúcií.

Slovo integrácia pochádza z latinčiny a je odborným pojmom v zmysle scel'ovania, spájania častí, jednotiek alebo procesov do jednotného celku. Cieľom integrácie je socializovať spolužitie výnimočných ľudí a intaktných a ich medziľudské vzťahy. V školských podmienkach slovo integrácia znamená spoločné vyučovanie výnimočných a intaktných žiakov v bežných školách (Seidler, Žovinec, 2008).

Jucovičová a Žáčková (2008) sú toho názoru, že jedinec s diagnózou VPU je považovaný za žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Každý žiak má podľa Školského zákona 245/2008 Z. z., právo vzdelávať sa spolu s intaktnou populáciou. Podľa tohto zákona sa integrácia chápe ako: „výchova a vzdelávanie detí alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v triedach škôl a školských zariadení určených pre deti alebo žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb“ (Zákone 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, §2, písmeno s).

Integrovaný žiak je podľa Chudého (2006) žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Má právo na individuálny prístup vo výchove a vzdelávaní, rešpektujúci jeho schopnosti a zdravotný stav, na vyučovanie pedagógom s odbornou pedagogickou spôsobilosťou, na výchovu a vzdelávanie v bezpečnom a zdravom prostredí, na úctu k svojej osobe a na zabezpečenie ochrany proti fyzickému a duševnému násiliu.

Kratochvílová (2007) uvádza niektoré pozitíva a negatíva integrácie.

Pozitíva:

- žiaci s VPU chodia do školy s intaktnými žiakmi, spoločné vzdelávanie podporuje sociálne učenie a zabraňuje vyčleňovaniu;
- prítomnosť žiaka s poruchou v bežnej škole môže mať pozitívny vplyv na ostatných žiakov, učia sa humanizmu a empatii;
- žiaci získavajú skúsenosti, že ľudia sú „rôzni“;
- bežná škola poskytuje oveľa širšiu škálu možných budúcich povolání, ďalšieho vzdelávania.

Negatíva:

- žiak môže prežívať komplex menejcennosti, môže pociťovať odlišnosť od ostatných;
- možná výhrada rodičov ostatných žiakov, že učitelia sa viac venujú žiakom, ktorí sú integrovaní.

Obdobie spolužitia intaktnej spoločnosti s populáciou s VPU nás privádza k podmienkam, ktoré súvisia s vyrovnávaním vzdelávacích a výchovných príležitostí pre všetkých. Ďalším pojmom, ktorý sa často vyskytuje hneď vedľa pojmu integrácia, je inklúzia. Tá býva chybne chápaná ako synonymum integrácie. Avšak integrácia predchádza inklúziu, inklúzia je vyvrcholením všetkých jej cieľov. Tejto problematike sa budeme hlbšie venovať v jednej z ďalších kapitol tohto učebného textu.

2.6.1 Individuálny výchovno-vzdelávací program

V súvislosti so školskou integráciou je dôležité spomenúť, že ak škola vzdeláva integrovaných žiakov s VPU, musí pre nich vytvárať podmienky prostredníctvom individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu. Práve tomuto programu budeme venovať pozornosť v nasledujúcej časti nášho učebného textu.

Začlenení žiaci sa vzdelávajú podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu, ktorý predstavuje základný a povinný dokument individuálne integrovaného žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Hlavným účelom tohto dokumentu je plánovanie vzdelávania žiakov podľa ich špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu sa vzdelávajú žiaci, ktorí sa nemôžu vzhľadom na svoje zdravotné znevýhodnenie vzdelávať inak (Kaprálek, 2011).

Individuálny výchovno-vzdelávací program je podľa §11 ods. 10 pís. d) školského zákona dôležitou súčasťou povinnej dokumentácie individuálne integrovaného žiaka s VPU. Zostavenie IVVP je tímová spolupráca pedagógov, odborných zamestnancov poradenských centier, zohľadňuje závery pedagogickej diagnostiky učiteľov, závery odbornej diagnostiky poradenského zariadenia, individuálne schopnosti a danosti žiaka, podmienky školy a rodinné zázemie. Musí byť prehľadný, zrozumiteľný, obsahovať konkrétne údaje a odporúčania a má stanovovať dosiahnuteľné ciele.

IVVP musí byť vypracovaný pred nástupom žiaka do školy, najneskôr do jedného mesiaca od jeho nástupu alebo zistenia jeho špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb a musí obsahovať:

- Základné informácie o žiakovi a vplyve jeho diagnózy na výchovno-vzdelávací proces.
- Požiadavky na úpravu prostredia triedy, učebných postupov, učebných plánov a učebných osnov, na organizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu.
- Požiadavky na zabezpečenie kompenzačných pomôcok, špeciálnych učebných pomôcok a personálnej pomoci (Zákon 245/2008 Z. z., §11 ods. 10 pís. d).

Krčahová a Šestáková (2013) uvádzajú, že je to materiál, s ktorým učitelia pracujú počas celého školského roku, je aktualizovaný a dopĺňaný na základe praktických skúseností a je prínosom pre všetkých účastníkov integrácie.

Ak je žiakovi s VPU potrebné prispôbiť obsah a formy vzdelávania v niektorých vyučovacích predmetoch, vypracuje vyučujúci, v spolupráci so špeciálnym pedagógom, ako súčasť IVVP úpravu učebných osnov konkrétneho predmetu. Jedná sa o úpravu obsahu vzdelávania žiaka s VPU, t.j. vychádza sa z učebných osnov predmetu (Zákon 245/2008 Z. z., §11 ods. 10 pís. d).

Dôležité je uvedomiť si rozdiel medzi IVVP, ktorý je komplexným dokumentom zohľadňujúcim diagnózu žiaka, jeho individuálne špeciálno-pedagogické potreby, zabezpečenie jeho vzdelávania a IVP, ktorým rozumieme úpravu učebných osnov v tých predmetoch, kde to je nevyhnutné a ktorý je súčasťou IVVP (Krčahová, Šestáková, 2013).

IVP môžeme definovať ako zmluvu medzi učiteľom a žiakom, jeho rodičom a odborným pracovníkom. Táto zmluva nie je nemenná, môže sa prispôbovať požiadavkám žiaka, rodiča, učiteľa, tiež sa mení pri nedodržovaní podmienok z niektorej strany (Žovinec, 2005). Tento plán:

- umožňuje pracovať žiakovi jeho vlastným tempom, podľa jeho schopností a nedochádza tak k jeho pocitu menej cennosti, že nedokáže udržať tempo so spolužiakmi;
- má motivačnú hodnotu;
- poskytuje pozitívny pocit pre žiaka, ktorému sa učiteľ snaží pomôcť;
- učiteľovi umožňuje pracovať so žiakom na úrovni, ktorú on dosahuje;
- nové údaje, ktoré sa získavajú v priebehu vyučovania slúžia ako spätná väzba a vedú k úprave plánu na základe dosahovaných výsledkov.

Individuálny vzdelávací plán slúži k individualizovanému vyučovaniu, hodnoteniu a je výsledkom cieľavedomej a plánovitej aktivity (Zelinková, 2015). Pri vypracovaní tohto plánu je však dôležitá aj účasť rodičov a ich pozitívneho prístupu k problematike.

Za vypracovanie IVVP zodpovedá riaditeľ školy, ktorý svojím podpisom udeľuje platnosť tomuto dokumentu. Zároveň dokument podpisuje aj triedny učiteľ, špeciálny pedagóg a zákonný zástupca žiaka (Bartoňová, 2012).

IVVP prispieva k skvalitneniu výchovno-vzdelávacieho procesu. Ku kvalite individuálneho prístupu k žiakovi a k jeho potrebám prispieva aj spolupráca medzi učiteľom, špeciálnym pedagógom, vedením školy, žiakom a jeho rodičmi.

Malo by platiť, že individuálny výchovno-vzdelávací program:

- vychádza z komplexnej diagnostiky a diagnóz odborných pracovníkov;
- je zostavený s prihliadnutím na aktuálny stav žiaka;
- rešpektuje jeho individuálne schopnosti;
- je reálny a mal by zodpovedať podmienkam školy a personálnemu zabezpečeniu;
- nie je nemennou formou, ak sa ukáže ako príliš náročný či ľahký, je možné ho priebežne upravovať;
- mal by spájať čo najviac zainteresovaných ľudí (učiteľov, odborných pracovníkov, rodičov, samotného žiaka a pod.) (Sabo, Pavlíková, 2011).

Podľa Krčahovej a Šestákovej (2013) je IVVP v edukačnom procese integrovaného žiaka mimoriadne dôležitý, bez neho by nebolo možné poskytnúť žiakovi primeranú starostlivosť a jeho rozvoj z každej stránky. Správne vytvorený IVVP má okrem motivačnej hodnoty aj význam:

- pre žiaka – dáva mu príležitosť postupovať podľa svojich schopností a možností, individuálnym tempom a bez stresu;
- pre učiteľa – umožňuje mu postupovať tak, aby žiak napredoval podľa svojich možností;

- pre rodičov – sledujú pokroky svojho dieťaťa, umožňuje lepšiu spoluprácu so školou, je aj určitou obranou proti nekritickým požiadavkám rodičov.

Úlohou školy, rodičov, odborných zamestnancov a vedenia školy, je teda zabezpečiť pre žiaka svývinovými poruchami učenia primerané podmienky, ktoré ho dokážu zaradiť medzi intaktnú populáciu a vytvoriť dobré vzťahy v triednom kolektíve, do ktorého je žiak integrovaný. Spolupráca a vzájomná podpora všetkých zúčastnených strán tohto procesu integrácie je nevyhnutná. Vyžaduje si vzájomnú kooperáciu, organizačnú zručnosť a komunikačnú toleranciu. Iba za týchto okolností môže byť integrácia žiaka úspešná a priniesť požadované benefity pre jedinca, ale i celý kolektív žiakov danej triedy. Samozrejme je dôležitá i tolerancia a akceptácia zo strany spolužiakov integrovaného žiaka, ich primeraná pomoc a ústretovosť v jeho inakosti.

Otázky a úlohy:

1. Definujte pojem vývinové poruchy učenia.
2. Charakterizujte jednotlivé typy vývinových porúch učenia.
3. Opíšte stratégie a možné postupy reedukácie vývinových porúch učenia.
4. V čom spočíva hodnotenie žiakov s vývinovými poruchami učenia?
5. Stručne charakterizujte a opíšte legislatívny rámec vzdelávania žiakov s vývinovými poruchami učenia.
6. Čo rozumiete pod pojmom IVVP a aké princípy je potrebné zohľadniť pri jeho tvorbe?

3 PORUCHY POZORNOSTI, SÚSTREDENIA, ADD A ADHD

Kľúčové slová:

porucha pozornosti, porucha sústredenia, ADD, ADHD

V tretej kapitole nášho študijného textu sa zameriame na druhú napočítnejšie zastúpenú skupinu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v našich školách a to sú žiaci s poruchami pozornosti a sústredenia a so stanovenými diagnózami ADD a ADHD. V poslednej dobe sa čoraz viac obracia pozornosť ako učiteľov, tak i k rodičov k vývojovým poruchám učenia a správania. ADHD, ADD zaraďujeme k vývinovým poruchám správania a priestor venovaný tomuto druhu porúch je výrazne menší ako priestor venovaný poruchám učenia. A to i napriek tomu, že práca s týmito deťmi v školách býva veľmi komplikovaná. Z tohto dôvodu sa učitelia stále častejšie domáhajú konkrétnej rady, ako s týmito deťmi pracovať, ako zvládať ich prejavy správania ak sú integrované v bežnej triede.

V odbornej terminológii prešla porucha pozornosti dlhým procesom premien a terminologického vymedzenia. Ako prvý v histórii, kto sa tomuto pojmu venoval a následne ho pomenoval a definoval, bol britský lekár George Still, ktorý sa zmieňoval o skupine detí s poruchami mravnej kontroly. Takéto deti mali podľa neho prehnanú aktivitu, slabú sebakontrolu a netrepezlivosť. V roku 1930 bol po prvýkrát použitý termín *minimálna mozgová dysfunkcia* v skratke MBD, na základe neho sa u nás začal používať termín *malá mozgová dysfunkcia*, skratka MMD (Jucovičová, Záčková, 2010). Ďalší opis tejto poruchy možno nájsť v štyridsiatych rokoch dvadsiateho storočia s názvom *syndrómy duševných porúch mozgu*. Uvádza sa, že išlo predovšetkým o chybný vývoj zapríčinený postihnutím mozgu a aktuálnym poškodením centrálnej nervovej sústavy (Ptáček, Ptáčková, 2018). O niekoľko desaťročí neskôr, v roku 1980, použila Americká psychiatrická asociácia termín *porucha pozornosti s hyperaktivitou, porucha pozornosti bez hyperaktivity*. V Českej republike sa dlho používal termín *lahká mozgová dysfunkcia* pod skratkou LMD. V súčasnosti sa používa termín *hyperkinetická porucha, porucha pozornosti a aktivity a hyperkinetická porucha správania* (Ptáček, Ptáčková, 2018). Bežne sa však v pedagogickej praxi stretáme so skratkami ADHD, ktorá označuje *syndróm deficitu pozornosti spojený s hyperaktivitou*, alebo so skratkou ADD, ktorý sa vyznačuje pre *syndróm deficitu pozornosti bez prítomnosti hyperaktivity* (Jucovičová, Záčková, 2010).

