

Vysoká škola DTI



Zuzana Geršicová - Dáša Porubčanová

**ŽIACI SO ŠPECIÁLNYMI
VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI
V PROSTREDÍ STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL**

Vysokoškolské učebné texty

2020

Názov: Žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v prostredí stredných odborných škôl

Autorky: PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD.

PaedDr. Dáša Porubčanová, PhD.

Recenzenti: doc. PhDr. Irena Antoničová, CSc.

Mgr. Gabriela Rozvadský Gugová, PhD.

Mgr. Martina Masáriková

Počet AH: 6,2

Počet strán: 126

ISBN: 978-80-8222-019-6

EAN: 9788082220196

Rok vydania: 2020

Vydavateľ: VŠ DTI, Dubnica nad Váhom

Vysokoškolské učebné texty schválila Edičná komisia VŠ DTI v Dubnici nad Váhom dňa 24.6. 2020 v edícii: Skriptá a učebné texty pod číslom S10A/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	5
1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY	8
1. 1 Členenie špeciálnej pedagogiky	11
1.1.1 Systém špeciálnej pedagogiky vo všeobecnom zameraní	11
1.1.2 Systém špeciálnej pedagogiky v užšom zameraní.....	13
1. 2 Diagnostika v špeciálnej pedagogike	16
1.2.1 Špeciálnopedagogická diagnostika	16
1.2.2. Metódy špeciálnopedagogickej diagnostiky	19
2 ZÁKLADNÉ VÝCHODISKÁ INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA	22
2. 1 Integrácia verzus inklúzia.....	24
2. 2 Právny rámec inkluzívneho vzdelávania v SR.....	28
3 ŽIACI SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI V PROSTREDÍ BEŽNÝCH ŠKÔL.....	33
3. 1 Individuálna integrácia žiaka.....	36
3.2 Individuálny výchovno-vzdelávací program.....	38
3.3 Participanti inkluzívneho tímu	40
4 ŽIACI SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM.....	44
4.1 Žiaci s telesným znevýhodnením a žiaci chorí alebo zdravotne oslabení	44
4.2 Žiaci s poruchami príjmu potravy v prostredí stredných škôl	47
4.2.1 Závislostné správanie súvisiace s tzv. „kultom tela“	49
4.3 Žiaci s pervazívnymi poruchami	53
5 VÝVINOVÉ PORUCHY UČENIA.....	57
5. 1 Charakteristika vývinových porúch učenia	57
5. 2 Reeducácia vývinových porúch učenia	60
5. 3 Stratégie vo vzdelávaní žiakov s vývinovými poruchami učenia.....	63
5. 4 Hodnotenie a klasifikácia žiakov s vývinovými poruchami učenia	64
6 PORUCHY POZORNOSTI, SÚSTREDENIA, ADD A ADHD.....	67
6. 1 Diagnostika ADD a ADHD.....	69
6. 2 Zásady práce s deťmi s diagnózou ADHD a ADD	72
6. 3 Vzdelávanie žiakov s ADHD/ADD v bežných školách	74
6.3.1 Škola, vzdelávanie a profesia	76
7 PORUCHY SPRÁVANIA	78
7.1 Klasifikácia porúch správania	79
7.2 Etiológia vzniku porúch správania	82

8 ŽIAK SO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA	87
8.1 Sociálne znevýhodnenie	88
8.1.1 Typy sociálne znevýhodnených žiakov a možnosti ich inklúzie v medzaich platnej legislatívy	90
8.2 Vzťahy v triednom kolektíve.....	92
8.2.1 Sociálne postavenie žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v triede.....	93
9 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ VZDELÁVANIA NADANÝCH A TALENTOVANÝCH ŽIAKOV.....	95
9.1 Pedagogika nadaných a talentovaných.....	96
9.2 Podmienky rozvíjania nadania vo výchovno-vzdelávacom procese	97
9.3 Ponímanie fenoménu intelektovo nadaného žiaka v historickom kontexte a pohľad na vývin nadania	99
9.4 Znaky bezpečného prostredia pre učenie a učenie sa nadaných žiakov	101
9.5 Stredoškolské aktivity podporujúce rozvoj nadania a talentu	103
10 NÁVRHY AKTIVÍT VHODNÝCH NA REEDUKÁCIU VÝVINOVÝCH PORÚCH UČENIA A POZORNOSTI	106
10. 1 Aktivity pre žiakov s vývinovými poruchami učenia.....	107
10. 2 Aktivity pre žiakov s vývinovými poruchami pozornosti a sústredenia	109
ZÁVER.....	111
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY	113

ÚVOD

Predkladané vysokoškolské učebné texty sú určené študentom učiteľských odborov na VŠ DTI na predmet Špeciálna pedagogika a ako doplnková literatúra k predmetu Pedagogická diagnostika. 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 poruchami príjmu potravy, žiakov s vývinovými poruchami učenia, žiakov so špecifickými poruchami pozornosti a sústredenia, ADD a ADHD, na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a s poruchami správania v bežných školských podmienkach. Uvádzame aj kapitolu zameranú na vzdelávanie nadaných žiakov v podmienkach bežných stredných škôl, ktorí rovnako patria do kategórie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

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, prípadne nevhodným vplyvom prostredia, má mimoriadne problémy s osvojením si bežných techník čítania a písania a má vážne problémy s pozornosťou a sústredením sa, či problémy so začlenením sa do kolektívu a normatívnym spôsobom správania sa. Zároveň sa v podmienkach týchto škôl vzdeláva početná skupina žiakov pochádzajúca z prostredia so slabým sociálnym zabezpečením, ktorá má často problémy aj so správaním i keď to nemusí byť všeobecne platným pravidlom. V súvislosti s náročným obdobím dospievania a spoločenskými podmienkami, v ktorých títo žiaci momentálne žijú, objavujú sa u nich často psychické poruchy súvisiace s poruchami príjmu potravy. Hlavne dievčatá vo veku od 14 rokov vyššie, teda žiačky stredných škôl, patria v tejto oblasti k rizikovým skupinám. Neznamená to však, že u týchto detí budeme rátať zároveň s poruchou intelektu, či s automatickým znižovaním klasifikačných stupňov hodnotenia ich výkonu a správania. Je potrebné podporiť ich pri snahe zaradiť sa do bežného fungovania triedneho kolektívu a klasických aktivít v škole, aby získali pocit istoty a prijatia. 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. V učebných textoch približujeme metódy tvorivej dramatiky, ktorej podstatou a cieľom je práve vychovať všestranne rozvinutú osobnosť, rozvoj empatie, komunikatívnosti, sebapoznávania, estetického

cítania 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 10 kapitol, z ktorých prvých deväť má teoretický charakter a posledná desiatka 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 s možnosťami diagnostiky zvolených vývinových porúch učenia, pozornosti a sústredenia.

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

Tretia kapitola definuje na základe platnej školskej legislatívy pojem žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a jeho vzdelávanie v bežných triedach základných/stredných škôl. Súčasťou sú i pravidlá tvorby individuálneho vzdelávacieho programu.

Štvrtá kapitola čitateľa stručne oboznamuje s problematikou integrácie žiakov so zdravotným znevýhodnením v prostredí bežných škôl a so závažnou problematikou porúch príjmu potravy u adolescentov, ktorá sa stáva čoraz nástojčivejším problémom tejto doby. Rizikovejšou skupinou sú skôr dievčatá, ale problematika kultu tela sa nevyhýba ani populácii chlapcov.

Piata 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.

Šiesta 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.

Kapitola sedem opisuje problematiku porúch správania so zameraním na špecifikáciu jednotlivých problémov správania z pohľadu medzinárodnej klasifikácie a možností integrácie týchto žiakov medzi intaktnú populáciu.

Na predchádzajúcu kapitolu nadväzuje ôsma kapitola, ktorá sa venuje integrácii žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia do bežných tried a snaha učiteľa o tvorbu priaznivej sociálnej klímy triedy. Poukazuje aj na začlenenie týchto žiakov do kolektívu, ich socializáciu a toleranciu z pohľadu druhej strany.

Deviata kapitola sa venuje problematike vzdelávania nadaných žiakov. I keď sa to na prvý pohľad väčšine laikov nezdá aj títo žiaci patria do skupiny žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami rovnako ako vyššie spomínané skupiny žiakov. Vyžadujú si individuálny prístup, špeciálne volené vyučovacie metódy a postupy, aby napredovali primerane svojmu nadaniu.

Poslednou je desiata 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.

Súčasnú celosvetovú trendy humanizácie a centralizácie sa dotýkajú 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 segregácie 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 jedincom, 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 akruálnu 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 osobitostí 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 Renotiérovej (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 efektivitu edukačných metód a metód zameraných na rozvoj jedinca.
3. **Záverečné diagnostické posúdenie** (záverečná, hodnotiaci 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, psychologickej 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** (nakol'ko 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 lateralit 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 ZÁKLADNÉ VÝCHODISKÁ INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA

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.

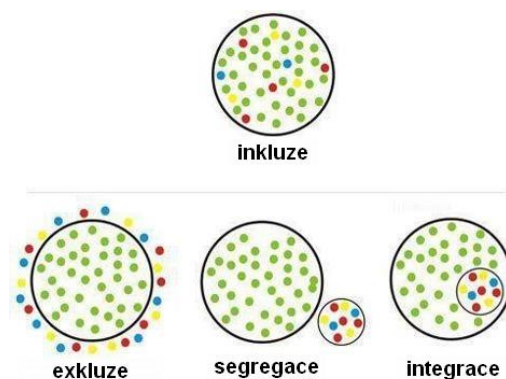
Segregácia – deti, ktoré sa majú vzdelávať, sa rozdeľujú vopred podľa stanovených a vymedzených kritérií na podskupiny. Pri takomto selektívnom prístupe vychádzame z názoru, že nie je možné všetkým žiakom poskytnúť optimálne podmienky edukácie inak ako v čo najviac homogénnych skupinách. Vyčleňuje teda 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.clovekvtsni.cz

2. 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 považujeme pre náš učebný text za kľúčové. Cieľom je poukázať na skvalitnenie práce učiteľa v triede so všetkými žiakmi metódami tvorivej dramatiky a tak pomôcť zároveň žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami aktívnejšie sa zúčastňovať na všetkých činnostiach realizovaných v triede a nevyčleňovať ich na individuálnu prácu s pedagogickým asistentom mimo dianie v triede.