V nasledujúcej časti učebného textu sa budeme podrobnejšie venovať poruche pozornosti spojenej s hyperaktivitou, čiže ADHD, termín ADD možno chápať ako termín podradený terminu ADHD. Ak budeme detailne presní, musíme konštatovať, že sa vzťahujú k rôznym, hoci veľmi podobným a možno povedať príbuzným ochoreniam. Ľudia s poruchou pozornosti s hyperaktivitou majú ťažkosti so sústredením, bývajú impulzívni a hyperaktívni. Tí, ktorí trpia poruchou pozornosti, nebývajú hyperaktívni, majú ale problém s impulzívnosťou a nedostatočným sústredením (Jucovičová, 2007).

ADD – porucha pozornosti bez hyperaktivity

Deti s ADD nie sú tak nápadné a nevyžadujú toľko pozornosti, pretože ich správanie v triede nenarušuje stanovené hranice správania. Aj napriek tomu je dôležité vnímať potreby žiakov s ADD a snažiť sa podporovať ich vývoj, aby sa ich schopnosť udržať pozornosť postupne zvyšovala a dieťa sa tak mohlo vyvíjať a vzdelávať na rovnakej úrovni ako jeho rovesníci. Väčšinou tieto deti bývajú pasívne a pomalé v plnení zadaných úloh. Ich myšlienky sú často neprítomné, často sú dezorientované, nedokážu sa sami zaradiť do skupiny medzi ostatných kamarátov (Jucovičová, 2007).

ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou

ADHD najčastejšie spadá pod vyskytujúce sa neurovývojové poruchy, ktoré sa prejavujú oslabením či narušením oblasti mozgu v detskom veku. Dá sa charakterizovať tromi základnými symptómami – zvýšenou hyperaktivitou, nepozornosťou a impulzívnosťou.

Hyperaktivita sa charakterizuje ako nadmerná alebo vývojovo neprimeraná úroveň motorickej či hlasovej aktivity. Radia sa sem pohyby, ktoré nie sú nutné ani potrebné a tiež pohyby, ktoré nezodpovedajú celkovej situácii a tým pádom sú bezúčelné. V komunikácii sa odráža nadmerným rečovým prejavom, častými komentármi, skákaním do reči a vydávaním atypických zvukov (Paclt a kol., 2013).

Train (2001) uvádza, že medzi základné prejavy patrí neustály pohyb dieťaťa. Dieťa sa vrtí, hrá sa s rukami, poskakuje, pošťuchuje ostatné deti, ruší ostatných.

Porucha pozornosti sa u týchto detí prejavuje neschopnosťou udržať pozornosť, nepočúvajú, sú zábudlivé, majú problémy s organizovaním úloh a aktivít, nedokážu odlíšiť podstatné veci od nepodstatných. Problémy sa nepriaznivo začínajú prejavovať predovšetkým v škole pri vyučovaní. Žiaci začínajú mať ťažkosti so sústredením sa na úlohy, nevydržia dlhšiu dobu pozorne pracovať a dokončiť úlohu v zadanom čase. Dochádza k vyháňaniu sa činnosťami, ktoré vyžadujú pokoj a trpezlivosť (Altmanová, 2010).

Impulzivnosť sa vyznačuje neschopnosťou anticipácie nebezpečia. Predovšetkým nebezpečie úrazu je u týchto detí zvýšené a ďalším problémom je, že nedokážu počkať na konečné inštrukcie a jednú ihneď. Taktiež v sociálnych situáciách vznikajú problémy, skáču druhým do reči, majú nevhodné komentáre. Okolie ich často vníma ako nevychované (Swierkoszová, 2016).

Z vyššie uvedeného teda vyplýva, že ide o syndróm vrodenný a preto nemôže byť „nákazlivý“. Nejedná sa ani o výsledok zlého rodičovského prístupu ani nepríjemnej rozčuľujúcej dispozície zo strany dieťaťa. Najčastejšia príčina väčšinou vzniká drobným, minimálnym poškodením centrálnej mozgovej sústavy v období vývoja zrenia centrálnej nervovej sústavy (Jucovičová, Žáčková, 2015). Príčinou poškodenia sú predovšetkým genetické súvislosti, najčastejšie sa jedná o súrodencov, pri dvojčatách sa pravdepodobnosť zvyšuje. Taktiež u detí rodičov, ktorí mali diagnostikované ADHD, sa potvrdili tieto poruchy. Ďalšie príčiny sa radia do obdobia tehotenstva, pri pôrode a tiež aj včasne po pôrode. Príčinou môže byť aj fajčenie, požívanie alkoholických nápojov a iných návykových látok, prípadne nadmerný stres matky počas tehotenstva (Ptáček, Ptáčková, 2018). Ide zväčša o prejavy vrodenné, za ktoré dieťa nemôže a svoje správanie nedokáže z počiatku ovplyvniť. Vhodne zvoleným prístupom, postupným cvičením a dôslednou korekciou dokážeme toto správanie po určitom čase a do určitej miery ovplyvniť a korigovať. Nápomocným pri reedukácii je aj sám vývoj dieťaťa, pretože tým, ako dieťa dospieva, zreje aj centrálna nervová sústava a následne dochádza k náprave niektorých prejavov správania. Niektoré negatívne prejavy dieťaťa tak strácajú na intenzite. Nedá sa však spoliehať iba na vývoj a očakávať, že sa všetko napraví. Potrebné je vhodné vedenie, pomoc, aby sa správanie dieťa postupne stávalo prijateľným pre potreby školského prostredia a následne aj pre spoločensky zaužívané normy (Jucovičová, 2007).

3. 1 Diagnostika ADD a ADHD

Precízna diagnostika a zachytenie symptómov poruchy s jej individuálnym klinickým obrazom je základným predpokladom nastavenia účinnej terapie a prístupu k dieťaťu s touto vývinovou poruchou. Jako uvádzajú vo svojom príspevku autori Krueger, Kendal (2001), táto diagnóza jej nositeľovi výrazným spôsobom ovplyvňuje život a zasahuje do veľkého množstva oblastí jeho života. Pochopenia spôsobu správania a prejavov ľudí s diagnostikovanou poruchou ADD a ADHD je v prvom rade porozumenie príčinám poruch, jej symptómom a

následkom maladaptatívneho sociálneho správania. Včasná diagnostika a vhodne zvolená reedukácia týchto vývinových porúch správania môže prispieť k vlastnej sebaakceptácii, uvedomeniu si svojich limitov a naštartovaniu procesu motivácie zabojuvať s problémami, ktoré takto znevýhodneného jedinca sprevádzajú v jeho každodennom živote. Takto sa dostáva jednotlivec do roviny zvyšovania kvality svojho sociálneho života.

Diagnostikovať ADHD je možné pokiaľ ide o dlhotrvajúci problém, kedy prejavy trvajú najmenej po dobu šesť mesiacov. Príznaky sa prejavujú vo vzájomnom kontakte s ostatnými deťmi rovnakého veku a sú porovnané s mentálnym vekom dieťaťa. Deti s ADHD sa významne líšia svojimi prejavmi od prejavov svojich rovesníkov, a preto správanie nezodpovedá ich veku (Jucovičová, Žáčková, 2010).

V súčasnosti je najčastejšie diagnostikované ADHD, ako porucha v detskom veku. Porucha sa prejavuje behom vývoja dieťaťa, kedy sa nedostatky ukazujú v kognitívnych, percepčno-motorických funkciách a v oblasti sociálneho prispôsobenia. U 60 % detí sa prejavuje komorbidná porucha. Ide prevažne o poruchy správania, poruchy učenia, poruchy nálad, úzkostná porucha (Ptáček, Ptáčková, 2018).

Diagnózu možno jedincovi stanoviť a následne priznať, pokiaľ bolo zaznamenaných viacero prejavov zo 14 definovaných príznakov:

- často sa nepokojne pohráva s rukami, bezúčelne pohybuje nohami alebo sa vrtí na stoličke. V dobe dospievania môžeme obmedziť kladnú odpoveď na túto položku iba na také prípady, kedy adolescent hovorí o tom, že prežíva subjektívne pocity vnútorného nepokoja;
- dieťa má ťažkosti s tým, aby vydržalo pokojne sedieť, aj keď je to požadované;
- ľahko ich vyrušia vonkajšie stimuly;
- v hrách s pevne stanovenými pravidlami či v spoločenských stimuláciách mu robí ťažkosti vydržať, kým na ne príde rad;
- často vyhrkne odpoveď na otázku ešte predtým, ako ju ten, ktorý sa pýta, vôbec stačil vysloviť;
- robí mu ťažkosti riadiť sa inštrukciami iných osôb, napríklad mu robí ťažkosti dokončiť nejakú prácu;
- robí mu ťažkosti sústrediť sa, či už na úlohy alebo pri hrách;
- často „prebiehajú“ od jednej nedokončenej činnosti k druhej;
- robí im ťažkosti hrať sa potichu;

- je nadmerne zhovorčivé, hovorí rýchlo a často nezrozumiteľne;
- prerušuje iných alebo im skáču do reči, napríklad sa pletie do hier iných ľudí;
- často to vyzerá, že nepočúva, čo sa mu hovorí;
- stráca veci, ktoré sú potrebné pri školskej práci či celkovo pri rôznych dôležitých činnostiach, či už doma alebo v škole;
- ochotne sa zapája do fyzicky nebezpečných činností, bez toho, aby bralo do úvahy možné následky, napríklad vbieha do cesty bez toho, aby sa rozhládlo (Paclt, 2013).

Veľmi podobný spôsob diagnostikovania uvádza aj autorka Michalová (2007), ktorá jednotlivé kritéria zaraďuje do dvoch oblastí a z každej oblasti je potrebné u dieťaťa diagnostikovať určitý percentuálny podiel z každej z týchto oblastí.

Oblasť A : najmenej 6 z uvedených symptómov musí pretrvávajúť počas doby najmenej 6 mesiacov, a to v intenzite neprimeranej pre daný vývinový stupeň dieťaťa:

1. Často venuje neúmernú pozornosť detailom.
2. Robí chyby z nedbalosti v školských úlohách a pri ďalších aktivitách.
3. Máva problémy pri v koncentrácii pozornosti na zadávané úlohy či pri hrách.
4. Často vyzerá, že nepočúva, čo sa mu hovorí, nepracuje podľa inštrukcií, nedokončuje prácu, má neporiadok na svojom mieste, vo svojich veciach. Nejedná sa však o prejavy opozičného správania či vzdoru.
5. Má problémy v organizovaní svojich úloh a aktivít.
6. Oddŕaľuje plnenie školských aj domácich úloh, ktoré si vyžadujú intenzívne mentálne úsilie.
7. Často stráca veci nevyhnutné pre školu a záujmové aktivity.
8. Nechá sa ľahko rozptýliť cudzími podnetmi, ktoré nesúvisia s danou aktuálnou vecou.
9. Je zábudlivý v denných činnostiach.

Oblasť B: aspoň 4 z nasledujúcich symptómov hyperaktivity – impulzivity pretrvávajú aspoň 6 mesiacov v takom stupni, ktorý je nezlučiteľný s vývinovou úrovňou dieťaťa:

1. Často búcha/ narába rukami, nohami, vrtí sa na stoličke.
2. Často opúšťa miesto v triede v situácii, v ktorej sa očakáva, že ostane sedieť.
3. Často behá okolo v situácii, kedy to nie je vhodné.

4. Často nie je schopný kludne sa hrať, alebo prevádzať kludnejšie činnosti vo voľnom čase.

5. Často vyhrkne odpoveď predtým, ako si vypočul celú otázku.

6. Často má problémy pri státí v rade, pri hrách alebo skupinových činnostiach.

Tieto prejavy sa musia vyskytovať doma, v škole aj pri voľno časových aktivitách.

3. 2 Zásady práce s deťmi s diagnózou ADHD a ADD

Postupne sa mení pohľad spoločnosti na deti so stanovenou diagnózou ADD a ADHD, tá sa pomaly zbavuje chybných predsudkov smerujúcich k skupine týchto detí. Napriek tomu sa však deti s ADHD a ADD, hlavne v prvej fáze svojho zaškolenia a prvotnej socializácie, môžu stretnúť s nepochopením a odsúdením. Vzhľadom k požiadavkám dnešnej doby sa preto o vyššie spomínaných poruchách začína častejšie písať a hovoriť. Problematike sa nevenujú iba úzko špecializovaní odborníci v oblasti diegnotiky a reedukácie, ale i širšia obec odborníkov z praxe, ktorá sa pokúša o priblíženie a odtabuizovanie tohto znevýhodnenia v širších spoločenských kruhoch. Pedagógovia sa intenzívne zaujímajú o daný problém a hľadajú možnosti svojho ďalšieho dozvedania sa v tejto oblasti, aby zabezpečili takto diagnostikovaným deťom primeraný posun s ohľadom na individuálny vývin a rozvoj ich schopností. Neoddeliteľnou súčasťou pôsobenia na dieťa je samozrejme vplyv rodiny a aj najbližšieho okolia, s ktorým dieťaťa dochádza do kontaktu. Aj ich konanie a prístup k dieťaťu majú vplyv na správanie dieťaťa a jeho ďalší rozvoj.

Je veľmi dôležité, aby aj rodina vytvorila pre dieťa bezpečné prostredie plné lásky a pochopenia. Nevyhnutnou potrebou je, aby obaja rodičia volili k dieťaťu rovnaké výchovné prístupy. Tie isté zásady by taktiež mali dodržiavať starí rodičia a ďalší členovia rodiny, ktorí na dieťa pôsobia. Dieťa by malo mať pravidelný opakujúci sa denný režim, malo by vedieť, čo sa od neho očakáva, aké sú stanovené hranice. Malo by vedieť, čo smie a nesmie, aké požiadavky sú na neho kladené a ako by sa malo správať v danej situácii. Hlavné odporúčanie znie byť trpezliví a dôslední. Dieťa by malo dostávať jednoznačné a dôsledné pokyny, ktoré ho naučia správať sa primerane v určených situáciách. Týmto si dieťa osvojuje a prijíma pravidlá, ako sa správne správať a následne sa naučí správať samostatne a bez dohľadu rodičov (Altmanová, 2010). Rodičia by mali byť pokojní a vyrovnaní, aj pokiaľ by malo ísť o vypätú situáciu. Nervozita sa totiž na dieťa veľmi rýchlo prenáša a v tomto prípade sa afekt dieťaťa zhoršuje. Tým, že zostaneme pokojní a trpezliví dávame dieťaťu príklad, ako by sa malo samo

v takýchto prípadoch zachovať. Najlepšie by bolo, aby dieťa zažívalo atmosféru, kedy je pozitívne prijímané také, aké je. Dieťa s ADHD sa musí viesť k tomu, že jeho osobné záujmy a potreby sa musia niekedy podriadiť potrebám ostatných. Všetci totiž musíme v živote dodržiavať určité pravidlá. Medzi dôležité prvky patria tiež úspechy u detí s ADHD, je treba sa sústrediť na jeho kladné stránky. Vhodné je objaviť oblasť, v ktorej je dieťa úspešné a viac sa na túto oblasť zamerať. Umožniť mu prežívať úspechy, pokiaľ doposiaľ zažívalo iba neúspechy. Pochvala je teda na prvom mieste a nemali by sme s ňou šetriť. Chválimo ho aj za malé pokroky, tým mu dávame najavo, že mu veríme. Pokiaľ dieťa nemá mnoho úspechov v škole, je vhodné ho podporovať v činnostiach, v ktorých podáva dobré výkony, napríklad: šport, výtvarné aktivity, spev a i. Je vhodné naučiť sa skôr pracovať s pozitívnym hodnotením než s trestami. Tresty sa často vyčerpajú a hrozí aj navyknutie na tresty, ktoré potom príliš nepôsobia. Tresty dokážu dieťa ešte viac uviesť k trucovitosti, preto sa používajú u detí s ADHD iba výnimočne.

Deti s ADHD majú potrebu zväčšenej aktivity, sú nepokojné a plné energie. Pokiaľ by sme chceli aktivitu u týchto detí potlačiť, mohlo by to dieťaťu ublížiť. Aktivita by sa prejavovala v inej situácii a mala by negatívny vplyv. Preto by sme nemali aktivitu dieťaťa potlačovať, ale nechať ju „vybit“ pokiaľ je to možné. Tieto deti by mali mať priestor na pohybovú realizáciu s voľnými pravidlami pohybu, aby dokázali svoju energiu usmerniť nami požadovaným smerom (Jucovičová, Žáčková, 2010).

To platí aj pre školské prostredie, čo môže byť s voľnosťou pohybu v bežnej organizácii vyučovacieho procesu problém. Individuálne podmienky, ktoré tieto deti v súvislosti s prodispozíciou hyperaktivity vyžadujú závisia od podmienok tej ktorej školy a samozrejme pedagogického kolektívu. Dôležité pre deti s ADHD je vytvorenie harmonického prostredia a pocitu priateľstva a bezpečia, aby mohli napredovať a plnohodnotne sa zúčastňovať vyučovania. V tomto prípade je ideálnym riešením asistencia. Pedagóg a asistent by sa mali orientovať na pokroky a úspechy dieťaťa, za ktoré by ho mali pochváliť. Pochvala je pre dieťa tak aj pre jeho rodičov veľmi dôležitá a motivujúca pre ďalšie snaženie. Pri samotnom výchovno-vzdelávacom procese je potrebné do určitej miery akceptovať špecifické prejavy dieťaťa a prispôbiť sa im (Mazánková, 2018).

U detí s ADHD následne vznikajú aj problémy s učením to v súvislosti s nedostatkom pozornosti a sústredenia, ktoré následne postihuje schopnosť dieťaťa učiť sa. Nie je vzácnosťou, že deti s ADD a ADHD zaostávajú za ostatnými žiakmi v triede. Značná časť detí s ADHD má pridružené aj špecifické poruchy učenia, o ktorých sme podrobne písali

v predchádzajúcej kapitole tohto študijného textu. Akonáhle z rôznych dôvodov zaostanú, je veľmi obtiažne znovu všetko dohnať. Učenie im sťažuje predovšetkým ich porucha, preto sa nedokážu sústrediť na rovnako dlhú dobu ako ich spolužiaci. Stáva sa, že prepočujú dôležitú informáciu alebo pokyn učiteľa, pretože premýšľajú nad niečím iným. Problemtické sa pre ne stáva aj osvojovanie si určitých zručností praktického charakteru (zaväzovanie šnúrok, technický postup určitej činnosti u starších žiakov). Aj táto „neschopnosť“ zvládať určité praktické činnosti súvisí s ich narušenou pozornosťou a nesústredením sa v požadovanom čase, ktorý je nevyhnutný na zvládnutie danej činnosti. A to i napriek tomu, že manuálna zručnosť týmto deťom nechýba. Potrebujú iba dlhší čas na jej zvládnutie a našu trpezlivosť a pozornosť, ktoré im v konečnom dôsledku pomôžu túto činnosť nakoniec zvládnuť (Munden, 2002).

Problematiká býba i socializácia týchto detí v triednom kolektíve. Často sa stáva, že sú spolužiakmi z kolektívu vylúčené a nie sú veľmi obľúbené. Tieto deti sú sociálne neobratné, nedokážu sa zapojiť do hry, nevedia, kedy a ako sa presadiť. Väčšinou zostávajú bokom, alebo naopak na seba strhávajú pozornosť. Môže sa stať, že sa stanú obeťami šikany, či oni sami šikajú ostatných. V takom prípade by mal učiteľ alebo asistent pedagóga posilňovať oslabené deti v skupine, poukazovať na jeho dobré stránky a vlastnosti. Žiadne dieťa by sa nemalo vylučovať zo spoločenských aktivít. Mali by byť zapájané do školských i mimoškolských aktivít primerane možnostiam a podmienkam k nim vytvoreným. Pedagógovia sami, v obave zo správania, vyčleňujú žiakov s ADHD z účasti na rôznych druhoch školských aktivít. Avšak práve opak je pravdou, tieto deti potrebujú zapojiť sa medzi ostatných a vytvárať spolu pozitívne vzťahy. Keď zostanú izolovaní, nenaučia sa správnym sociálnym požiadavkám (Altmanová, 2010).

Dôležitá je hlavne ústretovosť, tolerancia a pochopenie. Mnohí z nás majú v určitých etapách svojho života problémy s pozornosťou. Či už je to v čase únavy, nedostatočného odpočinku alebo spánku, oslbenosti organizmu z dôvodu choroby alebo stresu. Z tohto je očividné, že faktorov spôsobujúcich poruchu koncentrácie a pozornosti je pomerne veľa a netýkajú sa iba jedincov s diagnostikovanou poruchou ADD a ADHD.

3. 3 Vzdelávanie žiakov s ADHD/ADD v bežných školách

Obvykle to žiaci s ADHD a ADD nemávajú v škole ľahké a pokiaľ porucha nevymizne, problémy pokračujú aj v puberte. Nedokážu sústredene počúvať, majú problémy s pravopisom, horšie známky a konflikty so svojimi spolužiakmi. Čím sú starší, tak sa tlak na dosiahnutie

lepších výsledkov v škole zväčšuje. Pôsobí to taktiež na úspech pri ukončení školy a taktiež vzniká tlak na sociálne požiadavky. Niektorí žiaci sa môžu dostať aj na gymnázia, väčšinou však ide o žiakov s výraznou podporou rodičov. Legislatívne je táto oblasť vzdelávania zahrnutá do vzdelávacích programov v stupni ISCED 1 a ISCED 2. Vzhľadom k tomu, že pri správnom reedukačnom vplyve môže vo veku adolescenta problémové správanie vymiznúť, prípadne sa výrazne korigovať, práca v prostredí stredných odborných škôl s týmito žiakmi je špecifická a zvolený prístup je individuálny. Neznamená to však, že porucha pozornosti a sústredenia vymizne rovnako. Potrebné je sústrediť sa na podporu a prispôbiť podmienky vzdelávania týchto žiakov ich individuálnym schopnostiam. V prípade ak poruchy správania u týchto žiakov pretrvávajú, vzdelávaní sú na základe Vzdelávacieho programu pre žiakov s poruchami správania ISCED 1 primárne vzdelávanie ISCED 2 nižšie sekundárne vzdelávanie ISCED 2C nižšie stredné odborné vzdelávanie ISCED 2C stredné odborné vzdelávanie ISCED 3 sekundárne vzdelávanie (ŠPÚ, 2009).

Medzi vyrovnávacie opatrenia sa zaraďujú:

- využívanie pedagogických, poprípade špeciálne pedagogických metód a postupov, ktoré zodpovedajú vzdelávacím potrebám žiaka;
- poskytovanie individuálnej podpory v rámci výuky a prípravy na výuku;
- využívanie poradenských služieb školy a školských poradenských zariadení;
- využívanie individuálneho vzdelávacieho plánu;
- využívanie asistenta pedagóga (Fisher a kol., 2014).

Medzi podporné opatrenia sa zaraďuje:

- využívanie špeciálnych metód, postupov, foriem a prostriedkov vzdelávania;
- využitie špeciálnych kompenzačných, rehabilitačných a učebných pomôcok;
- využitie špeciálnych učebníc a didaktických materiálov;
- zaradenie predmetov špeciálnej pedagogickej starostlivosti;
- poskytovanie pedagogicko-psychologických služieb;
- zaistenie služieb asistenta pedagóga;
- zníženie počtu žiakov v triede alebo študijnej skupine;
- prípadne iná úprava organizácie vzdelávania zohľadňujúca špeciálne vzdelávacie potreby žiaka (Fisher a kol., 2014).

3.3.1 Škola, vzdelávanie a profesia

V určitých prípadoch ak nenastane včasná intervencia a neprebehne potrebná diagnostika, prípadne ak žiak nemá dostatočnú podporu v rodine, môže sa to negatívne odraziť na sociálnej úrovni a jeho napredovaní v procese vzdelávania. Pokiaľ sú dospievajúci žiaci s ADHD a ADD intelektuálne nevyťažení tak sa rýchlejšie nudia a hľadajú rozptýlenie. Iba skúseným a dobrým pedagógom sa podarí týchto žiakov začleniť do kolektívu, zamestnať ich a podporiť. Tí žiaci, ktorí majú horší prístup k učeniu, zlé známky potom zostávajú na základných školách, prípadne sa vzdelávajú na stredných odborných školách (Reimann-Höhn, 2018). V období dospievania nastáva čas na voľbu ďalších vzdelávaní, príprava na budúce povolanie. Pomôcť pri tomto rozhodovaní poskytujú pedagogicko-psychologické poradne, ktoré poskytujú tzv. Kariérne poradenstvo. Úlohou kariérneho poradenstva je doviest' rodičov a deti k reálnemu náhľadu na schopnosti a študijné predpoklady detí. Tým sa potom zmierni zlyhanie pri výuke na strednej odbornej škole. Absolvovanie takéhoto pohovoru pomáha kvalitnejšie sa rozhodnúť, aký typ ďalšieho vzdelávania zvolit' (Jucovičová, Žáčková, 2010).