V tom vidíme aj hlavnú odlišnosť integrácie a inklúzie. V systéme integrácie sa pri začlenení žiakov so špeciálnymi výchovno-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 tiež 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 so 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, inteligenčné, emočné, jazykové či akékoľvek iné charakteristiky;
- v rámci vzdelávania osôb so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa uplatňujú osvedčené pedagogické princípy, čo môžu 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 akejkol'vek dostatočnej 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 prispôbený potrebám žiakov, nie naopak;

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

Inklúzia (z anglického inclusion) v širšom ponímaní znamená „príslušnosť k celku“, v užšom význame znamená „zahŕnutie“. 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, Kožárová, 2015).

Podstatou inkluzívneho vzdelávania je žiakov s akýmkoľvek znevýhodnením nevyučovať 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 so znevýhodnením (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 zaškoľovania 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.

2. 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 náhľadoch. 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, či poruchami pozornosti. 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 uvádzame 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 so ŠVVP 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 so ŠVVP, 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 so ŠVVP, 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. Navrhnite možnosť inklúzie žiaka s vývinovými poruchami učenia do prostredia bežnej triedy.
5. Uveďte negatíva inklúzie v súčasnom školskom systéme v SR.

3 ŽIACI SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI V PROSTREDÍ BEŽNÝCH ŠKÔL

Kľúčové slová:

individuálna integrácia, individuálny výchovno-vzdelávací plán,

odborní zamestnanci, inkluzívny tím

Zatiaľ pojem inkluzívne vzdelávanie alebo inkluzívna škola nie je upravený v žiadnom súvisiacom zákone v SR. 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).

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 so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami musia byť vzdelávaní s ohľadom na ich hendikep. Naša školská legislatíva umožňuje riaditeľom škôl prijímať aj žiakov s rôznym druhom znevýhodnenia a ohrozenia.

Rozhodnutie o prijatí žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami ako integrovaného vo forme individuálnej integrácie do základnej/strednej školy alebo pri zaradení do špeciálnej triedy základnej/strednej školy na základe žiadosti zákonného zástupcu vydáva riaditeľ školy, ktorý ešte pred prijatím takéhoto žiaka poučí jeho zákonného zástupcu o všetkých možnostiach vzdelávania žiaka. 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 materiálo-technických a odbornopersonálnych podmienok (Zákon 365/2004 Z. z., §32b, ods. 2). 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 (Krčáhová, Šestáková, 2013).

Školská integrácia, je v súlade s požiadavkami orientovanými na inkluzívne vzdelávanie v medzinárodnom meradle, zodpovedá jej vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v triedach škôl a školských zariadení určených pre deti alebo žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb a to podľa Čl. 1 § 2 pís. s) Školského zákona.

Žiaci môžu byť vzdelávaní integrovanou formou na základe individuálneho výchovno-vzdelávacieho plánu v bežných triedach základných a stredných škôl. Do kategórie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami patria:

1. žiaci so zdravotným znevýhodnením
 - a) žiaci so zdravotným handicapom (mentálny, sluchový, zrakový, telesný, narušená komunikačná schopnosť, autizmus a iné pervazívne vývinové poruchy)
 - b) žiaci chorí alebo zdravotne oslabení (ochorenie dlhodobého charakteru s možnosťou vzdelávania aj v zdravotníckych zariadeniach)
 - c) žiaci s vývinovými poruchami (porucha aktivity, pozornosti, vývinové poruchy učenia)
 - d) žiaci s poruchami správania (porucha narušenia emocionálnej a sociálnej funkcie)
2. žiaci so sociálne znevýhodneného prostredia – sú žiaci žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, ekonomické, rodinné a kultúrne podmienky nedostatočne podnecujú ich rozvoj osobnosti
3. žiaci s nadaním – ide o žiakov s nadpriemernými schopnosťami v intelektovej oblasti, v oblasti športu alebo umenia a v tejto oblasti podávajúci výnimočné výkony v porovnaní s rovesníkmi, úlohou je cieľový rozvoj týchto zručností a schopností (ŠŠI, 2012).

Dokumentácia individuálne integrovaného žiaka v základnej/strednej škole je doplnená o návrh na prijatie žiaka s vývinovými poruchami učenia do školy, o správu zo psychologického a špeciálno-pedagogického vyšetrenia, o písomné vyjadrenie k školskému

začlenení a o individuálny vzdelávací program individuálne začleneného žiaka (Zákon 245/2008 Z. z., §11, ods. 10).

Podľa platnej legislatívy žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorí majú intelekt v norme, postupujú pri výchove a vzdelávaní podľa učebných osnov a učebných plánov základnej/strednej školy na základe individuálneho vzdelávacieho programu. Tento vzdelávací program je súčasťou Štátneho vzdelávacieho programu pre jednotlivé stupne vzdelávania. Pre stredné školy je obsiahnutý v ŠVP pre jednotlivé študijné odbory v kapitole Osobitosti a podmienky vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVP, 2013). Integráciu žiakov poskytujú v skupinách s telesným, zrakovým, sluchovým znevýhodnením, pre žiakov so špecifickými poruchami učenia, pre žiakov so sociálne znevýhodneného prostredia a pre mimoriadne nadaných žiakov.

Rámcové učebné plány pre žiakov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami v prostredí bežných škôl 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 so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa odlišuje od vzdelávacieho procesu intaktného žiaka. Učiteľ musí zohľadniť schopnosti a učebné tempo žiaka 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 určených napríklad pre žiakov s vývinovými poruchami učenia ako sú 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.

Slovo *integrácia* znamená začlenenie, preto školskú integráciu chápeme ako začlenenie žiaka so špeciálnymi potrebami do škôl určených pre bežných žiakov.

V takomto zmysle naša legislatíva považuje školskú integráciu za výchovu a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v triedach škôl určených pre deti alebo žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb.

kolektívna integrácia: žiaci so ŠVVP sa vzdelávajú v samostatných triedach v bežných školách, triedy sa zriaďujú spravidla pre žiakov s rovnakým druhom postihnutia. Časť vyučovania sa môže uskutočňovať v triede spoločne s ostatnými žiakmi mimo školy a niektoré predmety môže žiak absolvovať mimo špeciálnej triedy.

individuálna integrácia: žiaci so ŠVVP sú zaraďovaní do triedy s ostatnými žiakmi bežnej školy a sú vzdelávaní podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu, pričom osnovy a vzdelávacie postupy sú prispôbované ich individuálnym potrebám.

3. 1 Individuálna integrácia žiaka

Cieľom tejto podkapitoly je ozrejmiť proces a možnosti integrácie výnimočných žiakov (napríklad žiakov s vývinovými poruchami učenia - pomerne častá kategória), ktorých stretávame v pedagogickej praxi čoraz častejšie. Hovoríme teda o integrácii, ktorá umožňuje zapojenie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami 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 sceľovania, 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 je považovaný za žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Každý žiak má podľa Školského zákona 245/2008, 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 so ŠVVP 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 so ŠVVP 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 chybné chápaná ako synonymum integrácie. Avšak integrácia predchádza inklúzií, inklúzia je vyvrcholením všetkých jej cieľov. Tejto problematike sme sa hlbšie venovali v predchádzajúcej kapitole tohto učebného textu.

3.2 Individuálny výchovno-vzdelávací program

V súvislosti so školskou integráciou je dôležité spomenúť, že ak škola vzdeláva integrovaných žiakov, 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 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. 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 so ŠVVP 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 so ŠVVP, 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 nedodržiavaní 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 IVP 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.

Dôležitú úlohu pri práci so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami okrem vyššie spomínaných účastníkov tvoria aj odborní zamestnanci škôl. V snahách odborných kruhov v tomto období je tvorba inkluzívnych tímov, ktoré majú za úlohu spolupracovať s učiteľmi pri integrácii žiakov a ich prípadnej inklúzii za podmienok, že to prostredie školy i zdravotný stav žiaka dovoľujú.

3.3 Participanti inkluzívneho tímu

V školskom prostredí napomáhajúcom integrácii, či prípadnej inklúzii by mal pracovať inkluzívny tím, ktorý je zložený z odborných zamestnancov a to školského psychológa, sociálneho pedagóga, školského logopéda, liečebného pedagóga a doplniť by ich mali pedagogickí zamestnanci v zložení: školský špeciálny pedagóg, pedagóg všeobecno-vzdelávacích predmetov, pedagóg profesijného rozvoja, pedagogický asistent, majster odborného výcviku a vychovávateľ (138/2019Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov). Samozrejme ako riadiaci pracovníci sú prítomní riaditeľ a zástupcovia riaditeľa. Okrem riadiacich, odborných a pedagogických zamestnancov aj ostatní zamestnanci zohrávajú dôležitú úlohu pri vytváraní inkluzívnej klímy školy.

Odborný zamestnanec poskytuje odbornú, kompenzačnú pomoc žiakom, ktorí tak budú mať lepšie príležitosti, zároveň uľahčí vzdelávanie aj intaktným žiakom školy. V roku 2017 boli vytvorené profesijné štandardy jednotlivých odborných zamestnancov, ktoré sú súčasťou príloh Pokynu ministra školstva č. 39/2017.

Školský psychológ:

- vykonáva psychologickú diagnostiku;
- poskytuje individuálne, skupinové, hromadné psychologické poradenstvo, prevenciu, intervenciu deťom a žiakom so zameraním na výchovu a vzdelávanie;
- poskytuje psychologické poradenstvo rodičom a zákonným zástupcom, pedagogickým a odborným zamestnancom;
- pomáha pri prekonávaní bariér vo výchove a vzdelávaní detí a žiakov;
- poskytuje súčinnosť psychológovi.

Na školského psychológa sa žiaci môžu obrátiť aj s ťažkosťami súkromného charakteru a zákonní zástupcovia s výchovnými ťažkosťami.

Školský logopéd:

- vykonáva logopedickú diagnostiku;
- poskytuje intervenciu a poradenstvo deťom a žiakom s narušenou komunikačnou schopnosťou;
- poskytuje logopedické poradenstvo rodičom a zákonným zástupcom, pedagogickým a odborným zamestnancom .

Liečebný pedagóg:

- realizuje terapeuticko-výchovnú pomoc deťom a žiakom s narušením alebo ohrozením psychického, emocionálneho alebo sociálneho vývinu, poruchami správania;
- poskytuje terapeuticko-výchovnú pomoc, poradenstvo rodičom a zákonným zástupcom, pedagogickým a odborným zamestnancom.

Sociálny pedagóg:

- vykonáva preventívnu činnosť;
- poskytuje poradenstvo, intervenciu so zameraním na deti a žiakov s rizikovým správaním, ohrozených sociálno-patologickými javmi a zo SZP;
- poskytuje poradenstvo rodičom a zákonným zástupcom, pedagogickým a odborným zamestnancom;
- vykonáva sociálno-pedagogickú diagnostiku prostredia a vzťahov, osvetovú činnosť a činnosti v sociálno-výchovnej oblasti.