V úvodnej fáze, ktorá má svoj začiatok na druhom stupni ZŠ si kariérne poradenstvo kladie za cieľ vybudovanie reálneho pohľadu žiakov a rodičov na ďalšie vzdelávanie a budúce profesie. Kladie sa dôraz na udržanie dobrého prospechu či na zlepšenie horšieho prospechu. Na zlepšenie prospechu je vhodné poskytnúť väčšiu časovú rezervu a dieťa nestresovať na doskúšavaním na poslednú chvíľu, pretože deti s ADHD horšie znášajú záťaž a stresové situácie. V tomto období by sa malo začať dieťa viesť k väčšej samostatnosti a zodpovednosti za seba. Záverečná fáza kariérneho poradenstva sa realizuje v období ôsmeho ročníka druhého stupňa a prihláška na ďalšie vzdelávanie sa posiela v deviatom ročníku. V tomto období je vhodné navštíviť psychologické a špeciálno-pedagogické vyšetrenie. Deti so špecifickými poruchami učenia a diagnózami porúch pozornosti a sústredenia sú viac ohrozené pri zlyhávaní. V následnom štúdiu je potrebné realizovať v prípade potreby nové rozširujúce vyšetrenia a venovať väčšiu pozornosť individuálnym danostiam žiaka. Výchovný poradca má k dispozícii informácie o stredných školách, ktoré pristupujú k žiakom s vývinovými poruchami na základe reálnych skúseností a aj personálne sú na prácu s takýmito žiakmi pripravené (Jucovičová, Žáčková, 2010). Pomocou kontrolného zoznamu sa dá zhruba určiť, akým smerom by sa mali pri voľbe povolania alebo učebného odboru žiaci uberať. Podľa Reimann – Höhn (2018, s. 100-101) existuje šesť veľkých záujmových oblastí, ktoré sa od seba odlišujú. Sú to oblasti záujmu žiaka o niektorú zo spoločenských aktivít. Patria medzi ne oblasti:

Prakticko-technická - jedinci radi vykonávajú praktické činnosti, pracujú s náradím a strojmi

Orientácia na profesijnú oblasť: remeslá, poľnohospodárstvo, stavebný priemysel

Administratívno-plánovacia – sem spadajú úlohy súvisiace s dokumentáciou a správou dát, jedinci radi pracujú plánovite a teší ich organizácia

Orientácia na profesijnú oblasť: účtovníctvo, úrady, právnické prostredie

Intelektuálne-bádateľská – jedinec má záujem o skúmanie vedeckých otázok

Orientácia na profesijnú oblasť: matematika, prírodné vedy

Sociálna – sem spadajú úlohy súvisiace s prácou s ľuďmi

Orientácia na profesijnú oblasť: opatrovateľské odbory, lekárstvo

Podnikateľská – podobne ako v predchádzajúcej ide o prácu s ľuďmi, ale v oblasti obchodu

Orientácia na profesijnú oblasť: management, ekonomické odbory

Umelecko-jazyková – jedinec má záujem o tvorivé úlohya kreatívnu prácu

Orientácia na profesijnú oblasť: návrhár, grafik, architekt.

Konečná voľba je však vždy na rozhodnutí rodičov a dieťaťa. Je veľmi dôležité, aby ďalšie vzdelávanie dieťaťa nepodceňovali, aby mali dobré informácie o stave vývinovej poruchy a jej vplyvu na učenie. Taktiež je dôležité, aby nepresadzovali svoje prehnané ambície a prispôbili svoje predstavy okolnostiam a zdravotnému stavu dieťaťa. Keďže tieto deti sú častejšie vystavené zlyhaniu pri štúdiu, môže sa stať, že vystriedajú niekoľko škôl a aj napriek tomu stredné vzdelávanie nedokončia a do života následne vstupujú iba so základným vzdelaním. Dobrá voľba povolania je teda pre ne kľúčovejšia a prináša do života väčšie benefity ako pri jedincoch bez vývinovej poruchy učenia, či sústredenia a pozornosti.

Otázky a úlohy:

1. Charakterizujte poruchu pozornosti a sústredenia.
2. Charakterizujte jednotlivé typy vývinových porúch pozornosti a sústredenia.
3. Opíšte prejavy správania sa žiaka s ADD a ADHD v triednom kolektíve.
4. Aké sú zásady práce so žiakmi s ADD a ADHD?
5. Aké špecifiká prináša vzdelávanie žiakov s ADD a ADHD v bežných triedach?

4 INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE

Kľúčové slová:

exklúzia, segregácia, integrácia, inklúzia

Ak chceme presne vymedziť žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a jeho postavenie v bežnej triede, potrebujeme v prvom rade zadefinovať a vyšpecifikovať základné pojmy súvisiace s inkluzívnym vzdelávaním a akceptáciou žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v našom vzdelávacom systéme.

V dejinách edukácie sa postoje a prístupy k jedincom s rôznym znevýhodnením vyvíjali a výrazne menili svoju podobu. Vzťahy týchto špecifických skupín jedincov a majoritnej spoločnosti sa dlhodobo vyvíjali pod vplyvom rôznych myšlienkových prúdov, filozofických názorov alebo ideologických smerov v jednotlivých kultúrach a historických obdobiach (Hučík a kol., 2013). Ich antropologický kontext a analýza ich vzťahu k všeobecnej edukácii nebola dodnes komplexne spracovaná. Vznikom špeciálnej pedagogiky sa dejiny edukácie jednotlivcov so znevýhodnením a dejiny všeobecnej edukácie skúmali a analyzovali tak, akoby existovali samostatne. Nové východisko v prístupe k ľuďom so znevýhodnením a nový priestor pre diskusiu nám teraz otvára inkluzívna pedagogika.

Od antiky až po novovek sa stretávame s odmietavým a negatívnym stanoviskom k postihnutiu ako k spoločenskému javu. V antickom Ríme ako aj v starovekom Grécku hrala rodina významnú úlohu a bola považovaná za posvätnú. Právo zabiť postihnuté dieťa alebo zbaviť sa jedincov s postihnutím, bolo považované za bežný spôsob zaobchádzania s týmito jedincami. Nástupom kresťanstva sa ľuďom s postihnutím jednoznačne priznalo právo na dôstojný život, čo ale nebolo vždy dôsledne aplikované a prvé náznaky špeciálnej starostlivosti o jedincov s postihnutím možno v Európe zaznamenať až v období osvietenstva, v druhej polovici 18. storočia (Kudláčová, 2010). Podľa Šuhajdovej (2018) predstavuje práve 18. storočie, pod vplyvom priemyselnej revolúcie a osvietenstva, prvý významný medzník k prelomu v základnom prístupe k ľuďom s postihnutím. Hlavnou požiadavkou osvietenstva bolo dostať školstvo do právomoci štátu a vzdelávať všetkých ľudí. V tomto období človek prestáva považovať postihnutie a chorobu, za Boží trest a začína hľadať skutočné príčiny a následne možnosti, ako ľuďom s postihnutím pomôcť.

V druhej polovici 19. storočia vzniklo veľké množstvo špeciálnych škôl a zariadení. Zvýšil sa počet charitatívnych organizácií a spolkov, ktoré sa venovali deťom s jednotlivými typmi postihnutia. Hučík (2013) charakterizuje prelom 19. a 20. storočia ako obdobie prepojenia liečby s výchovou a vzdelávaním.

V súčasnosti smerujú k inklúzii žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami všetky európske krajiny. Vývoj týmto smerom je založený v prvom rade na presvedčení, že inklúzia žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami je prínosom pre všetkých a v druhom rade na kritickej analýze role segregovaného vzdelávania a jeho vplyvu na osobnosť tohto žiaka.

Ani v súčasnosti však mnoho odborníkov nedokáže jednoznačne poskytnúť relevantnú definíciu inklúzie. Pre ľahšie preniknutie do tejto aktuálnej problematiky bude potrebné uviesť niekoľko determinujúcich myšlienok domácich i zahraničných autorov a odlíšiť niekoľko základných pojmov smerujúcich k vymedzeniu tohto pojmu.

Exklúzia – deti so znevýhodnením, nespĺňajúce kritériá, ktoré viac či menej svojvoľne vymedzí dáka vyššia inštitúcia, sa kompletne vylúčia z edukačného procesu.

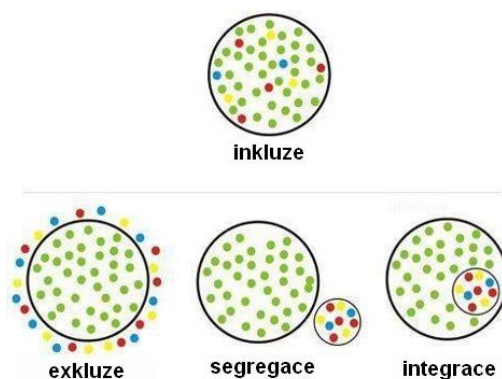
Segregácia – deti, ktoré sa majú vzdelávať, sa rozdeľujú vopred podľa stanovených a vymedzených kritérií na podskupiny. Pri takomto selektívnom prístupe vychádzame z názoru, že nie je možné všetkým žiakom poskytnúť optimálne podmienky edukácie inak ako v čo najviac homogénnych skupinách. Vyčleňuje teda vo vzdelávacom systéme dva typy škôl a to školy bežné a špeciálne, tieto potom majú ešte ďalšie členenie.

Integrácia – táto umožňuje deťom so znevýhodnením navštevovať bežné školy, ale v triede napriek tomu vytvárajú dve vedľa seba fungujúce rozdielne skupiny. Tento spôsob vo svojej podstate umožňuje duálne fungovanie integračnej a segregáčnej edukácie.

Inklúzia – ide o novú, odlišnú, vyššiu kvalitu v edukačnom prístupe, kde sa za normalitu považuje heterogenita skupín žiakov. Okrem humánneho efektu má tento spôsob práce zároveň uľahčiť prácu učiteľa v bežnej škole. Odpadá totižto potreba dosiahnuť so všetkými žiakmi rovnaký cieľ. Dôležitou sa ukazuje cesta a nie výsledok vo vzájomnej súčinnosti, akceptácii a spolupráci (Anderlíková, 2014).

Pre komplexnejší pohľad na rozdielnosť a vymedzenie jednotlivých pojmov v nasledujúcej časti práce ponúkame grafické vyobrazenie jednotlivých druhov začlenenia znevýhodnených jednotlivcov ako do spoločnosti, tak do výchovno-vzdelávacieho procesu.

Obrázok 1 Možné prístupy ku vzdelávaniu znevýhodnených žiakov



Zdroj: www.clovekvtisni.cz

4. 1 Integrácia verzus inklúzia

Už z vyššie uvedeného je zrejmé, že v rozlíšení jednotlivých pojmov je pomerne veľký zmätok, ako v odborných zdrojoch tak v každodennej praxi. Učítelia bežných škôl i odborníci a laická verejnosť často tieto pojmy zamieňajú, prípadne používajú ako synonymá. Pojem inklúzia nie je zadefinovaný ani v školskom zákone č. 245 z roku 2008. Bližšia špecifikácia inkluzívneho vzdelávania na Slovensku je obsiahnutá v NPRVV na roky 2018 – 2027. Odborná literatúra zaoberajúca sa touto problematikou však jednoznačne uvádza, že v definovaní týchto dvoch pojmov je zreteľný rozdiel. No napriek tomu je možné zaznamenať pomerne výraznú terminologickú nejednotnosť pri ich konkrétnom vymedzovaní.

Integrácia z pohľadu viacerých autorov zahŕňa hlavne prípravu detí na začlenenie do bežných škôl, čo znamená, že sa žiak musí prispôbiť a nie je predpoklad, že by sa prispôsobila škola, aby pojala väčšiu rôznorodosť detí. Inklúzia si zasa vyžaduje radikálnu reformu školstva v rôznych oblastiach a je postavená na rešpektovaní rôznorodosť, kedy ide o pohlavie, národnosť, rasu, jazykový pôvod, sociálne pozadie, úroveň výkonu alebo iné znevýhodnenia (Lechta, 2010).

Inklúzia je na základe viacerých preštudovaných zdrojov nikdy sa nekončiaci proces, v ktorom sa ľudia so znevýhodnením môžu v miere, ktorá je im umožnená, zúčastňovať akýchkoľvek aktivít spoločnosti tak ako majoritná väčšina. Ide teda o prirodzené začlenenie všetkých ľudí do spoločnosti, pričom sa zohľadňujú individuálne osobitosti každého jednotlivca (Kováčová, 2019). Inklúzia vychádza z toho, že všetci ľudia sú rozdielni a každý môže spoluvytvárať a spolurozhodovať. Nesmie dôjsť k prispôbovaniu jednotlivých skupín spoločnosti.

Ak integráciu chápeme ako začlenenie doposiaľ vylúčenej osoby, inklúzia sa usiluje o uznanie rozdielnosti v spoločnom, to znamená vyhovieť individualite a potrebám všetkých ľudí. Ľudia nie sú v tomto poňatí rozdeľovaní do skupín (napr. nadaní, znevýhodnení, hovoriaci odlišným jazykom atď.). Zatiaľ čo v pojme integrácie ešte zaznieva predchádzajúce vylúčenie zo spoločnosti, inklúzia znamená spolurozhodovanie a spoluvytváranie pre všetkých ľudí bez výnimky (Anderliková, 2014 s. 44). Už z vyššie uvedených definícií je badateľné, že rozdiel medzi týmito dvoma pojmami je značný. Ešte markantnejšie sa vymedzenie týchto pojmov ukazuje vo vzájomnom porovnaní na základe ich jednotlivých atribútov.