Špeciálny pedagóg:

- vykonáva špeciálno-pedagogickú diagnostiku;
- poskytuje individuálne, skupinové, hromadné poradenstvo a intervenciu deťom a žiakom so ŠVVP a deťom s rizikovým vývinom;
- vykonáva činnosti zamerané na reedukáciu porúch učenia a správania;
- poskytuje špeciálno-pedagogické poradenstvo rodičom a zákonným zástupcom, pedagogickým a odborným zamestnancom (138/2019 Z. z.).

Pedagogický asistent:

- spolupracuje s učiteľom v triede;
- priamo vedenie a napomáha pri činnostiach, voľno časových a spoločenských aktivitách, spolupracuje s rodičmi, aby sa cítili byť súčasťou vzdelávania.

Asistent pedagóga pracuje vedľa učiteľa a ďalších pedagogických pracovníkov, pritom pomáha a zaisťuje plynulý chod výučby, spolupracuje s učiteľom podľa dohody a potreby (Uzlová, 2010).

Podstatou pedagogického pôsobenia v inkluzívnom prostredí je majstrovstvo pedagóga a jeho spôsobilosť dokázať oceniť individualitu každého žiaka a snažiť sa mu pomôcť, ponúknuť mu možnosť učiť sa sám prípadne sa učiť od ostatných. Inkluzívne prostredie sa

rozvíja všade tam, kde nemôžeme hovoriť len o akceptovaní odlišnosti, ale kde sa berie ohľad na rôzne potreby všetkých žiakov. Práca odborníkov v školskom prostredí má výhody v tom, že vplýva priamo tam, kde problémy vznikajú. Majú možnosť zachytiť problém už pri jeho vzniku, efektívne ho eliminovať a následne vo vzájomnej kooperácii pracovať na jeho odstránení. Odborníci majú možnosť dlhodobej intervencie, príležitosť sledovať, do akej miery je ich vplyv na prostredie v triedach úspešný prípadne neúspešný (Šilonová, Klein, 2017).

Školský zákon presne definuje dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami alebo žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami má právo na výchovu a vzdelávanie s využitím špeciálnych foriem a metód, ktoré zodpovedajú jeho potrebám, a na vytvorenie nevyhnutných podmienok, ktoré túto výchovu a vzdelávanie umožňujú. Zároveň je však povinnosťou dieťaťa a žiaka sa pravidelne zúčastňovať na výchove a vzdelávaní a riadne sa vzdelávať a povinnosťou každého zákonného zástupcu dieťaťa alebo žiaka vytvoriť pre dieťa podmienky pre prípravu na výchovu a vzdelávanie v škole a na plnenie školských povinností, dodržiavať podmienky výchovno-vzdelávacieho procesu dieťaťa určené školským poriadkom, dbať na sociálne a kultúrne zázemie dieťaťa a rešpektovať jeho špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby (školský zákon, 2008).

Úlohou školy, rodičov, odborných zamestnancov a vedenia školy, je teda zabezpečiť pre žiaka s vývinovými 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. Charakterizujte žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.
2. Definujte individuálny výchovno-vzdelávací plán
3. Aký je rozdiel medzi IVP a IVVP?
4. Vymenujte odborných zamestnancov školy, ktorí sa podieľajú na vzdelávaní žiakov so ŠVVP v prostredí bežných škôl.
5. Opíšte akú úlohu v triede plní pedagogický asistent.

4 ŽIACI SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM

Kľúčové slová:

žiak zdravotne handicapovaný, žiak chorý a zdravotne oslabený, žiak s poruchou príjmu potravy, závislostné správanie, kult tela, pervazívne poruchy

Do tejto skupiny žiakov patrí celá skupina žiakov s rôznymi druhmi znevýhodnenia týkajúcich sa ich telesných handicapov, či handicapov spôsobených pomalším či narušeným vývinom určitých funkcií mozgu. Už v predchádzajúcej kapitole sme uviedli, že ide o štyri základné skupiny žiakov a v prostredí bežných stredných škôl a to: žiaci so zdravotným handicapom (mentálny, sluchový, zrakový, telesný, narušená komunikačná schopnosť, autizmus a iné pervazívne poruchy), žiaci chorí alebo zdravotne oslabení (ochorenie dlhodobého charakteru), žiaci s vývinovými poruchami, žiaci s poruchami správania a k nim sa pridáva ešte jedna pomerne rozšírená skupina žiakov s poruchami príjmu potravy. Vzhľadom k frekvencii výskytu v prostredí bežných škôl venujeme problematike vývinových porúch učenia, pozornosti, aktivity a správania špeciálne kapitoly. V tejto kapitole sa zameriame prioritne na tie skupiny žiakov, ktoré v bežných školách zastupujú aspoň určité percento. Teda skôr na žiakov chorých a zdravotne oslabených, ku ktorým sme si dovolili zaradiť aj skupinu žiakov s poruchami príjmu potravy.

4.1 Žiaci s telesným znevýhodnením a žiaci chorí alebo zdravotne oslabení

Telesné znevýhodnenie je obyčajne navonok viditeľné, ovplyvňuje psychický vývin žiaka, poznávacie procesy, emocionalitu, vôľu, sociálne vzťahy. V dôsledku obmedzenia pohybu sa môže oneskorovať, alebo obmedzovať mentálny vývin. Na základe svojho zdravotného stavu si žiak vyžaduje systematickú odbornú starostlivosť špeciálneho pedagóga, prípadne školského psychológa, v prípade žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou i logopéda, odborného lekára alebo iných odborných pracovníkov a asistenta učiteľa, teda je *žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*.

Zaradenie týchto detí do bežných škôl si okrem personálneho zabezpečenia vyžaduje aj materiálno-technické vybavenie a organizačné prispôsobenie chodu školy. Pre školy je asi finančne najnáročnejšou položkou materiálno-technické vybavenie, ktoré sa odvíja od typu a stupňa znevýhodnenia vzdelávaných žiakov. V niektorých prípadoch si vyžaduje zaradenie

takéhoto žiaka do školskej dochádzky, stavebné úpravy v škole (bezbariérový prístup do priestorov školy), ale zväčša ide o špeciálne technické pomôcky (zosilňovače zvuku, načúvacie prístroje), či špeciálnu počítačovú techniku (klávesnice na braillovo písmo), špeciálne pomôcky na vyučovanie (voľba náhradných spôsobov komunikácie), pomôcky na pracovné vyučovanie a odborný výcvik a pomôcky na sebaobsluhu. K integrácii týchto žiakov je potrebné pristupovať veľmi individuálne, pri niektorých druhoch a stupňoch znevýhodnenia a nesplnení nevyhnutných podmienok integrácie sa môže vzdelávanie takéhoto žiaka v bežnej základnej alebo strednej škole zátťažou nie len pre dieťa, rodinu ale i pre samotnú školu. Integrácia a miera integrácie je teda prospešná iba v prípade ak je v prospech daného žiaka. Úspech integrácie samozrejme súvisí s úzkou spoluprácou všetkých odborníkov a zúčastnených, vrátane vedenia školy a rodičov. Pri výbere strednej školy je potrebné, aby si rodičia i žiak uvedomovali aktuálny zdravotný stav a i prognózy jeho vývoja a zohľadnili ho pri výbere budúceho povolania.

V zmysle ustanovení školského zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov):

- (§ 63ods. 4 školského zákona) Uchádzač so zdravotným znevýhodnením pripojí k prihláške **vyjadrenie všeobecného lekára** o schopnosti študovať zvolený odbor výchovy a vzdelávania.
- (§65 ods.2 školského zákona) Riaditeľ školy po prerokovaní v pedagogickej rade **určí formu prijímacej skúšky pre žiakov so zdravotným znevýhodnením** s prihliadnutím na ich zdravotné znevýhodnenie.
- (§67 ods.2 školského zákona) Riaditeľ SŠ pri rozhodovaní o prijatí **prihliada na zdravotnú spôsobilosť** na štúdium vo zvolenom odbore vzdelávania a na výkon povolania
- (§67 ods.3 školského zákona) Riaditeľ školy **prednostne prijíma** uchádzača, ktorý má zmenenú pracovnú schopnosť, pred uchádzačmi, ktorí rovnako vyhovujú kritériám prijímacieho konania.

Pri výbere školy a budúceho povolania žiakov s telesným znevýhodnením, žiakov chorých a zdravotne oslabených je potrebné poznať základné informácie o znevýhodnení a chorobách a o ich vplyve na ďalšie pracovné uplatnenie. Jednotlivé špecifiká a obmedzenia je potrebné rešpektovať a akceptovať rovnako ako aj individualitu jednotlivca.

Telesné znevýhodnenie je podľa Harčaríkovej (2011) definované ako trvalá kvalitatívna a kvantitatívna zmena v schopnosti vykonávať pohyb v dôsledku narušenia pohybového, nosného

aparátu ako aj v dôsledku poruchy nervového aparátu, pričom stupeň závažnosti tejto zmeny môže mať charakter od ľahkého až po ťažký, resp. až po úplnú neschopnosť. Spoločným znakom telesne znevýhodnených jedincov je narušená pohybová schopnosť, pretože príčinou sa stáva priame poškodenie motorického a kinestetického analyzátora alebo výkonného pohybového aparátu (svalov, šliach, kĺbov). Ide teda o trvale zníženú pohybovú schopnosť s výrazným vplyvom na poznávací, sociálny a emocionálny vývin jednotlivca.

Telesné znevýhodnenie sa klasifikuje podľa viacerých hľadísk:

➤ z hľadiska príčiny vzniku:

a) celebrálneho pôvodu

b) noncelebrálneho pôvodu

➤ z hľadiska času vzniku:

a) vrodené – anomálie lebky, chrbtice a končatín, detská mozgová obrna

b) získané po úraze a chorobe – poranenia hlavy, mozgu a CNS, amputácie, svalová dystrofia

➤ z hľadiska stupňa:

a) ľahké

b) stredné

c) ťažké

➤ z hľadiska prognózy stavu:

a) relatívne stabilizovaného charakteru,

b) pri ktorých možno liečbou dosahovať zlepšenie stavu,

c) progredujúceho charakteru, keď sa stav zhoršuje (Harčaríková, 2011).