Kocurová (2002b) rozdiely medzi týmito pojmami uvádza nasledovne:

Tabuľka 1 Rozdiely medzi pojmami integrácia a inklúzia

Integrácia	Inklúzia
Zameranie na potreby jedinca so znevýhodnením	Zameranie na potreby všetkých vzdelávaných
Expertízy špecialistov	Expertíza bežných učiteľov
Špeciálna intervencia	Kvalitná výučba pre všetkých
Prospech voči integrovanému žiakovi	Prospech voči všetkým žiakom
Čiastková zmena prostredia	Celková zmena školy
Zameranie na vzdelávaného žiaka so znevýhodnením	Zameranie na skupinu a školu
Špeciálne programy pre žiaka so znevýhodnením	Celková stratégia učiteľov
Hodnotenie žiaka špecialistom (odborníkom)	Hodnotenie učiteľom, zameranie na vzdelávacie faktory

Zdroj: Kocurová (2002b)

Vyššie uvedené porovnanie považujem pre našu prácu za kľúčové. Cieľom našej práce je práve poukázať na skvalitnenie práce učiteľa v triede so všetkými žiakmi metódami tvorivej dramatiky a tak pomôcť zároveň žiakom so špecifickými vývinovými poruchami aktívnejšie sa zúčastňovať na všetkých aktivitách realizovaných v triede a nevyčleňovať ich na individuálnu prácu s pedagogickým asistentom učiteľa mimo dianie v triede.

V tom vidíme aj hlavnú odlišnosť integrácie od inklúzie. V systéme integrácie sa pri začlenení žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami využíva znalosť ich individuálnych potrieb a žiak sa musí prispôbiť podmienkam školy, na rozdiel od inkluzívneho vzdelávania, kde sa škola hlavného vzdelávacieho prúdu adaptuje na potreby a schopnosti všetkých žiakov a prispôbi sa ich potrebám. Bližšie k špecifickým potrebám žiakov v procese vzdelávania (Orieščiková, 2016).

Inklúziu vo vzdelávacom procese je taktiež možné chápať ako jeden z aspektov širšieho procesu inklúzie prebiehajúceho v spoločnosti. Ako píšeme vyššie, inklúzia je nikdy sa nekončiacim procesom, preto musí škola, ktorá sa chce uberať cestou spoločného vzdelávania, splniť celý rad podmienok, aby išlo skutočne o inkluzívnu školu. Jednou z týchto podmienok je, aby sa do inklúzie zapojili všetci žiaci, učitelia i odborní zamestnanci. Už od začiatku musia mať všetci zainteresovaní aktéri inkluzívneho vzdelávania na pamäti, že všetci zamestnanci školy aj žiaci majú rovnakú dôležitosť. Nemenej významnou podmienkou je, aby dochádzalo k zvyšovaniu miery participácie žiakov na školskej kultúre, vzdelávaní a školskej komunite. Inkluzívne vzdelávanie je možné charakterizovať aj prostredníctvom medzinárodných princípov inkluzívneho vzdelávania, ktoré boli formulované vo Vyhlásení zo Salamanky z roku 1994.

Tento dokument apeluje na inkluzívne vzdelávanie:

- školy majú prijímať všetkých žiakov bez rozdielu, teda pri tomto prijímaní nemajú uplatňovať ich fyzické, intelligenčný, emočné, jazykové či akejkoľvek inej charakteristiky;
- v rámci vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami sa uplatňujú osvedčené pedagogické princípy, čo môže prinášať prospech všetkým žiakom;
- hlavným princípom, z ktorého vychádza inkluzívna škola, je spoločné vzdelávanie žiakov v situáciách, kedy je to len trošku uskutočniteľné bez toho, aby v tom hrali rolu rôzne ich ťažkosti alebo rozdiely, ktoré medzi nimi existujú;
- v inkluzívnych školách by sa žiakom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami malo dostávať akejkoľvek dodatočnej podpory, ktorá môže prispieť k ich efektívnemu a účinnému vzdelávaniu;
- špeciálnu pozornosť je potrebné venovať žiakom so závažným alebo viacnásobným postihnutím;
- vzdelávací program musí byť prispôsobený potrebám žiakov, nie naopak;

- žiakom so špeciálnymi potrebami by sa malo dostať dostatočnej výučbovej podpory v rámci bežného učebného plánu, nie teda počas iného učebného plánu (Zelina a kol., 2014).

Inklúzia (z anglického inclusion) v širšom ponímaní znamená „príslušnosť k celku“, v užšom význame znamená „zahnutie“. Nosnou ideou inklúzie je to, že všetci žiaci by mali byť vzdelávaní spoločne, a to bez diskriminácie (Hájková, Strnadová, 2010).

Oproti integrácii predstavuje inklúzia vytvorenie takého slobodného prostredia, kde sa nikto nemusí prispôbovať, lebo inklúzia akceptuje akékoľvek inakosti. Žiaci sa v rámci inkluzívneho vzdelávania nedelia na tých, ktorí majú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby a tých, čo ich nemajú, ale ide o jednu heterogénnu skupinu žiakov, ktorí majú rozličné individuálne potreby (Šmelová a kol., 2017).

Inkluzívne vzdelávanie predstavuje začleňovanie všetkých žiakov do bežných škôl a vychádza z dvoch hlavných myšlienok, a to:

1. škola by mala uspokojiť potreby všetkých žiakov a to bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, sociálne, emocionálne, jazykové alebo iné podmienky;

2. bežné školy, ktoré majú inkluzívnu orientáciu sú najefektívnejší prostriedok na budovanie začleňujúcej spoločnosti (Hrebeňárová, Kozárová, 2015).

Podstatou inkluzívneho vzdelávania je žiakov s akýmkoľvek znevýhodnením nevyklúčať z bežných škôl aj napriek tomu, že sa odlišujú a že majú rôzne potreby.

V prípade inklúzie nejde len o vylepšenie integrácie, ale ide o novú kvalitu prístupu k jednotlivcom so znevýhodnením, odlišnosťami, odlišnou od integrácie v bezpodmienečnom akceptovaní špeciálnych potrieb všetkých žiakov, jednotlivcov (Lechta, 2006).

Podľa Lechtu (2010) inkluzívne vzdelávanie predstavuje dlhodobý trend, ktorého cieľom má byť úplné prijatie každého dieťaťa, teda aj dieťaťa s postihnutím (narušením, ohrozením) ako apriori samozrejmeho člena školskej komunity. Má ísť o naplnenie filozofie „škola pre všetkých“.

Inkluzívne vzdelávanie je vo všeobecnosti považované za efektívny nástroj sociálnej inklúzie. „Koncept inkluzívneho vzdelávania sa objavuje ako výsledok postupného vývoja pohľadu na spoločenské postavenie a miesto hendikepovaných jedincov...“ (Vančíková a kol., 2017, s. 41).

Inkluzívne vzdelávanie má množstvo podôb, avšak nasledujúce charakteristiky sú platné v určitej miere v jeho každej podobe:

- do štandardného prúdu zaškolovania sú začleňovaní žiaci s VPU;

- školské triedy sú spoločné pre všetkých žiakov bez ohľadu na ich individuálne vzdelávacie a rozvojové potreby, či rozsah ich možného hendikepu;
- vzťah širokej diverzity žiakov a ich individuálne vzdelávacie a rozvojové potreby vníma škola ako obohatenie edukačného prostredia, z ktorého profitujú všetci, nielen žiaci, ktorí sú začleňovaní;
- škola vytvára také podmienky, aby boli uspokojené vzdelávacie a rozvojové potreby každého žiaka, teda aby žiaden zo žiakov nemusel byť vyčlenený zo štandardného prostredia danej školy (Vančíková a kol., 2017).

Základným predpokladom inkluzívneho vzdelávania a zároveň predpokladom toho, aby sa žiaci mohli cítiť bezpečne a mali odvahu učiť sa novým veciam aj s rizikom, že nebudú úspešní, je pedagogika úcty a rešpektovanie toho druhého takého, aký je.

4. 2 Právny rámec inkluzívneho vzdelávania v SR

V rámci inkluzívneho vzdelávania sa dieťa nezačleňuje do školského kolektívu tak, aby napredovalo zároveň s kolektívom. Naopak, je mu umožnené napredovať individuálnym tempom a v rozsahu, ktorý dovoľuje jeho reálny potenciál. Súčasný stav a problémy v oblasti inkluzívneho vzdelávania boli podrobne charakterizované už v dokumente „Učiace sa Slovensko“. Tento autorský dokument z vecnej stránky predstavil kvalitatívnu víziu vývoja systému výchovy a vzdelávania na desaťročné obdobie, opísanú v jednotlivých kapitolách autormi na základe ich vnímania situácie založenom na vlastných expertných náhladoch. Podrobne charakterizoval aktuálny stav a problémy v oblasti inkluzívneho vzdelávania. Už v samotnom ponímaní potenciálu detí a jeho rôznorodosti prebieha v odbornej verejnosti u nás aj v zahraničí diskurz. Ten je vyvolaný rôznymi východiskami, z ktorých sa na dispozície dieťaťa nahliada. Obsahy pojmov talent, nadanie a rozvojový potenciál detí, sa v niektorých konceptoch v rôznej miere prekrývajú, v iných nie. Na stanovovanie si inkluzívnych cieľov v širšom rozsahu nie sú spravidla pripravení na Slovensku ani učitelia, ani zriaďovatelia škôl a ani očakávania zo strany rezortu školstva neboli doposiaľ takto formulované. To ovplyvňuje aj očakávania rodičov. Tie môžu byť jednak príliš pesimistické a volia pre svoje dieťa vzdelávanie, ktoré naplno nerozvinie jeho potenciál alebo naopak príliš optimistické až nerealistické v očakávaní inklúzie v úplne všetkých oblastiach života a všetkých jeho aspektoch (NPRVV, s. 57-58).

V procese prípravy NPRVV sa uskutočnili pracovné cesty slovenskej skupiny odborníkov do Fínska v januári 2018 a fínskej skupiny odborníkov na Slovensko v marci 2018. Cieľom ciest boli konzultácie zamerané na implementáciu NPRVV, zdieľanie skúseností s budovaním inkluzívneho modelu vzdelávania vo Fínsku a možný transfer dobrých praktík z fínskeho vzdelávacieho systému. Fínski odborníci ponúkli dlhodobejšiu účasť na implementácii NPRVV prostredníctvom členstva v stálej pracovnej skupine. S ohľadom na uvedené je NPRVV výsledkom širokého participatívneho procesu zahŕňajúceho verejnú i odbornú diskusiu, pripomienkovanie zo strany ústredných orgánov štátnej správy, verejnosti, stavovských a profesijných organizácií a expertov (NPRVV, s. 58).

Podľa NPRVV je potrebné pracovať s pojmom integrácie nielen v horizontálnom smere (napr. integrovaním žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v rámci rovnakého stupňa vzdelávania), ale aj vo vertikálnom (napr. zapojením žiakov a študentov v určitom rozsahu do procesov na vyššom stupni vzdelávania). Vertikálna integrácia napomáha nielen adaptácii či motivácii žiakov a študentov, ale rozširuje možnosti rozvoja osobitného nadania či talentu. Fínsky vzdelávací model nepozná špeciálne školy pre osobitne nadané deti a pracuje s premisou, že každé dieťa má určitý talent, ktorý by malo mať možnosť rozvíjať v rámci hlavného prúdu vzdelávania bez vyčleňovania istej skupiny talentovaných detí do špeciálnych škôl. V súlade s uvedeným princípom sa NPRVV sústreďuje na postupné znižovanie a perspektívne úplné vylúčenie podielu škôl určených pre osobitne talentované či nadané deti.

NPRVV navrhuje aj zvýšenie inkluzívnosti našich škôl vo vzťahu k žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, zdravotným znevýhodnením a žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia. Na to musia mať vytvorené podmienky aj v podobe integrovaného multidisciplinárneho systému prevencie, podpory a intervencie. Je potrebné zdôrazniť, že akékoľvek zmeny v systéme vzdelávania nesmú ísť na úkor žiadnej skupiny žiakov, a teda ani tých, ktorí sa zvyknú zaraďovať do skupiny „tzv. bežných žiakov“. NPRVV venuje pozornosť potrebám detí a vytvoreniu dostupnosti miest v predprimárnom vzdelávaní pre každé dieťa. Okrem iného navrhuje predĺženie povinného vzdelávania o jeden rok smerom dole, teda od veku 5 rokov veku dieťaťa, ktoré sa bude plniť primárne v materskej škole a predpokladom pre úspešné zvládnutie výchovy a vzdelávania v základnej škole, s postupným výhľadovým predĺžením o ďalší rok, teda od veku 4 rokov dieťaťa (NPRVV, s. 37).

Cieľom NPRVV je znížiť úroveň horizontálnej i vertikálnej segregácie systému výchovy a vzdelávania v SR. Horizontálna segregácia sa prejavuje napríklad vyčleňovaním talentovaných detí resp. detí z lepších ekonomických a sociálnych pomerov do určitých druhov

škôl, resp. nesprávnym zaradením detí zo znevýhodneného sociálneho prostredia do špeciálnych škôl. Vertikálna segregácia sa prejavuje oddelovaním jednotlivých stupňov vzdelania. Základné axiómy finskeho vzdelávacieho systému sú nasledovné: „Najlepšia škola je najbližšia škola“ a „Každé dieťa má talent“. Každé dieťa by malo mať prístup ku kvalitnému vzdelaniu v bežnej škole v mieste svojho bydliska a v rámci nej rozvíjať svoj talent. Podpora talentov by sa mala realizovať napríklad väčšou flexibilitou vzdelávacieho procesu, kvalitnou krúžkovou činnosťou a v neposlednom rade zvýšením priepustnosti medzi stupňami vzdelávania. Posledné je podstatou vertikálnej integrácie, ktorá umožňuje prístup k vyššiemu stupňu vzdelávania, napríklad formou nultých ročníkov ZŠ, čiastkovej účasti žiakov SŠ na vysokoškolskom vzdelávaní a pod. K vertikálnej integrácii môže prispieť aj zriaďovanie spojených škôl, prepojenie stredoškolských a vysokoškolských areálov a pod.