Aj v zmysle platnej legislatívy aj v praktickej rovine považujeme za žiaka chorého alebo zdravotne oslabeného, takého žiaka ktorého ochorenie alebo zdravotné oslabenie je dlhodobého charakteru alebo ktorý je vzdelávaný v škole pri zdravotníckom zariadení. Aj žiaci, ktorí sú krátkodobo alebo strednodobo chorí resp. po úraze alebo nutnom operačnom zákroku v nemocniciach majú špeciálne edukačné potreby. Tieto bývajú zabezpečované v školách pri zdravotníckych zariadeniach alebo po návrate do školy podľa odporúčaní lekára.

Z hľadiska odbornej činnosti v poradenských zariadeniach a v práci výchovného poradcu alebo školského špeciálneho pedagóga však pod pojmom chorý žiak alebo žiak so zdravotným oslabením chápeme žiaka s chronickým ochorením, v stave rekonvalescencie alebo vyššou tendenciou k recidivite.

Chronická choroba je porucha zdravia, ktorá pre chorého predstavuje dlhodobú záťaž a často má aj trvalé následky. Chronické ochorenia charakterizujeme ako ochorenia liečiteľné, je možné zmiernovať príznaky a spomaľovať priebeh chorôb, avšak nie je možné ich úplne vyliečiť (Opatřilová, Zámečnicková, 2007).

ŠPÚ ako základný cieľ výchovy a vzdelávania týchto žiakov uvádza, že týchto žiakov je potrebné vychovať a vzdelávať tak, aby čo najviac rozvinuli vlastné kompenzačné mechanizmy, plnohodnotne vnímali, prežívali vlastný život a aby sa stali tvorcami hodnôt svojou aktívnou tvorivou činnosťou.

4.2 Žiaci s poruchami príjmu potravy v prostredí stredných škôl

U každého človeka je dôležitá rovnováha, ktorá ak sa naruší človek sa zrazu dostáva do problémov, z ktorých sa nevie sám dostať. A tak je to aj v prípade jedla, ktoré sprevádza človeka počas celého života, získava prostredníctvom jedla živiny, potrebnú silu a zároveň si rozširuje celú škálu chuťových vnemov. Okrem iného je jedlo aj prostriedkom manipulovania, trestania, ale aj odmeňovania.

Významnou verifikovanou skutočnosťou je, že práve rodičia môžu toho vo výchove nielen veľa dokázať, ale aj veľmi veľa vecí pokaziť. Rodičia, ktorí vo svojom výchovnom štýle uprednostňujú stravovacie sankcie v podobe trestov vychovávajú nevedomky budúce anorektičky. Pokiaľ je spoločný stôl priestorom pri ktorom sa správame pokojne a s rešpektom k potrebám druhého, zároveň sa v ňom prejavujú pozitívny rysy ako napríklad byť nesebecký, deliť sa o spoločné „sústo“, tak ostatní členovia rodiny v období dospievania si začnú prirodzene uvedomovať, že na živobytie si musia sami zarobiť a sami sa postarať o potrebu stravy. Ten spôsob výchovy ich vychováva k istej zodpovednosti za svoj život a za jeho kvality. V prípade, že sa vyskytnú odchýlky, nedostatky či komplexy začnú jedlo nenávidieť a jedlo začne mať nad nimi skrytú moc.

Je nanajvýš známou skutočnosťou, že najčastejším psychiatrickým ochorením v období adolescencie je práve porucha príjmu potravy. Preto tejto cieľovej skupine venujeme náležitú pozornosť v súvislosti s poruchou príjmu potravy.

Cieľom tejto kapitoly vysokoškolských učebných textov je terminologicky vymedziť pojem poruchy príjmu potravy ako formu návykového správania, závislosti, ktorá je nie len problémom samotného jedinca, ale aj sociálneho prostredia. Ide o chorobu, ktorá má deštruktívny vplyv na človeka nielen po stránke zdravotnej, psychickej, sociálnej, ale má vplyv aj na duchovnú či spirituálnej oblasť jedinca. Zároveň budeme stručne opisovať jednotlivé poruchy príjmu potravy ako mentálna anorexia, bulímia, záchvatové prejedanie, bixorexia, ortorexia a chorobné dietovanie.

Dnešná konzumne orientovaná spoločnosť plná nových trendov a neustále vyvíjajúci tlak médií propagujúci vychudnutosť ako symbol sexuálnej príťažlivosti a úspech na profesionálnej dráhe neľahčuje mladým ľuďom ich dospievanie. V tomto veku vrcholí snaha o sebaaprijatie, získanie nezávislosti a u mnohých prevláda potreba dosiahnuť „ideálny“ fyzický vzhľad neustálou kontrolou nad svojím zovňajškom, čo môže viesť k rôznym vážnym ochoreniam spojené s poruchou príjmu potravy.

Ide o pomerne rozšírenú formu rizikového správania s jasným závislostným aspektom, ktorý zároveň predstavuje jednu z najvyšších úmrtností v psychiatrickej praxi. Spočiatku prísne diéty, nadmerné cvičenie, prítomné zvracanie dávajú pocit kontroly, zvýšeného sebavedomia a ilúziu úspechu, no len táto ilúzia netrvá dlho a stáva sa preňho pascou.

Každá etapa ľudskej existencie mala isté typické poruchy a choroby, ktoré odrážali životný štýl doby a snahu slabších jedincov sa prispôbiť.

Ladishová (2006) poukazuje, že poruchy príjmu potravy sa objavili už v starovekom Egypte a Perzii. Zároveň tvrdí, že pergameny čínskych dynastií hovoria o fázach hladovania a prejedania sa, podobných dnešným stravovacím poruchám. Najznámejšie sú slávnosti Starovekých Rimanov, ktorí si úmyselne vyprázdňovali žalúdok vracaním, aby mohli pokračovať v hodovaní a obžerstve (Ladishová, 2006).

Na prelome 19. a 20. storočia bola populárna hystéria a približne od šesťdesiatych rokov 20. storočia nastal rozmach porúch príjmu potravy, ktoré sa tešia čoraz väčšiemu záujmu zo strany laickej i odbornej verejnosti. Svetová zdravotnícka organizácia (WHO) zaraďuje poruchy príjmu potravy ako za jednu z hlavných problémov našej populácie.

Poruchy príjmu potravy už teda nie sú exkluzívnou poruchou, ktorú postihuje iba modelky a osoby z vyšších sociálnych vrstiev, ale v posledných desaťročiach narastá incidencia tohto ochorenia, postihuje mladšie vekové skupiny (adolescencia, vek ranej dospelosti, detský vek), pribúda počet chorých s rôznym stupňom vzdelania, kultúrnym a sociálnym zázemím.

Hartl a Hartlová (2000) vymedzujú poruchy príjmu potravy, presnejšie poruchy príjmu jedla alebo tiež závislosti od jedla vtedy, „ak jedlo používame na riešenie emocionálnych

problémov; myšlienky spojené s jedlom, prípadne diétou a telesnou hmotnosťou sa stávajú dôležitejšími než všetko ostatné; ide o pravé návykové správanie sprevádzané chorobnými vlastnosťami, ktoré vyžadujú liečbu“ (Hartl & Hartlová, 2000, s. 432).

Poruchy príjmu potravy sú vo všeobecnosti považované za závažné psychosomatické poruchy charakterizované psychogénne s výskytom od detstva až do dospelého veku navodeným navodeným maladaptívnym správaním v oblasti stravovania (Pápežová, 2005).

Hupková (2006) klasifikuje poruchy príjmu potravy ako sociálnopatologické javy, zaradené medzi formy rizikového správania so zreteľným aspektom závislosti k jedeniu a jedlu. Ide o vedomú formu sebapoškodzovania, resp. sebadeštrukcie jedinca. Človek s poruchou príjmu potravy vie dokonale ovládať svoje myšlienky na jedlo, ktoré sa pre neho stávajú dôležitejšími, ako čokoľvek ostatné. Zároveň má v sebe strach z priberania a nadmerná pozornosť venuje vlastnému vzhľadu a hmotnosti.

Typické pre človeka s príjmom potravy je aj skreslené vnímanie vlastného tela, veria, že strata hmotnosti a zmena telesného vzhľadu im zmenia život k lepšiemu. V rámci svojho okolia môžu pôsobiť ako vyrovnané osoby, ale v skutočnosti majú veľmi nízku úroveň sebaúcty, sebavedomia, čo sa odzrkadľuje aj v ich myšlienkovom procese, kedy uvažujú nad pokusmi o samovraždu, prejavujú sa u nich depresie, izolácia, klesajúca výkonnosť v škole, alebo v práci (Manning, Murphy, 2004).

4.2.1 Závislostné správanie súvisiace s tzv. „kultom tela“

Z hľadiska sociálnej patológie sa v súčasnosti vymedzuje fenomén **závislostného správania súvisiace s tzv. „kultom tela“** (ideálom je štíhla postava, tento ideál sa negatívnym spôsobom odráža najmä vo vzniku porúch príjmu potravy, napr. vo vzniku mentálnej anorexie (MA), mentálnej bulímie (MB) a záchvatovitého kompulzívneho prejedania (BED). V popredí sú aj iné tzv. nešpecifické poruchy príjmu potravy, ako je ortorexia, bigorexia, drunkorexia, diétovanie a pod. Ide o pomerne rozšírenú formu rizikového správania s jasným závislostným aspektom. Podobne ako pri iných typoch návykového správania a závislosti ide o vedomú (aj keď nie vždy uvedomovanú) formu sebadeštrukcie či sebapoškodzovania človeka, ktorá je o to nebezpečnejšia, že sa **prejavuje vo vzťahu k jedlu a jedeniu, teda primárnej potrebe človeka.**

Medzinárodná klasifikácia chorôb- MKCH-10 podľa diferencielno-diagnostických kritérií špecifikuje poruchy príjmu potravy ako poruchy správania spojené s fyziologickými poruchami a somatickými faktormi (F50-F59). Do tejto kategórie patrí:

F50.0 Mentálna anorexia - anorexia nervosa - ide o psychickú poruchu, ktorá je sprevádzaná dobrovoľným hladovaním, zámernou stratou hmotnosti a extrémnou pozornosťou zameranou na jedenie a vlastnú telesnú váhu. Mentálna anorexia je charakterizovaná veľkým úbytkom hmotnosti, ktorý sa dosahuje dodržiavaním extrémnych redukčných diét a strachom z tučnosti. Ľudia postihnutí mentálnou anorexiou sa vidia ako tuční bez ohľadu na to, akú majú hmotnosť, v ich prípade ide o veľmi skreslené vnímanie vlastnej váhy a svoju podváhu - podvýživu si nepriznávajú. Porucha sa najčastejšie vyskytuje u dospievajúcich dievčat a mladých žien, ale postihnutí môžu byť aj dospievajúci chlapci a mladí muži, ako aj deti blízko puberty a staršie ženy až po menopauzu. Zvyčajne sa pozoruje podvýživa rozličného stupňa so sekundárnymi endokrinnými a metabolickými zmenami a poruchami telových funkcií. Príznaky zahŕňajú veľmi obmedzenú stravu, nadmernú fyzickú aktivitu, vyvolávanie dávenia a hnačky, používanie liekov potláčajúcich chuť do jedenia a diuretík.