Legislatívny rámec inkluzívneho vzdelávania sa do vzniku NPRVV opiera len o § 2 písmeno s) Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmenu doplnení niektorých zákonov o školskú integráciu, ktorá je definovaná ako výchova a vzdelávanie detí alebo žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v triedach škôl a školských zariadení určených pre deti alebo žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Všeobecne záväzné právne a interné predpisy poznajú aj pojem začlenenie, ktorý sa používa ako synonymum pojmu integrácia. Pojem inkluzívneho vzdelávania nebol zatiaľ v slovenskom zákonodarstve definovaný.

V rámci legislatívneho ukotvenia inklúzie do fungovania bežných základných škôl sa počíta s inklúziou žiakov i so závažnejšími druhmi znevýhodnenia ako sú špecifické vývinové poruchy učenia. To bude klásť na učiteľov čoraz väčšie nároky na organizovanie priebehu vyučovania, voľbu vyučovacích metód i na vzájomnú súčinnosť žiakov majoritnej skupiny a inkluzívne vzdelávaných žiakov. Náš študijný materiál by mohol byť malým vkladom do tejto náročnej etapy prípravy a spustenia inklúzie v našich školách. Ponúkame jednu z možností ako sa pokúsiť doteraz bežne integrovanú časť žiakov začleniť do homogénne fungujúcej skupiny v bežných školských triedach. V poslednej kapitole úvádzame niekoľko praktických príkladov aktivít využívaných v pedagogickej praxi na prácu so žiakmi s poruchami pozornosti, správania a poruchami učenia. Ide iba o jednu z možností, či ciest, ktorá okrem vzdelávacích snáh prioritizuje aj osobný rast, spolupatričnosť, vzájomnú pomoc, koordináciu a spôsob ako sa naučiť riešiť bežné životné situácie nanečisto.

Podľa Hučíkovej a Hučíka (2011) je škola prostredím, v ktorom žiak trávi určité obdobie mimo domova, preto je dôležité, aby v nej mal vytvorené vhodné prostredie a klímu, ktorá ho

bude pozitívne ovplyvňovať. V prípade žiaka s VPU je jej úlohou uspokojovať tiež jeho špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, podporovať jeho sociálnu integráciu a vzdelávaciu aktivitu.

Inkluzívna škola ako samotná je však iba jednou zo súčastí celého procesu. Pre inkluzívne vzdelávanie je to prostredie nanajvýš dôležité, avšak bez nástrojov, pomôcok, edukovaných učiteľov a dostatkov prostriedkov pre zabezpečenie vzdelania žiaka so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, nepostačujúce.

Inkluzívna škola by mala byť otvorená novým stratégiám práce a novým službám ako sú:

- inovácia a kooperácia s odborníkmi;
- spolupráca s rodičmi ako partnermi vo vzdelávaní a výchove, ako zdroj nápadov, podpory a pomoci pri riešení konkrétnych problémov;
- spolupráca s podpornými organizáciami, ľuďmi z okolia, ktorým záleží na vzdelávaní žiakov, hodnotách a snažia sa o kvalitu a udržateľnosť života v regióne;
- poskytovať rôzne formy pomoci (moderné preventívne, podporné programy, terapeuticko-výchovné intervencie, poradenstvo);
- vyhľadávať príležitosti ako znižovať bariéry v prostredí školy a v jej okolí (Hornáková, 2014).

Inkluzívna škola má poskytovať priestor, kde bude dochádzať ku komplexnému vytvoreniu podnetov, podmienok a priestoru pre maximálny rozvoj žiakov bez akéhokoľvek rozdielu. Aby mohla prebiehať efektívna inklúzia v školskom prostredí je jednou z nevyvrátiteľných podmienok aj dostatočná spolupráca medzi školou a rodinou.

Podľa Duchovičovej (2012) má inklúzia počiatky v porozumení a pochopení rôznorodosti žiackej populácie a práve preto sa stavia do popredia vo vyučovacom procese rozdielnosť a heterogénnosť ako východiská inkluzívneho vzdelávania.

V prípade konceptu inklúzie nejde len o vylepšenie, alebo „optimalizáciu“ integrácie, ale o novú kvalitu prístupu k žiakom s VPU, odlišnú od integrácie v bezpodmienečnom akceptovaní špeciálnych potrieb všetkých žiakov (Lechta, 2012).

V slovenskej odbornej literatúre a taktiež v samotnej praxi sa častejšie aplikuje pojem integrácia. Aj z uvedeného dôvodu sa pojem inklúzia dostáva do povedomia ľudí pomalším tempom. K fungovaniu inkluzívneho vzdelávania, ktoré je postavené na rovnoprávnosti všetkých žiakov, je potrebné, v prípade žiakov s VPU, využívať rôzne podporné opatrenia.

Otázky a úlohy:

1. Definujte základné pojmy segregácia, exklúzia, integrácia a inklúzia.
2. Vymedzte základné rozdiely medzi integráciou a inklúziou.
3. Aplikujte princípy inkluzívneho vzdelávania do prostredia našich škôl.
4. Navrhňte možnosť inklúzie žiaka s vývinovými poruchami učenia do prostredia bežnej triedy.
5. Uveďte negatíva inklúzie v súčasnom školskom systéme v SR.

5 NÁVRHY AKTIVÍT VHODNÝCH NA REEDUKÁCIU VÝVINOVÝCH PORÚCH UČENIA A POZORNOSTI

Posledná aplikačná kapitola tohto študijného textu je určená študentom učiteľských profesií ako jedna z možností práce so žiakmi s vývinovými poruchami učenia a poruchami pozornosti a sústredenia. Jej zámerom je pripraviť budúcich učiteľov a preškoliť učiteľov v praxi v oblasti využívania nových efektívnych metód vhodných pre inkluzívne vzdelávanie. Dať učiteľom možnosť spoznať, vyskúšať a v praxi overiť iné aktivity ako vzdelávať žiakov so špecifickými vývinovými poruchami v rámci bežných tried, ale nie integrovanou formou, ale ako riadnych a plnohodnotných jedincov v kolektíve. A v týchto uvedených skutočnostiach vidíme styčný bod so zámerom tohto učebného textu. Predstaviť metódu tvorivej dramatiky ako jednu z ciest inkluzívneho vzdelávania. Metódy tvorivej dramatiky prispievajú k rozvoju osobnosti (napr. k rozvoju tvorivosti, porovnaj Gubricová, 2015) a majú svoje uplatnenie aj pri riešení rôznych konfliktov, ktoré môžu narastať v triede, alebo konfliktov/problémov, ktoré majú širší spoločenský rámec (bližšie geršicová, 2015). Svoje uplatnenie nachádzajú aj pri práci s deťmi vyžadujúcimi špecifickú starostlivosť (bližšie Kováčová, 2009). Okrem základných divadelných metód a techník je možné je v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu pracovať aj s menej známimi metódami, technikami a formami, ktoré majú taktiež pôvod v divadle. Jednou z nich je aj Divadlo fórum (bližšie napr. Schutzman, Cohez-Cruz, 1994).

Pre potreby nášho študijného textu sme sa rozhodli využiť tieto metodické postupy pri práci so žiakmi so špecifickými vývinovými poruchami učenia. Na základe vyššie uvedených charakteristík inkluzívneho vzdelávania a špecifických vývinových porúch učenia a potrieb žiakov s týmito poruchami sa nám javí tvorivá dramatika ako jeden z možných spôsobov inkluzívneho začlenenia. Títo žiaci momentálne fungujú v triednom kolektíve integrovaným spôsobom vzdelávania a využitie metód tvorivej dramatiky ich do určitej miery dokáže vtiahnuť do priameho diania. Toto naše tvrdenie si dovoľujeme podložiť názorom renomovaných odborníkov Babbie, Emerson (2018) , ktoré sa venuje dyskalkúlii. Tvrdia, že deťom s touto vývinovou poruchou učenia musíme poskytnúť multizmyslové učenie. Znamená to, že pri učení by sme mali využiť toľko zmyslov, koľko je len možné, aby sa aktivovali rôzne oblasti v mozgu a vytvárali sa tak spoľahlivé pamäťové stopy. Uprednostňujú manipuláciu s reálnymi predmetmi a počas činnosti pomenovávať to čo robia, umožniť im možnosť seberealizácie a vlastného postupu pri riešení problémových úloh. V nasledujúcich riadkoch

prinášame charakteristiku tvorivej dramatiky jej postupov, metód a konkrétnych aktivít na porovnanie s predchádzajúcim tvrdením.

Všetky nižšie uvedené hry sú vhodné na prácu so žiakmi s vývinovými poruchami učenia a žiakov s vývinovými poruchami pozornosti a sústredenia. V prípade, že sa vyžaduje písomné vyjadrenie, žiak ho môže prezentovať ústne, aby nedošlo k znevýhodneniu. Výhodou je, že hry sa môžu realizovať s celým triednym kolektívom, bez ohľadu na to, či ide o znevýhodnené dieťa. Podporuje sa tak homogénosť skupiny, vzájomný rešpekt a akceptácia a žiaci majú rovnaké podmienky na úspech. Dôležitý nie je výsledok, ale cesta.

5. 1 Aktivity pre žiakov s vývinovými poruchami učenia

Názov hry: Sústredenie sa na čísla

Forma: frontálna, dá sa realizovať v interiéri aj exteriéri

Pomôcky: žiadne

Metodický postup: Hráči sedia v kruhu a postupne hovoria číselný rad od nuly po nekonečno. Vopred si zvolíme napríklad násobky čísla tri. Tieto hráči nevyslovia ale namiesto zvoleného násobku tlesknú. Hra sa môže obmieňať tak, že k násobkom pridáme aj všetky čísla, ktoré obsahujú číslicu tri. Úlohou hry je precvičiť pozornosť a sústredenie.

Názov hry: Čínska reštaurácia

Forma: skupinová, frontálna

Pomôcky: žiadne

Metodický postup: Jeden hráč musí odísť za dvere, všetci ostatní sa postavia do kruhu. Spoločne vymyslia názov jedla, ktorý rozdelia na slabiky. V kruhu si následne rozdelia jednotlivé slabiky tak, aby každý mal jednu slabiku. Ak sa slabiky minú, pokračujú v rozdelení znovu od začiatku slova. Do miestnosti sa zavolá hráč, ktorý čakal za dverami. Všetci hráči v kruhu začnú opakovať svoju slabiku stále dookola všetci naraz. Úlohou hráča, ktorý vošiel do miestnosti, je identifikovať názov jedla.

Názov hry: Slovesá, podstatné mená, príslovia, filmy, rozprávky

Forma: skupinová

Pomôcky: žiadne

Metodický postup: Táto hra má stupňujúcu sa obtiažnosť. Začíname pantomimickým zobrazením slovíes, pokračujeme podstatnými menami. V ďalšej fáze hry sa pokúšame zobraziť slovenské príslovia a porekadlá, prípadne vystihnúť podstatu krátkym úryvkom z filmu, prípadne rozprávky tak, aby spoluhráči dokázali tento identifikovať.

Názov hry: Slovná reťazovka

Forma: skupinová, dá sa hrať aj vo dvojici

Pomôcky: žiadne

Metodický postup: Hra, ktorú sme ako deti často hrávali. Úlohou jednotlivých hráčov je vytvárať slovnú reťaz tak, že každý nasledujúci hráč musí povedať slovo, ktoré sa začína na písmeno, ktorým končí slovo hráča pred ním. Hra sa dá obmieňať a komplikovať podľa tvorivosti vedúceho hry (začína poslednou slabikou, slová môžu byť iba veci z prírody...)

Názov hry: Slovné akrobacie

Forma: individuálna, môže sa hrať aj v skupinách

Pomôcky: tabuľa (výkres s napísanými písmenami), pre deti ceruzka a papier

Metodický postup: Na tabuľu, prípadne papier napíšeme skupinu písmen (Z,B,A,T,U,R,E,S,V). Úlohou hráčov je zostaviť z týchto písmen čo najväčší počet slov. Jednotlivé písmená sa smú, prípadne nesmú viac krát v slove opakovať. Toto pravidlo však treba vopred dohodnúť. Opäť je možnosť túto hru variovať a komplikovať, napríklad slová môžu mať určený počet slabík, prípadne to musia byť iba krstné mená osôb...

Názov hry: Červená čiapočka

Forma: frontálna a skupinová

Pomôcky: žiadne

Metodický postup: Hráči sa posadia do kruhu. Vedúci hry začne hru vetou: Mamička poslala červenú čiapočku na návštevu za babičkou. Na cestu jej zabalila košíček a vložila jej doň... Následne vymenuje tri veci, ktoré majú spoločný znak, ale hráčom ho neprezradí (napríklad: ponožky, pokladničku, policu – všetky slová začínajú slabikou po). Následne vysloví otázku: Čo ešte vložila mamička červenej čiapočke do košíka? Hráči postupne ako sedia v kruhu dávajú návrhy, čo mohla do košíčka ešte vložiť. Vedúci hry, iba odpovedá áno – nie. Podľa toho, či hráč povie slovo, ktoré spĺňa zvolené pravidlo spoločného znaku. Hra pokračuje dovtedy, než všetci hráči neprídu na zvolené pravidlo a nevedia odpovedať správnym slovom (Pavlovská, nepublikované prednášky).