F50.1 Atypická mentálna anorexia - atypická anorexia nervosa - ide o poruchy, ktoré spĺňajú časť kritérií pre mentálnu anorexiu, ale celkový klinický obraz neoprávňuje na túto diagnózu. Napríklad jeden z kľúčových príznakov, ako je hrôza z tučnosti, môže chýbať; podobne aj amenorea. Pritom je výrazný pokles hmotnosti a správanie zamerané na jeho pokračovanie. Diagnóza by sa nemala použiť pri známej organickej chorobe spojenej so stratou hmotnosti.

F50.2 Mentálna bulímia - bulimia nervosa - je syndróm charakterizovaný opakovanými záchvatmi prejedania s veľkými dávkami jedla v priebehu krátkeho časového úseku, tieto záchvaty sú vyvolané intenzívnym záujmom a neodolateľnou túžbou po jedle spojenej s nutkavou túžbou potlačiť dôsledky takeého správania, napr. zvracaním, zneužívaním laxatív, zneužívaním diuretík a pod. Táto porucha má veľa spoločných psychologických čŕt s mentálnou anorexiou vrátane nadmerného záujmu o tvar tela a hmotnosť. U mentálnych bulimikov možno pozorovať častejšie striedanie prejedania spojené s očisťovacími- činnosťami zabráňujúce príberaniu, ustavičná obava o hmotnosť a objem tela.

F50.3 Atypická mentálna bulímia - atypická bulimia nervosa - ide o poruchy, ktoré spĺňajú daktoré z kritérií pre mentálnu bulímiu, ale celkový klinický obraz neoprávňuje na túto diagnózu. Napríklad sa pozorujú opakované periódy prejedania a nadužívania prehánadiel bez výraznejších zmien hmotnosti, alebo môže chýbať typický nadmerný záujem o tvar tela a hmotnosť.

F50.4 Prejedanie združené s inými psychickými poruchami – v rámci ktorého rozlišujeme:

Kompulzívne prejedanie - charakterizované príjmom potravy nezávisle od potrieb tela- neustále prijímanie potravy bez pocitu hladu, hľadanie tej správnej diéty a chaotický prechod z jednej diéty do druhej, čím preukazuje svoju neschopnosť ovládať svoje stravovacie návyky. Počas jednotlivých období držania diéty sa postí a zároveň nekontrolovateľne prejedá.

Záchvatovité prejedanie - prejavuje sa absolútnou stratou kontroly nad jedlom počas ktorej prijme priveľké množstvo kalórií, po prijímaní potravy nastáva u človeka pocit úzkosti, výčítiek, pocit izolácie a dostáva do štádia depresie. Zvyčajne sa hanbia, že sa nevedia kontrolovať v jedle a aj za svoj fyzický vzhľad. V tejto súvislosti sa uvádza aj syndróm nočného prejedania.

Pica- prijímanie potravy, ktorá nie je jedlom v pravom slova zmysle, ide o jedlo bez nutričnej hodnoty ako napr. vlasy, špina, omietka a pod.

F50.5 Dávenie spojené s inými psychickými poruchami - ide o opakujúce sa dávenie, ktoré sa vyskytuje pri disociatívnych poruchách a hypochondrických poruchách, a ktoré nezaviazujú len choroby zatriedené mimo tejto klasifikácie

F50.8 Iné poruchy príjmu potravy – medzi základnú charakteristiku vybraných iných porúch príjmu potravy sa zaraďuje:

- **Bigorexia** - spoločným znakom je extrémnosť zamerania na telesnú stránku- extrém v záťaži, dĺžke a frekvencii cvičenia. Bigorexia je rozšírená najmä v mužskej populácii a jej najvýraznejšou charakteristikou je potreba cvičiť neprimerane dlho a intenzívne s cieľom nárastu svalovej hmoty, ktorú okrem cvičenia a posilňovania sprevádza neraz aj užívanie rôznych prostriedkov na zväčšenie svalovej hmoty (Ladisichová, 2006). Bigorektici trávajú značný čas vo fitnesscentrách nadmerným cvičením, rozmýšľajú o cvičení a o svojom svalstve. Rovnako je pre nich príznačné, že sa vyznačujú náhlymi zmenami nálad, poruchami stravovania a zneužívaním anabolických steroidov. Ak takýto človek nemá možnosť cvičiť, začne trpieť abstinenčným syndrómom a depresiou, nenávidí sám seba, zmocní sa ho obava z pribratia alebo zo straty fyzickej formy. Je zrejmé, že v dôsledku takéhoto konania dochádza k ohrozeniu fyzického, emocionálneho aj psychického zdravia postihnutého.
- **Ortorexia** - je chorobná posadnutosť zdravou výživou a zdravým stravovaním. Takto postihnutí jedinci kontrolujú v potravinách obsah živín, zisťujú, či boli plodiny vypestované na biofarme a jedia výlučne biopotraviny. Nutkanie zdravo sa stravovať

podporujú spoločenské trendy, lebo niektoré potraviny sú propagované ako nezdorvé. Jedinec si opäť (podobne ako pri mentálnej anorexii) dôsledne vyberá, čo zje a čo nezje. Konzumuje výlučne jedlo bez farbív, konzervačných látok, rôzne biopotraviny a podobne. Za príznaky ortorexie sa považuje to, keď takto postihnuté osoby premýšľajú niekoľko hodín denne o zdravom jedle, jedia sami len „kvalitné“ veci, okrem ostatných, a opovrhujú tými, ktorí sa stravujú normálnym spôsobom.

- **Drunkorexia** - opakované redukovanie príjmu potravy s cieľom znížiť príjem kalórií a dovoliť si tak piť viac alkoholu. Táto posadnutosť vychádza z faktu, že alkohol, predovšetkým „tvrdý“, je pomerne kalorický, znovu tu zohráva hlavnú úlohu nespokojnosť so svojou postavou a úzkosť z priberania na váhe. Drunkorexia tiež zahŕňa ciele zvyšovanie výdaja energie na party či diskotéke kombinovaním tvrdého alkoholu s energetickými nápojmi.
- **Chorobné dietovanie** - môžeme chápať ako závislosť od diét. Pojem diéta sa často používa v súvislosti s racionálnou výživou, avšak pod racionalitou sa môže ukryť akákoľvek absurdita. F. J. Krch zo svojich skúseností uvádza, že veľa žien kontroluje svoju váhu hneď ako sa im zdá, že zjedli o trochu viacej, než sú zvyknuté zjesť. Namiesto príjemných pocitov sýtosti a plnosti z konzumácie normálneho jedla vnímajú nasýtenie v negatívnom zmysle ako napr. prejedenie. Po takomto „prejedení“ nastáva úzkosť, ubúda aktivita (F.J. Krch 2005). Následne sa vrhajú bezhlavo na diéty alebo sa nejako obmedzujú v jedle, pritom však ani nevedia, akú by mali mať hmotnosť. Vplyvom médií, ktoré propagujú myšlienku, že držať diétu je nielen normálne, ale dokonca aj vhodné sa mnohí výrobcovia predhávajú v tom, že práve oni vyrábajú tie najzdravšie a najmenej energeticky hodnotné výrobky obsahujúce menej tuku, alebo menej cukru. Okrem dobrého pocitu užitie takýchto prípravkov prináša so sebou aj krátkodobé výsledky a dlhodobé problémy.

F50.9 Nešpecifikované poruchy príjmu potravy

Medzi spoločné charakteristiky všetkých porúch príjmu potravy podľa ktorých sa vymedzuje závislostné správanie súvisiace s tzv. „kultom tela“ všeobecne patrí:

- baženie;
- craving ;
- neodolateľná túžba opakovať svoje správanie;

- neustále myšlienky na jedlo, telesnú hmotnosť a diéty;
- nevykonávanie činností, aktivít, ktoré predtým robil prirodzene a vyhýba sa im;
- strata záujmu o pôvodné koníčky, záľuby a pod.;
- strata potešenia z bežných radostí každodenného života;
- pokračovanie v správaní napriek zjavným negatívnym dôsledkom na jednotlivca a na jeho užšie i širšie sociálne prostredie (Hupková, Liberčanová, 2012).

Z uvedených všeobecných charakteristík porúch príjmu potravy je zjavné, že pri všetkých poruchách je „predmetom“ človek a jeho telesná hmotnosť. Najvýraznejším spoločným znakom všetkých porúch príjmu potravy je odpor človeka k svojmu vlastnému telu a skreslené vnímanie svojho tela, čo vedie k nespokojnosti s ich vlastným telom. Ich primárnym cieľom je zmena telesných proporcií, predovšetkým v oblasti brucha, bokov a stehien. Z povahových vlastností prevláda úzkostná starostlivosť a pedantnosť.

Výskumy potvrdzujú, že počet osôb trpiacich poruchami príjmu potravy vzrastá v dôsledku zvyšujúcej sa posadnutosti našej spoločnosti štíhlou líniou, ktorá jednoznačne vyznáva tzv. kultu tela. Žiaci stredných škôl, hlavne dievčatá majú v tejto oblasti často veľké problémy, ktoré následne ovplyvňujú aj ich začlenenie do žiackeho kolektívu a nie zriedka i problémy s prospechom či správaním v škole.

4.3 Žiaci s pervazívnymi poruchami

Svetová zdravotnícka organizácia (2020) delí pervazívne vývinové poruchy na Detský autizmus (F84.0), Atypický autizmus (F84.1), Rettov syndróm (F84.2), Inú dezintegračnú poruchu v detstve (F84.3), Hyperaktívnu poruchu spojenú s mentálnou retardáciou a stereotypnými pohybmi (F84.4), Aspergerov syndróm (F84.5), Iné pervazívne vývinové poruchy (F84.8) a Pervazívnu vývinovú poruchu nešpecifikovanú (F84.9).

Pre potreby vysokoškolských študijných textov sa budeme venovať prioritne detským autizmom, atypickým autizmom a aspergerovým syndrómom. Integrácia zvyšných typov pervazívnych porúch do bežných základných a stredných škôl je z dôvodu závažných porúch vývinu a zlých prognóz takmer nemožná.