5. 2 Aktivity pre žiakov s vývinovými poruchami pozornosti a sústredenia

Názov hry: Kimove hry

Forma: frontálna, skupinová, individuálna

Pomôcky: šatka, deka (na zakrytie), rôzne predmety podľa účelu hry (školské pomôcky, ovocie, zelenina atď.) Prípadne elektronická verzia napr. na tablete, dataprojektore.

Metodický postup: Hráčom sa predloží určitý počet predmetov na pozorovanie a vymedzí sa im časový priestor, počas ktorého môžu tieto predmety pozorovať. Potom sa predmety zakryjú a úlohou hráčov je vymenovať čo najväčší počet predmetov, ktoré si zapamätali. Variant pre tento druh hry je niekoľko. Zameriavajú sa na zrakovú pamäť členov skupiny. Táto hra je využiteľná aj pre učiteľov cudzích jazykov na precvičovanie slovnej zásoby.

Názov hry: Dve ruky a dve nohy

Forma: vo dvojiciach, zväčša sa realizuje v interiéri

Pomôcky: stoličky, pre každú dvojicu jedna

Metodický postup: Hráči sa rozdelia do dvojíc a každá dvojica si zoberie jednu stoličku. Lektor určuje časti tela, ktoré môžu zostať u dvojice hráčov na zemi. Úlohou hráčov je spoločne zaujať miesto na stoličke tak, aby na zemi zostali iba lektorom vymenované časti tela. Napr. dve ruky a dve nohy – dvojica hráčov môže mať na zemi iba dve ruky a dve nohy dohromady. Hra sa môže stupňovať zložitou koordináciou pohybov a „skladnosťou“ dvojice na stoličke.

Názov hry: Bomba

Forma: skupinová

Pomôcky: stolička pre každého hráča

Metodický postup: V strede miestnosti sa vytvorí stavba zo stoličiek. Každý hráč pridá na kopu svoju stoličku. Úlohou hráčov v tejto hre je, postupne stavbu rozobrať. Rozoberanie však musí prebehnúť bez jediného slova a bez hlasných zvukov, v absolútnom tichu. Jednotliví hráči sa musia medzi sebou dohodnúť bez slov a aj rozoberanie musí byť bez akýchkoľvek zvukov. Ak zaznie buchnutie, štrngnutie, prípadne hráči prehovorí, dostávajú trestný bod. Trestné body môžu nazberať maximálne tri. V opačnom prípade zadanú úlohu nesplnili.

Názov hry: Nevidiaci

Forma: vo dvojiciach, skupinová

Pomôcky: šatky na zaviazanie očí

Metodický postup: Táto hra má veľké množstvo variácií. Všetky sa však zakladajú na rovnakom princípe. Jeden z hráčov je nevidiaci a druhý vodičom. Hráč, ktorý je nevidiaci sa musí úplne spoľahnúť na navigáciu hráča, ktorý je vodičom. Sem patria hry ako **had**, kde vidí iba prvý hráč v dlhom rade a všetci ostatní sa musia nechať ním viesť po miestnosti, kde sú rozložené rôzne prekážky. **Vláčiky** – v tejto hre hráči vytvoria trojice a zoradia sa za sebou ako vláčik, striedame vidiacich a nevidiacich hráčov. Raz vidí iba prvý v rade, potom vidí posledný a nakoniec môže vidieť iba stredný. Ak prvý hráč nevidí, je potrebná navigácia hráča v strede prípadne na konci vlaku. **Nevidiaci a vodič** je hra, v ktorej má vodič navigovať nevidiaceho buď pomocou kontaktu (stisnutie ruky na určenie smeru, poklopania na rameno a pod.) alebo ho vedie hlasom bez fyzického kontaktu.

Otázky a úlohy:

1. Identifikujte, ktoré vývinové poruchy možno precvičovať aktivitami uvedenými v tejto kapitole.
2. Pokúste sa navrhnúť podobné aktivity zamerané na precvičovanie dyslexie, dysgrafie, či dyskalkúlie .
3. Aký benefit prináša hra Bomba pre žiakov s poruchou sústredenia.
4. Navrhnite aktivitu, ktorá by pomohla žiakom s poruchou sústredenia v bežnom vyučovacom procese.

ZÁVER

V predložených vysokoškolských učebných textoch sme sa pokúsili študentom Vysokej školy DTI, ale i iným záujemcom z praxe ponúknuť pohľad na možnosti vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v prostredí bežných stredných, ale i základných škôl. Naším zámerom nebolo podrobne oboznámiť študentov so širokým spektrom problémov, ktoré špeciálna pedagogika vo svojom odbornom profile zahŕňa. Účelovo sme sa zamerali hlavne na oblasť vzdelávania žiakov s vývinovými poruchami učenia a poruchami pozornosti a sústredenia, ktorí sa momentálne objavujú na všetkých stupňoch bežných škôl. Úlohou našich absolventov je prispôbiť sa narastajúcemu trendu integácie týchto žiakov do klasických tried a priblížiť im problematiku obmedzení týchto žiakov a zároveň im ponúknuť informácie o možnostiach ich efektívneho vzdelávania. Považovali sme za dôležité pripraviť našich absolventov aj na túto oblasť ich budúcej náročnej práce, či skôr poslania.

Mnoho žiakov, najme tých so špecifickými vzdelávacími potrebami, nedokáže pokojne sedieť, primerane sa prejavovať v škole, doma a ani pri vykonávaní voľnočasových aktivít. Tento problém sa zväčša spája s deťmi s diagnostikovanou hyperaktivitou. Práve táto črta osobnosti býva sprievodnou diagnózou u väčšiny žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia. Ich problémom spočíva hlavne v tom, že sa v určitom okamžiku nedokážu plne sústrediť na určitú činnosť, prípadne, že nedokážu eliminovať činnosť, ktorá ich pozornosť rozptyľuje. Dokáže ich zaujať čokoľvek z okolia a to práve v čase, keď by sa mali v plnej miere koncentrovať. Pre týchto žiakov je teda vhodné voliť pestré činnosti, ktoré sa pravidelne striedajú, aby sa znížila ich únavová krivka. Do vzdelávania je ideálne zapojiť, čo najväčšie množstvo zmyslov, ktorými by mohli okolitú realitu spoznávať. Vo všeobecnosti je pomerne dobre známe, že ak sa sústredíme na činnosť, ktorú vykonávame v plnej miere a venujeme jej všetku svoju pozornosť, sme schopný splniť ju presnejšie a rýchlejšie, než keď naša pozornosť reálne blúdi.

Predložené vysokoškolské učebné texty poodhaľujú problematiku práce so žiakmi s vývinovými poruchami učenia a prostredníctvom metód tvorivej dramatiky sa pokúšajú nájsť efektívny spôsob na udržanie jeho pozornosti, na spestrenie činností počas vyučovania, i priamo v triede na vyučovaní s ostatnými žiakmi alebo pri individuálnej či skupinovej intervencii špeciálneho pedagóga. Z našich osobných skúseností, sa nám tieto metódy zdali prospešné, pre tréning a udržanie pozornosti žiakov s vývinovými poruchami učenia.

Vo vysokoškolskom učebnom texte sme priniesli aj príklady aktivít realizovaných tvorivou dramatikou, ktoré sa dajú realizovať pri individuálnom prístupe formou integrácie týchto žiakov, tak i pri inkluzívnom spôsobe vzdelávania. Študentom tak ponúkame možnosť pochopiť problematiku práce so žiakmi so znevýhodnením, ktorí sa bežne objavujú v klasických školách a práca s nimi je pre učiteľa výzvou. Veríme, že pre študentov budú tieto učebné texty prínosom a pomôžu im zorientovať sa v zložitej problematike, ktorú rieši vo svojom sylabuse predmet Špeciálna pedagogika.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- ATMANOVÁ, M. (2010). *Hyperaktivní a nepozorné dítě*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, s.r.o., 2010. (interný materiál).
- ANDERLIKOVÁ, L. (2014). *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: TRITON, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.
- BABTIE, P. a EMERSON, J. (2017). *100 Ideas for Primary Teachers: Numeracy Difficulties and Dyscalculia*. UK: [Continuum Publishing Corporation](http://www.continuumpublishing.com), 2017. ISBN 978-14-4116-973-0.
- BABTIE, P. a EMERSON, J. (2018). *Dítě s dyskalkulií ve škole*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1304-8.
- BARNOVÁ a kol. (2019). *Školská pedagogika II*. Dubnica na Váhom: VŠ DTI, 2019. ISBN 978-80-89732-85-2.
- BARTOŇOVÁ, M. (2004). *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3813-3.
- BARTOŇOVÁ, M. (2005). *Kapitoly ze specifických poruch učení II: reedukace specifických poruch učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3822-5.
- BARTOŇOVÁ, M. (2012). *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-232-1.
- BARTOŇOVÁ, M. a VÍTKOVÁ, M. (2007). *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 80-731-5158-4.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. (2012). *Vzdelávanie žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami VI. Education of Pupils with Special Educational Needs VI*. Brno: Paid, MU. 2012. ISBN 978-80.7315-235-2.
- BARTOŇOVÁ, M. a VÍTKOVÁ, M. (2016). *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2016. ISBN 978-80-7315-255-0.
- BARTOŇOVÁ, M. a VÍTKOVÁ, M. (2017). *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8140-6.
- BELKOVÁ, V. (2010). *Školská integrácia*. Banská Bystrica: 2010. 139 s. ISBN 978-80-557-0070-0.
- BLAŽKOVÁ, R. (2009). *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5047-1.

- DUCHOVIČOVÁ, J., KURINCOVÁ, V. (2012). *Teoretické základy výchovy a vzdelávania*. Nitra: UKF, 2012. 292 s. ISBN 978-80-558-0144-5.
- EDELSBERGER, L.- KÁBELE, F. (1988). *Speciální pedagogika*. Praha: SPN, 1988.
- FISCHER, S. (2006). *Etopedie v penitenciární praxi*. Ústí nad Labem: Acta Universitatis Purkynianae, 2006. ISBN 80-7044-722-9.
- FISCHER, S. a kol. (2014). *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7.
- FLETCHER, J.M. a kol. (2006). *Learning Disabilities : From Identification to Intervention*. [online] Guilford Press: New York, 2006. 324 s. [cit. 27.4.2012]. Dostupné na internete:<http://site.ebrary.com/lib/uniba/docDetail.actiondocID=10176570&p00=handbook%20learning%20disabilityeISBN:9781593856274>.
- GERŠICOVÁ, Z. (2015). *Osobnostná a sociálna výchova v edukačných súvislostiach*. Brno: Triboun. 2015. ISBN 978-80-263-0564-4.
- GUBRICOVÁ, J. (2015). Tvorivá dramatika ako jedna z možností rozvoja tvorivosti žiakov mladšieho školského veku. In GERŠICOVÁ, Z. a kol. *Osobnostná a sociálna výchova v edukačných súvislostiach*. Brno: Tribun EU, 2015. ISBN 978-80-263-0564-4.
- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
- HREBEŇÁROVÁ, L., KOŽÁROVÁ, J. (2015). *Dilemy inkluzívneho procesu v edukácii so zameraním na socializáciu osôb so špeciálnymi potrebami*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2015. ISBN 978-80-555-1423-9.
- HORNÁKOVÁ, M. (2014). *Kroky k inkluzívnej škole*. Ružomberok: Verbum KU RK, 2014. ISBN 978-80-561-0187-2.
- HUČÍK, J. a kol. (2013). *Osoby s mentálnym postihnutím a spoločnosť*. Liptovský Ján: PROHU s.r.o., 2013. ISBN 978-80-89595-13-2.
- HUČÍKOVÁ, A., HUČÍK, J. (2011). *Deti, trochu iné, v školskej edukácii*. Liptovský Ján: Prohu, s. r. o., 2011. 71 s. ISBN 978-80-89535-01-9.
- CHUDÝ, M. (2006). *Školská integrácia a jej formy*. In: Efeta, 2006. roč. 16, č. 1. Matrin: Osveta, 2006. ISSN 1335- 1397.
- JUCOVIČOVÁ, D. a ŽÁČKOVÁ, H. (2008). *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-736-7474-8.

- JUCOVIČOVÁ, D. (2007). *Metody práce s dětmi s LMD (ADHD,ADD) především pro učitele a vychovatele*. Praha: D + H, 2007. ISBN 978-80-903-869-1-4.
- JUCOVIČOVÁ, D. – ŽÁČKOVÁ, H. (2010). *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. 238 s. ISBN 978-80-247-2697-7.
- JUCOVIČOVÁ, D. – ŽÁČKOVÁ, H. (2015). *Máme dítě s ADHD rady pro rodiče*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2015. 264 s. ISBN 978-80-247-5347-8.
- KAPRÁLEK, K., BĚLECKÝ, Z. (2011). *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-824-1.
- KASTELOVÁ, A. (2012). *Diagnostika v speciálnej pedagogike*. Bratislava: Sapientia, 2012. ISBN 978-80-89229-24-6.
- KOCUROVÁ, M. a kol. (2002a). *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2002 ISBN: 80-7082-844-7 – 118.
- KOCUROVÁ, M. (2002b) . *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Praha: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeňek, 2002. ISBN 978-80-8647-323-9.
- KOVÁČOVÁ, B. (2009). *Pozícia bábký v umeleckom a terapeutickom priestore*. Komárno: Univerzita J. Seleyho v Komárne, 2009. ISBN 978-80-89234-71-4.
- KOVÁČOVÁ, B. (2019). *S inklúziou od ranného veku*. Hliník nad Hronom: REZILIENCIA s. r. o., 2019. ISBN978-80-972277-5-3.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. a kol. *Úvod do pedagogiky*. (2007). Trnava: Trnavská univerzita, 2007. ISBN 978-80-8082-145-6.
- KRČAHOVÁ, E., ŠESTÁKOVÁ, S. (2013). *Tvorba individuálnych výchovno-vzdelávacích plánov pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. Bratislava: MPC, 2013. ISBN 978-80-8052-511-8.
- KRUEGER, M. KENDAL, J. (2001). *Description of Self: An exploratory study of adolescence with ADHD*. *Jurnal Child Adolesc Psychiatr Nurs (JCAPN)* Volume 14, Mumber 2, april – june 2001. s. 61-72. Online ISSN: 1744-6171. doi: 10,1111 / j.1744-6171.2001.tb00294.x.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2010). *Európske pedagogické myslenie*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, 2010. ISBN 978-80-8082-336-8.
- LAJČIN, D. a kol. (2020). *Školská pedagogika III. Inkluzívna edukácia*. Dubnica nad Váhom: VŠ DTI, 2020. ISBN 978-80-89732-75-1.
- LECHTA, V. a kol. (1995). *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta. ISBN 80-88824-18-4.
- LECHTA, V. (2006). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2006. ISBN 978-80-262- 1123-5.

- LECHTA, V. a kol. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. 80-7367-679-7.
- LERNER, J. W. (2006). *Learning disabilities and related disorders: characteristics and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin, 2006. 156 s.
- MACKOVÁ, S. (2004). *Dramatická výchova*. Brno: JAMU, 2004. ISBN 80-85429-93-4.
- MACHKOVÁ, E. (2011). *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. Praha: NIPOS, 2011. 156 s. ISBN 978-80-7068-250-0.
- MACHKOVÁ, E. (2007). *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2., upravené vyd. Praha: NIPOS, 2007. 198 s. ISBN 978-80-7068-207-4.
- MATĚJČEK, Z. (1993). *Dyslexie - specifické poruchy čtení*. Jinočany: H&H, 1993. ISBN 80-85467-56-9.
- MAZÁNKOVÁ, M. (2018). *Inkluze v mateřské škole: děti a PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-2621-365-9.
- MICHALOVÁ, Z. (2007). *Sonda do problematiky specifických poruch chování*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007. ISBN 978-80-7311-075-8.
- MUNDEN, A. 2002. *Poruchy pozornosti a hyperaktivity*. Praha: Portál, 2002. 12 s. ISBN 80-7178-625-x.
- MŮHLPACHR, P. (2007). *Dilemata speciální pedagogiky*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-7392-012-8.
- ORIEŠČIKOVÁ, H. (2016). *Integrácia: čo s ňou?* Ružomberok: Verbum - vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2016. ISBN 978-80-561-0419-4.
- PACLT, Z. a kol. (2013). *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada, 2013 (e-kniha). ISBN 978-80-247-1426-4.
- PIPEKOVÁ, J. (2010). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- POKORNÁ, V. (2010/a). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-817-3.
- POKORNÁ, V. (2010/b). *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.
- PORUBČANOVÁ, D. (2019). *Pedagogická diagnostika v teorii a praxi*. Týn nad Vltavou: Nová Forma, s.r.o, 2019. ISBN 978-80-7612-137-9.
- PORUBČANOVÁ, D. – OLÁH, A. – GABRHELOVÁ, G. (2020). *Factors Affecting the Education of Middle School Aged Pupils with Diagnosis Phenylketonuria*. In: Dubnica nad Váhom: Acta Educationis č. 6 (2020), s. 37-63. ISSN 2544-5073. DOI: 10.1842.1

- PŘINOSILOVÁ, D. (2007). *Diagnostika ve speciální pedagogice*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-142-3.
- PTÁČEK, R. – PTÁČKOVÁ, H. (2018). *ADHD variabilita v dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2018. ISBN 978-80-246-2930-8.
- REIMANN-HÖHN, U. (2018). *ADHD a ADD v dospívání*. Praha: Portál, 2018. 160 s. ISBN 978-80-262-1362-8.
- RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. (2003). *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0873-2.
- SABO, R., PAVLÍKOVÁ, O. (2011). *Integrácia – podmienky, východiská, základné procesy*. Bratislava: MPC, 2011. ISBN 978-80-8052-359-6.
- SEIDLER, P., ŽOVINEC, E. (2008). *Cesty k inklúzii ako proces skvalitňovania pedagogickej integrácie žiakov a študentov so ŠEP*. In SEIDLER, P., KURINCOVÁ, V., KOMORA, J. a kol. *Cesty k inklúzii (Výskumná úloha VEGA č. 1/3632/06)*. 1. vyd. Nitra: Katedra pedagogiky PF UKF, 2008. ISBN 978-80-8094-446-9.
- SCHUTZMAN, M., COHEN-CRUZ, J. (1994). *Playing Boal – Theatre, Therapy, Activism*. London, New York: Routledge, 1994. ISBN 0-415-08608-6.
- SLOWÍK, J. (2007). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SOMERS, J. -MARGARET R. (1994). "The narrative constitution of identity: A relational and network approach." *Theory and Society* 23 (5): 605-649. ISSN: 0304-2421, 1573-7853
Dostupné na: <<http://hdl.handle.net/2027.42/43649>>
- SOVÁK, M. et. al. (2000). *Defektologický slovník*. Jinočany: H&H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.
- SVOBODA, M.- VÁGNEROVÁ, M.- KREJČÍŘOVÁ, D., (2001). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.
- SWIERKOSZOVÁ, J. (2016). *SPU A ADHD*. Praha: Dr. Josef Raabe s. r. o., 2016. ISBN 978-80-7496-215-8.
- ŠMELOVÁ, E. a kol. (2017). *Spoločenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-244-4911-1.
- ŠUHAJDOVÁ, I. (2018). *Ludský faktor – kľúčová podmienka inklúzie?* Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, 2018. ISBN 978-80-568-0121-5.
- TANNENBERGEROVÁ, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s. 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

- TICHÁ, E. (2008). *Základy speciálnopedagogickej diagnostiky*. Bratislava: MABAG, 2008. ISBN 978-80-89113-60-6.
- TRAIN, A. (2001). *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál, 2001. 200 s. ISBN 80-7178-503-2.
- VALENTA, M. (2004). *Speciálněpedagogická diagnostika*. In: Renotiérová, M.; Ludvíková, L. a kol. *Speciální pedagogika*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci. 135 – 148 s. ISBN 80-244-0873-2.
- VALENTA, M. a kol. (2014). *Přehled speciální pedagogiky. Rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN : 978-80-262-0602-6.
- VALENTA, M. (2015). *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.
- VANČOVÁ, A. (2010). *Edukácia mentálne postihnutých :špeciálne metodiky predmetov špeciálnej základnej školy*. Bratislava: Iris, 2010. ISBN 978-80-89256-53-2.
- VANČIKOVÁ, K., PORUBSKÝ, Š., KOSOVÁ, B. (2017). *Inkluzívne vzdelávanie – dilemy a perspektívy*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo UMB v Banskej Bystrici, 2017. ISBN 978-80-557-1278-9.
- VAŠEK, Š. (1995). *Špeciálnopedagogická diagnostika*. Bratislava: SPN, 1995. ISBN 80-08-02056-3.
- VAŠEK, Š. (1996). *Špeciálna pedagogika*. Bratislava: Sapiencia 1996. ISBN 80-967180-3-7.
- VÍTKOVÁ, M. (2012). Teoretická východiska speciální pedagogiky. In. *Předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. (Ed. Bartoňová, Vítková) Brno: MU, 2012. ISBN 978-80-210-6044-9.
- ZÁLEŠÁKOVÁ, L. 2020. *Pracovní listy a jejich uplatnění ve vyučování vybraného odborného předmětu střední odborné školy: bakalářská práce*. Dubnica nad Váhom: DTI, 2020. 51 s.
- ZELINA a kol., (2014). *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách*. Prešov: MPC, 2014. ISBN 978-80-565-0208-2.
- ZELINKOVÁ, O. (2015). *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.
- ŽOVINEC, E. (2005). Partnerstvo a kooperácia v starostlivosti o dieťa s ŠVPU. In: *Retrospektíva a perspektívy v edukácii*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie 11. – 12. november 2004. Nitra: PF UKF, 2005. ISBN 80-8050-917-4.

Internetové zdroje:

- HEMZÁČKOVÁ, K. (2012) *Globální metoda čtení* [online]. Dostupné z:
<http://www.globalni-cteni.cz/clanek/globalni-metoda-cteni/#Glob%C3%A1ln%C3%AD>

metoda %C4%8Dten%C3%AD

KONÍČKOVÁ, J. (2016) *Genetická metóda čítania pomáha prvákovi čítať s porozumením* [online]. In *W_{www.eduworld.sk}*. Dostupné z:

<https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/4577/ako-moze-ucitel--motivovat-ziakov-kcitaniu>

Medzinárodná klasifikácia chorôb [online]. Dostupné z: <http://www.nczisk.sk/Standardy-v-zdravotnictve/Pages/Medzinarodna-klasifikacia-chorob-MKCH-10.aspx> dňa: 2020-03-09.

Webová stránka Človek v tísi. [on-line] Dostupné na: <https://www.clovekvtisni.cz/a-nebudou-se-jim-ostatni-deti-posmivat-2837gp> dňa: 2020-01-21.

Salamanská deklarácia. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. 1994. [on-line] Dostupné na: www.esie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml dňa: 2020-01-21.

Správa o stave školstva na Slovensku spracovaná na základe uznesenia Národnej rady SR č. 374 z 13. decembra 2012 (2013) [on-line] Dostupné na: https://www.skolskyportal.sk/sites/default/files/downloadable_public/nprvv_msvvas-sr.pdf dňa: 2020-01-21.

Autorský dokument „Učiace sa Slovensko“ 2017. [on-line] Dostupné na:

http://radavladylp.gov.sk/data/att/3793_soubor.rtf dňa: 2020-01-21

Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania na roky 2018 – 2027 [on-line] Dostupné na: <https://www.minedu.sk/17786-sk/narodny-program-rozvoja-vychovy-a-vzdelavania/> dňa: 2020-01-21.

Zákon 245/2008 Z. z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. NR SR, Bratislava, 2008. [on-line]. Dostupné na: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/> dňa: 2020-06-10.

Zákon 365/2004 Z. z. Zákon o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov (antidiskriminačný zákon). NR SR, Bratislava, 2004. [on-line]. Dostupné: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2004/365/> dňa: 2020-06-10.

Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov NR SR, Bratislava, 2003. [on-line]. Dostupné: <https://www.minedu.sk/12272-sk/zakony/> dňa: 2020-06-10.

Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s vývinovými poruchami učenia (VPU) v strednej škole. Bratislava: ŠPU, 2011. [on-line]. Dostupné: <https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/vp-deti-ziakov-so-zdravotnym-znevychodnenim/vp-ziakov-vyvinovymi-poruchami-ucenia/> dňa: 2020-06-10.

Vyhláška MŠ SR č. 282/2009 Z.z. o stredných školách Bratislava: MŠ SR, 2009. [on-line].
Dostupné: <https://www.minedu.sk/data/att/655.pdf> dňa: 2020-06-10.

Vzdelávacieho programu pre žiakov s poruchami správania ISCED 1 primárne vzdelávanie
ISCED 2 nižšie sekundárne vzdelávanie ISCED 2C nižšie stredné odborné vzdelávanie ISCED
2C stredné odborné vzdelávanie ISCED 3 sekundárne vzdelávanie. Bratislava: MŠ SR, 2009
[on-line]. Dostupné: https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/vp-deti-ziakov-so-zdravotnym-znevyhodnenim/vp-ziakov-poruchami-spravania/vp_ps_isced_1_2_3.pdf dňa: 2020-06-10.

Názov: ŠPECIÁLNA PEDAGOGIKA A INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE
(Vybrané tézy)

Autor: PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD.

Recenzenti: prof. PhDr. Anna Hudecová, CSc.
doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.
PaedDr. Dáša Porubčanová, PhD.

Počet AH: 4,2

Počet strán: 73

ISBN: 978-80-89732-99-9

EAN: 9788089732999

Rok vydania: 2020

Vydavateľ: VŠ DTI, Dubnica nad Váhom

Publikáciu schválila Edičná komisia VŠ DTI v Dubnici nad Váhom dňa 24. 6. 2020 v edícii: Skriptá a učebné texty pod číslom S8/2020. Vychádza s finančnou podporou Vysokej školy DTI v Dubnici nad Váhom.