Detský autizmus

Detský autizmus opísal po prvýkrát Leo Kanner v roku 1943 a tieto deti označil ako deti s vrodenu neschopnosťou vytvoriť obvyklý afektívny kontakt s ľuďmi. Túto charakteristickú

neschopnosť vstupovať do vzťahu s inými ľuďmi nazval „extrémnou detskou osamelosťou“. Tento charakteristický rys sa u týchto detí vyskytuje už v ranom detstve, a preto mu dal názov „early infantile autism.“ Svet autistického dieťaťa nazýva monotónnym, opusteným a prázdny (Nesnídalová, 1995).

Detský autizmus tvorí jadro porúch autistického spektra. Vyskytuje sa v rôznych formách, od miernej až po ťažkú. V ťažkej forme je prítomných množstvo symptómov, ktoré sťažujú dieťaťu zaškolenie a úplne vylučujú integráciu. Čím ťažšia forma, tým väčšia potreba špeciálno- pedagogickej intervencie v špecializovaných zariadeniach. Problémy sa musia prejavovať v každej časti diagnostickej triády. Okrem porúch v týchto kľúčových oblastiach môžu ľudia s autizmom trpieť mnohými ďalšími dysfunkciami. Špecifický prejav deficitov charakteristických pre autizmus sa mení s vekom (Thorová, 2006).

U detského autizmu je bohužiaľ zvýšená miera mentálnej retardácie, a to približne v dvoch tretinách prípadov, na základe čoho sú aj v dospelom veku trvale závislí na starostlivosti rodiny alebo inštitúcií. Iba 5-20 % jedincov, ktoré označujeme ako vysokofunkčných autistov, je schopných aspoň hraničného fungovania. Prejavuje sa jednak neprítomnosťou mentálnej retardácie a zároveň nižšou úrovňou autistickej patológie. Ich schopnosť aspoň čiastočne sa zapojiť do spoločnosti z nich robí kandidátov na integráciu. Niekedy bývajú u nich prítomné aj zvláštne schopnosti či talent (Hort a kol., 2008).

Tieto najmiernejšie varianty poruchy majú skôr podobu disharmonického osobnostného vývoja spojeného s nerovnomerným rozvojom psychomotorických schopností, s poruchami reči, poruchou aktivity a pozornosti a miernejšou formou problémového správania.

Atypický autizmus

Pri tejto diagnóze konštatujeme, že porucha nespĺňa kritériá pre detský autizmus buď nesplnením všetkých troch okruhov diagnostických kritérií alebo jej oneskoreným nástupom po treťom roku života (Hort a kol., 2008). Atypický autizmus je zastrešujúcim termínom pre časť osôb, na ktoré by sa hodil diagnostický výrok „autistické rysy“ či „autistické sklony“ (Thorová, 2006). Sociálne schopnosti bývajú u týchto jedincov narušené menej, než tomu býva u klasického autizmu, ale neobvyklá je precitlivosť na vonkajšie podnety. Môžu ľahšie nadväzovať sociálne kontakty a sú komunikačne zručnejší alebo u nich absentujú stereotypné záujmy. Je však očividná nerovnomernosť v dosahovaní úrovne jednotlivých zručností (schopnosť písať, čítať, počítať, pohybová motorika). Z hľadiska náročnosti starostlivosti a potreby intervencie sa atypický autizmus nelíši od detského autizmu, je nevyhnutná prítomnosť odborných zamestnancov na pôde školy a ich účasť na zaškoľovaní týchto detí.

Aspergerov syndróm

Aspergerov syndróm je vrodenu poruchou niektorých mozgových funkcií s neurobiologickou funkciou. Duševný vývin je narušený podobne v oblasti sociálnej interakcie, komunikácie a predstavivosti. Sociálne zručnosti sú výrazne obmedzené a sú sprevádzané oneskorenou citovou zrelosťou. Typické pre daný syndróm je nerovnomerné rozloženie schopností (Vosmik, Bělohávková, 2010).

Termínom „Aspergerov syndróm“ označujeme deti a dospelých, ktorých charakteristiky a správanie zodpovedajú popisu príznakov:

- nedostatok empatie;
- jednoduchá, nepriliehavá a jednostranná interakcia;
- obmedzená, prípadne neexistujúca schopnosť nadväzovať a udržať si priateľstvo;
- presná, jednotvárna reč;
- nedostatočná neverbálna komunikácia;
- hlboký záujem o špecifický jav či predmety;
- nemotornosť, neprirodzené pozície (Attwood, 2005).

Vzhľadom na blízkosť pojmov vysoko funkčný autizmus a aspergerov syndróm uvádzame základné kritériá, ktoré vymedzujú aspergerov syndróm (AS) oproti vysoko funkčnému autizmu (VFA) nasledovne:

- frekvencia výskytu AS je častejšia ako VFA;
- inteligenčný kvocient je u osôb s AS vyšší než u VFA;
- motorická neobratnosť je skôr popisovaná u osôb s AS, nie u VFA;
- rečové schopnosti bývajú poškodené vždy u VFA, zatiaľ čo u osôb s AS bývajú intaktné, niekedy dokonca hypertrofované;
- osoby s AS bývajú neskôr diagnostikovaní ako problémoví a ich prognóza je relatívne lepšia než u pacientov s VFA;
- u AS je väčšia pravdepodobnosť suicidálneho konania, atypickej depresie a závislosti na alkohole než u HFA (Hort a kol., 2008).

V prípade AS môžeme konštatovať, že ide o veľmi rôznorodý syndróm, ktorého symptomatika prechádza plynule do normy. Tvrdenie, že AS je miernejšou formou autizmu, by bolo veľmi zjednodušené. AS má svoje špecifiká i problémy, ktoré môžu byť rovnako závažné, aj keď svojou kvalitou odlišné od ostatných PAS. Aj keď intelekt u ľudí s AS sa nachádza v pásme normy, nie je zaručeným prediktorom samostatného života v dospelosti (Thorová, 2006).

Pre potreby budúcich učiteľov považujem za veľmi dôležité oboznámiť sa s požiadavkami a obmedzeniami, ktoré je potrebné poznať pri voľbe povolania u detí s telesným znevýhodnením, chorých a zdravotne oslabených s možnosťami a podmienkami, ktoré jednotlivé povolania kladú na človeka, s možnosťami vzdelávania v bežných základných a stredných školách, ktoré sa spájajú s podmienkami odbornej prípravy a tiež s tým, aké sú možnosti uplatniť sa na trhu práce. Súčasne musí dieťa, nie len dieťa znevýhodnené, dôkladne spoznať samo seba - svoje záujmy, silné i slabé stránky. Obmedzenia vyplývajúce zo zdravotného znevýhodnenia a toto sebazpoznanie s pomocou rodičov, učiteľov, výchovných poradcov a odborných zamestnancov im pomôže nájsť si svoje miesto v živote.

Otázky a úlohy:

1. Čo znamená pojem zdravotne znevýhodnený žiak?
2. Žiaci s akými telesnými znevýhodneniami sa najľahšie integrujú do prostredia bežných základných a stredných škôl?
3. Objasnite, čo znamená tzv. závislostné správanie súvisiace s kultom tela.
4. Definujte pojem poruchy príjmu potravy.
5. Stručne vysvetlite jednotlivé kategórie porúch príjmu potravy.
6. Vymenujte a opíšte aspoň tri spoločné znaky pre všetky poruchy príjmu potravy.
7. Stručne charakterizujte jednotlivé typy žiakov s pervazívnymi poruchami.

5 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 zaradíme 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.

5. 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 fonematického 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 číslíc, 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).

5. 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 dvojité 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, laktov, dlaní. Jemná motorika sa rozvíja pohybmi rúk a prstov napr. pomocou modelovania, navliekania korálikov, vymaľovania (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 zrakového 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 operácii 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).

5.3 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 vyskúšaniu 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 vybavajú učivo, keď sa napr. nachádzajú v miestnosti, kde sa ho učili alebo vidia učiteľa, ktorý ich učivo naučil. Dôležité je tiež štruktúrovať 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 lekcí (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).

5. 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 (bližšie Marks,

2018). 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).

Jedným z najúčinnějších postupov vedúcich k efektívnemu vzdelávaniu žiakov je **formatívne hodnotenie**. Učitelia, ktorí ho používajú, neporovnávajú žiakov medzi sebou, ale sa zameriavajú na dosahovanie učebných cieľov pri každom z nich. Toto okrem iného umožňuje každému žiakovi zažiť spokojnosť z vykonanej práce a získať náležitú dôveru vo svoje schopnosti. Podporuje aj rozvoj kompetencie k učeniu (Marks, 2014). U žiakov

s vývinovými poruchami učenia sa tento spôsob javí ako jeden z efektívnych spôsobov, ktorý motivuje žiaka k osobnému napredovaniu a rastu.

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 zaradujeme 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 osvojení si školských zručností ako je čítanie, písanie, počítanie. K poruchám učenia zaradujeme 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 realizovaná iba v nevyhnutných prípadoch a je výrazne prispôbená individuálnym potrebám každého jedinca.

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?

6 PORUCHY POZORNOSTI, SÚSTREDENIA, ADD A ADHD

Kľúčové slová:

porucha pozornosti, porucha sústredenia, ADD, ADHD

V tretej kapitole nášho študijného textu sa zameriame na druhú najpočetnejšie 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 zaradujeme 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 konkrétnych rád, 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, šťuchá 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 vyhýbaniu sa činnostiam, 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).

6. 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. Ako 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 porúch, 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, perцепčno-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. Oddaluje 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 vyhŕkne 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.

6. 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 predispozíciou 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 a 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 ťažké 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. Problematické 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).

Problematická býva 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 šikanovania, 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, oslabenia organizmu z dôvodu choroby alebo stresu. Z tohto je očividné, že faktorov spôsobujúcich poruchy koncentrácie a pozornosti je pomerne veľa a netýkajú sa iba jedincov s diagnostikovanou poruchou ADD a ADHD.

6. 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).

6.3.1 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 doskúšaním 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 úlohy a kreatívnu prácu.

Orientácia na profesijnú oblasť: návrhár, grafik, architekt.

Konečná voľba je však vždy na rozhodnutí rodičov a dieťaťu. 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 kľúčová 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?

7 PORUCHY SPRÁVANIA

Kľúčové slová:

poruchy správania, etiológia porúch správania

Za posledné roky prišlo k výraznému nárastu rizikového správania, ktoré je tvorené celou škálou problémov predovšetkým u stredoškolskej mládeže. V procese dospievania sa práve adolescenti dostávajú do rôznych problémových situácií v rámci ktorých sú postavení pred náročnú výzvu hľadania samých seba v spoločnosti. Plnenie tejto vývinovej výzvy môže byť ohrozená socio-ekonomickou situáciou rodiny adolescenta, endogénnymi príčinami alebo inými záťažovými faktormi a príčinami. Pri naplnení týchto vývinových úloh sa adolescent stretne s jeho predchádzajúcimi skúsenosťami a súbežne aj s rôznymi stresormi, ktoré ho privedú k sociálnej maladaptácii vyúsťujúcej do asociálnych až antisociálnych prejavov a porúch správania. Adolescencia je veľmi senzitívnym obdobím, ktoré je predovšetkým citlivé pri utváraní jeho osobnosti v kontexte rozvoja správania, ktoré za istých sociálno-patologických vplyvov porušuje spoločenské normy, ohrozuje psychické aj fyzické zdravie dospievajúceho človeka. Pre porozumenie správania adolescenta je dôležité špecifikovať čo vlastne porucha správania je a aké sú príčiny vzniku danej poruchy, či vychádza z etiologického charakteru, resp. geneticky podmienenú príčinu alebo je spôsobená vplyvmi sociálneho prostredia.

Cieľom tejto kapitoly vysokoškolských učebných textov je poukázať na výskyt a podstatný vplyv najrizikovejších faktorov, na vznik asociálnych až antisociálnych prejavov a porúch správania v období adolescencie. Poruchy správania sú veľmi široko chápaným pojmom v medicínskej, psychologickkej, sociologickej, či pedagogickej literatúre, a to odráža aj celkové ponímanie tohto problému. Poruchy správania z pedagogického hľadiska chápeme ako široké, etiologicky rôznorodé spektrum maladaptívneho správania, pričom jednotlivец je rezistentný voči bežnému výchovnému pôsobeniu a jedná sa o trvalejší ráz a prejav osobnosti (Levčíková et al., 2013).

Podobne sa k poruchám správania vyjadruje aj Vágnerová (2008), ktorá ich vníma ako istú anomáliu, odchýlku od normy jedinca v procese socializácie. Podľa nej ide o nerešpektovanie pravidiel správania, ktoré by mali zodpovedať veku žiaka, prípadne jeho intelektovým schopnostiam.

Zelina (2016) v pedagogickom kontexte problémy v správaní člení na tri oblasti:

- nedisciplinované správanie,
- problémové správanie,
- poruchy správania.

Tieto oblasti je potrebné diferencovať a verifikovať, do akej miery ide o nedisciplinované či problémové správanie a či má charakter poruchy, alebo vzhľadom k jej diagnostickým kritériám nejde o poruchu správania.

Za problémové správanie možno považovať aj správanie, ktoré ohrozí zdravie alebo život adolescenta, sťaží alebo znemožní mu normálnym spôsobom sa separovať od rodičov, skomplikuje mu nejakým spôsobom ukončenie jeho profesijnej kvalifikácie, v neposlednom rade negatívne ovplyvní jeho identifikáciu so sexuálnou rolou, poškodí jeho sebahodnotenie a sebauvedomenie (Kocourková & Koutek, 2005).

Prejavy problémového správania sa stávajú celospoločenským problémom v prostredí školy, kde učitelia vnímajú tieto zmeny v správaní, stretávajú sa s rôznymi formami agresívneho správania, delikventným správaním, šikanovaním, záškoláctvom a pod. (Emmerová, 2010).

7.1 Klasifikácia porúch správania

Medzinárodná klasifikácia chorôb špecifikuje poruchy správania nasledovne: „Poruchy správania charakterizuje opakované a pretrvávajúce asociálne, agresívne alebo vyzývavé konanie. Také správanie môže vážne narušiť veku primerané sociálne požiadavky. Ide teda o horšie počínanie, než je obyčajné detské huncútstvo alebo pubertálna rebélia a má ráz trvalého správania (aspoň šesť mesiacov). Poruchy správania môžu byť príznačné aj pre iné psychické choroby. V takých prípadoch treba uprednostniť základnú diagnózu. Príklady správania, ktoré je podkladom pre diagnózu, zahŕňajú nadmerné bitkárstvo a terorizovanie, krutosť voči iným ľuďom a zvieratám, ťažké poškodzovanie majetku, podpaľáčstvo, krádeže, opakované luhanie, záškoláctvo a utkanie z domu, nezvyčajne časté a veľké výbuchy zlosti a neposlušnosť“ (MKCH-10, 262s.).

Poruchy správania podľa jednotlivých kategórií MKCH-10 možno zaradiť tieto poruchy správania:

F 91.0 Poruchy správania obmedzené na rodinný kruh -porucha konania s asociálnym alebo útočným správaním (nie len opozičné, vzdorovité a rozvratnícke správanie), pri ktorej je

abnormálne správanie obmedzené výlučne alebo takmer výlučne na domov a vzájomné vzťahy v úzkom rodinnom kruhu alebo v spoločnej domácnosti. Z uvedeného vyplýva, že adolescenti nerešpektujú pravidlá stanovené rodičmi, vzniká problémový vzťah k autoritám, ktoré následne demonštrujú aj v rámci prostredia školy.

Poruchy správania adolescentov vo veľkej miere zasahujú rodinný rozpočet, najmä pokiaľ sa viažu s drogovými či alkoholovými závislosťami, alebo poškodzovaním verejného či súkromného majetku.

F 91.1 Porucha socializácie - charakterizuje ju kombinácia pretrvávajúceho asociálneho alebo agresívneho správania s významným prenikavým zhoršením osobných vzťahov s ostatnými členmi. Adolescenti nemajú dostatočne vybudované sociálne zručnosti potrebné pri nadväzovaní sociálnych vzťahov, čoho následkom sú negatívne prejavy odmietnutia rovesníkmi, forma útoku- protiútku v rámci členstva kolektívu, cyklické opakované negatívne stigmatizácie.

F 91.2 Socializovaná porucha správania- adolescent je dobre integrovaný v skupine rovesníkov, ale činnosť danej skupiny je dysfunkčná z hľadiska morálky, zákona. Do tejto kategórie patrí asociálne a agresívne správanie adolescentov organizované a vykonávané v skupinách (napr. skupinová delikvencia, priestupky v súvislosti s členstvom v gangoch, záškoláctvo).

F 91.3 Opozičná vzdorovitá porucha - Porucha konania, zvyčajne u mladších detí, ktorú charakterizuje najmä výrazne vzdorovité neposlušné, rozvratnícke správanie bez delikventských činov alebo extrémnejších podôb agresívneho alebo asociálneho správania.

Táto diagnóza sa má používať obozretne, najmä u starších detí, pretože klinicky závažné poruchy konania bývajú zvyčajne sprevádzané asociálnym alebo agresívnym správaním, ktoré prekračuje vzdorovitosť, neposlušnosť a rozvratníctvo.

F 91.8 Iné poruchy správania

F 91.9 Nešpecifikované poruchy správania (napr. nadmerná masturbácia, vrtanie v nose, cmúľanie palca, obhrýzanie nechtov) (MKCH-10, 2013).

F 92 Zmiešané poruchy správania a emočné poruchy - sú kombináciou pretrvávajúceho agresívneho či asociálneho správania a výrazných príznakov neurotickej alebo afektívnej poruchy (depresia, úzkosť, fóbia, obsesia, kompluzia, depersonalizácia).

V tomto kontexte je dôležité spomenúť **hyperkinetické poruchy F90**, ktoré tvoria samostatnú kategóriu porúch, a ako také nepredstavujú poruchu správania.

Avšak ich sekundárnym následkom často býva práve asociálne správanie, ktoré predstavuje neprimeraný mechanizmus zvládania, resp. obranný mechanizmus mladého človeka, ktorého sebavedomie bolo negatívne zasiahnuté hyperkinetickou poruchou a problémami s ňou spojenými.

Hyperkinetické poruchy (venovali sme im celú samostatnú kapitolu) sa rozdeľujú na dva hlavné typy:

- porucha aktivity a pozornosti (F90.0), ktorá zahŕňa nedostatok pozornosti, poruchu či syndróm s hyperaktivitou (ADHD),
- hyperkinetická porucha spojená s poruchou správania (F90.1).

Prejavom hyperkinetickej poruchy je nedokončenie činnosti, prechádzanie od jednej činnosti k inej, konanie je dezorganizované s prítomnou nadmernou aktivitou. Medzinárodná klasifikácia chorôb definuje hyperkinetické deti ako: „bezohľadné a impulzívne, náchylné na úrazy a často sa dostávajú do disciplinárnych problémov, skôr pre neúmyselné porušovanie pravidiel ako pre úmyselný ťahy s dospelými sú často sociálne dezinhibované, bez normálnej ostražitosti a rezervovanosti. Sú nepopulárne medzi inými deťmi a môžu sa dostať do izolácie. Časté je zhoršenie poznávacej schopnosti a neúmerne časté sú špecifické oneskorenia vo vývine motoriky a reči“ (MKCH-10).

F92.0 Depresívna porucha správania – ide o kombináciu poruchy správania s pretrvávajúcou a závažnou depresiou prejavujúcou sa príznakmi, ako sú nadmerné utrpenie, strata záujmov a potešenie z bežnej činnosti, sebaobviňovanie a beznádejnosť, poruchy spánku a chuti do jedla.

F92.8 Iné zmiešané poruchy správania a emócií – ide o kombináciu poruchy správania s pretrvávajúcimi a výraznými emočnými príznakmi, ako sú úzkosť, obsesie a kompulzie, depersonalizácia a derealizácia, fobie alebo hypochondria.

7.2 Etiológia vzniku porúch správania

Pri etiológii porúch správania je potrebné oddeliť poruchy správania od iných diagnóz, ktoré vo všeobecnosti laická verejnosť považuje za poruchy správania, napríklad emočné, úzkostné poruchy, poruchy nálad a pod. Ako sme si v úvode terminologicky vymedzili pri poruchách správania ide o patológiu v oblasti správania sa človeka, ktoré vznikajú už v detskom veku a je potrebné intervenovať včas, pretože včasná intervencia môže zmierniť druhotné poškodenia, ktoré vyplývajú zo samotnej poruchy. Kondáš (2002) na základe uvedeného rozlišuje poruchy správania vznikajúce v detskom veku a tie ktoré vzniknú v období adolescencie.

Poruchy správania vznikajú za predpokladu súčinnosti viacerých multifaktoriálnych príčin. Teoreticky je vznik a vývin jednotlivých typov porúch správania podmienený vnútornými (osobitosti nervovej sústavy, vrodené vlastnosti, špecifiká procesu dozrievania nervovej sústavy, choroby, úrazy) a vonkajšími činiteľmi (nevhodné sociálne vplyvy zo strany rodinného prostredia, školy, rovesníkov ap.).

- **rodinné prostredie** - vplyv rodiny je oveľa väčší ako samotná dedičnosť, poskytuje istotu a bezpečie potrebné pri budovaní základov osobnosti dieťaťa, aj vytváraním citových väzieb medzi jednotlivými členmi a postupnými krokmi ho vedie k vlastnej identity a postojom k spoločnosti. Nie vždy je však rodina schopná poskytnúť dieťaťu takú starostlivosť, aby nedochádzalo u dieťaťa k vážnemu zanedbávaniu, týraniu. Ak sú deti denne vystavované neustálemu psychickému a fyzickému nátlaku odzrkadlí sa to v ich psychických problémoch, ktoré si takto postihnuté dieťa prenáša do svojho života aj zvýšenou tendenciou izolovania sa od spoločnosti, zníženou sebadôverou, depresiami, nevyhovujúcim školským prospechom, výskyt porúch príjmu potravy a ďalších rizikových správání.

Searight (2001) vymedzil najčastejšie faktory rodinného prostredia podieľajúce sa na vzniku poruchy správania:

- antisociálne správanie sa rodiča/rodičov,
- závislosť rodiča/rodičov,
- psychiatrické ochorenie rodiča/rodičov,
- zneužívanie a zanedbávanie detí,
- nefunkčný partnerský/manželský vzťah,
- nízky sociálny status rodiny, chudoba,
- absencia rodiča/rodičov v rodine,
- nevyrovnanosť vo výchovných štýloch rodičov (Searight et al. ,2001).

- **sociálne prostredie** je samostatnou oblasťou najmä v období adolescencie, pretože práve societa rovesníckej skupiny nadobúda vysokú dôležitosť. Patríť ku skupine je sociálny fenomén, pričom ako problémový faktor možno označiť odmietanie skupinou, prílišná závislosť na skupine, nevhodnosť sociálnej skupiny z hľadiska vplyvu sociálno-patologických faktorov. Práve nevhodný výber skupiny je prediktorom ku vzniku sekundárnych problémov prameniacych z poruchy správania ako takej, napríklad aj v trestno-právnej úrovni.

Okrem vplyvu rodinného a sociálneho prostredia je dôležité tiež prostredie školské, pretože adolescent môže spadať do školského systému.

- **školské prostredie** – s postupným dospievaním nastupuje aj vplyv školy - školského prostredia, ktorý má rozhodujúci význam pri formovaní hodnotovej orientácie žiaka, poznanie špecifických a všeobecných schopností žiakov. Vo svojej výchovno-vzdelávacej činnosti škola nadväzuje na výchovné pôsobenie rodiny, zaujíma prechodné postavenie medzi rodinou a spoločnosťou a je istým medzičlánkom, ktorého cieľom je pripraviť mladých ľudí na život v spoločnosti, naučiť ho riešiť konfliktné situácie a rôzne prejavy násilia a agresie (Oberuč, Ušiak, Sláviková, 2014).

Problémové správanie má na stredných školách všeobecne vzostupnú tendenciu, za rizikový faktor vo vývoji problémového správania mnohé výskumy poukazujú na nejasné školské normy, dezorganizovanie školského prostredia neposkytujúci pocit bezpečia a príjemné zážitky. Okrem uvedených faktor vplývajúce na prejavy problémového správania sa zistilo, že žiaci, ktorí majú nízke sebavedomie, nedôveru voči sebe - svojej osobe používajú maladaptívne stratégie zvládania školskej záťaže, ktoré smerujú k prejavom problémového správania (Sláviková, Pasternáková, 2012).

V tejto súvislosti sa vynára skutočnosť, že problémy adolescentov v škole súvisia aj s fajčením cigariet, konzumáciou alkoholu, násilným správaním a myšlienkami na samovraždu (Carpenter 2001).

Ako častý problém, ktorý sa objavuje v školskom prostredí v kontexte porúch správania je aj záškoláctvo.

Hucíková (2011) medzi vnútorné príčiny záškoláctva zaraďuje:

- problémy v rodine (rozklad rodiny, rozvod, odchod jedného z rodičov, väzba rodiča, závislosť rodiča, zhoršenie finančnej situácie a s tým súvisiaci znížený sociálnoekonomický status),
- zmeny vo výchove (prílišná pozornosť verzus absencia pozornosti rodičov).

Možnosť odbornej intervencie v školskom procese pre žiakov v adolescentom období s poruchami správania, poukázala na skutočnosť, že hlavný faktor školskej úspešnosti je práve pripravenosť učiteľov v danej problematike (Bakken et al., 2012). Za rozhodujúce faktory vplyvu pôsobenia z oblasti **vonkajšieho prostredia** zadefinoval vplyv:

- **rovesníkov**, ktorý má v období adolescencie veľký dopad na vývoj žiaka, pretože práve v priebehu adolescencie sa čoraz viac odpútavajú zo závislosti na rodine a orientujú sa na vzťahy s rovesníkmi. Prostredníctvom nich naplňajú svoju potrebu niekam patriť, získavajú určitý sociálny status a pocit vlastnej hodnoty. Rovesníci sú zdrojom najrozličnejších informácií, majú vplyv na formovanie názorov, postojov a taktiež na správanie jednotlivca, ktorý má dvojaký vplyv na rozvoj problémového správania. Môžu pôsobiť ako brzda problémového správania, prípadne majú priamy vplyv na to, že k nemu vôbec nepríde. V druhom prípade iniciujú a podporujú problémové správanie. Podstata problémového správania je skrytá v primárnom a spoločenskom prostredí, kde takéto dieťa vyrastá. V tejto súvislosti sa hovorí o siedmych skupinách adolescentov, podľa miery vplyvu tohto prostredia na ich osobnosť a správanie.

- *Prvou skupinou* - sú deti a mládež vyrastajúci v rodinnom prostredí bez istoty a prijatia, tzn. deti s neuspokojenou potrebou miesta. Títo jednotlivci chcú niekam patriť, niekde sa začleniť. Parta im dáva potrebnú silu, odvahu a spravidla sú v nej deti a mládež s podobnými skúsenosťami.
- *Druhú skupinu* - tvoria jednotlivci, ktorí zažili autoritatívny štýl výchovy. Od detí sa vyžaduje bezvýhradné plnenie nariadení, dodržiavanie poriadku, podriaďovanie sa tradíciám rodiny. Neprihliada sa na ich potreby a názor. Rodičia dieťaťu neustále vytýkajú chyby a takéto dieťa je často neadekvátne trestané.
- *Treťou skupinou* - je výchova detí a mládeže plná pochybností, čo môže končiť ich zníženým sebavedomím. Parta sa takémuto jedincovi stáva miestom istoty a agresívne správanie bežným prejavom sebaapresadzovania.
- *Štvrtú skupinu* - tvoria deti a mládež, ktorí nezvládajú nereálne nároky svojich rodičov. Rodičia ich nútia k výkonom, ktoré nie sú schopné splniť, rodičom sa deti nemôžu nikdy zavďačiť.
- *Piatu skupinu* - tvoria deti a mládež, ktorých rodičia stále porovnávajú s vlastnými súrodencami alebo ich porovnávajú sami so sebou.
- *Šiestu skupinu* - predstavujú jednotlivci, ktorí zažili v rodine agresívnu výchovu a často boli vystavovaní veľmi tvrdým trestom.

- *Do siedmej skupiny* - zaradujeme jednotlivcov, ktorí prežili školskú atmosféru. V ich prípade sa však parta stáva dokonalým pôsobiskom, kde dochádza k odreagovaniu od každodenného školského stresu a napätia (Martínek, 2009, s.73 – 74),
- **Médií**, ktoré majú vzrastajúci vplyv na problémové správanie detí a mládeže je ovplyvňujúca dostupnosť médií a taktiež diametrálne rozdielnou skladbou programov. Vraždy, zabíjanie a pornografia v televízii či internete sa stávajú každodennou súčasťou. Ďalším problémom môžu byť i vznikajúce závislosti na týchto médiách, čo môže mať za následok nielen fyzické, ale i psychické a sociálne problémy. Médiá dokážu ovplyvniť konanie a uvažovanie ľudí.

Medzi **vnútorné činitele** podieľajúce sa na správaní adolescenta vplývajú drobné poškodenia neurologického charakteru, resp. biochemické zmeny centrálného nervového systému (CNS), následkom sú poruchy v oblasti emocionálneho vývinu, motoricko-percepčnej oblasti a v rozvoji poznávacích funkcií. Tieto procesy zahŕňajú napríklad spôsob získavania vedomostí alebo získané vzorce spracovania sociálnych informácií. To, ako adolescent kognitívne a emocionálne spracováva životné zážitky ovplyvňuje jeho výsledné správanie smerom k pozitívnemu sociálnemu správaniu, alebo smerom k poruchám správania.

Porubčanová (2014) považuje za najrizikovejšie faktory, ktoré majú podstatný vplyv na vznik asociálnych až antisociálnych činov stredoškolskej mládeže, ktoré vedú ku konfliktom so zákonom:

- dysfunkčnú rodinu,
- disharmonický vzťah v rodine,
- nepriateľskú atmosféru v triede,
- negatívnu školskú klímu,
- vzťah s vrstovníkmi,
- požívanie nelegálnych návykových látok medzi vrstovníkmi
- vplyv masmédií.

Poruchy správania sú výsledkom vzájomných vzťahov medzi týmito činiteľmi. Odlišujú sa výraznosťou prejavov a možnosťou ich odstránenia. A delíme ich na poruchy:

- **Disociálne správanie** - ide o výskyt takých prejavov v správaní, ktoré sú ovplyvňujúce, dajú sa zvládnuť primeranými pedagogickými postupmi. Príčinou vzniku disociálneho správania nie je žiadna primárna porucha organického alebo psychického pôvodu, ale nesprávna výchova, chyby vo výchove danej rodiny a školy. Do disociálneho správania sa zaradujú zlozvyky, vzdorovitosť, klamstvo a podobne.

- **Asociálne správanie** – správanie, ktoré je nespooločenské, jednotlivec porušuje spoločenské a morálne normy. Zásadnú poruchu správania asociálneho charakteru predstavuje správanie závislostné. Náprava vyžaduje špeciálno-pedagogickú starostlivosť, ktorá sa realizuje v príslušných výchovných zariadeniach. Asociálne správanie sa často vyvinie do trestnej činnosti.
- **Antisociálne správanie** – sa vyznačuje najväčšou mierou spoločenskej nebezpečnosti a najvyšším stupňom narušenosti správania. Je trestne stíhateľné ako priestupky alebo trestné činy. Preukazuje veľkú mieru recidívy. Je spojené s výraznou agresiou a primárne motivované úsilím škodiť. Medzi antisociálne poruchy patrí zabitie, vražda, ublíženie na zdraví, znásilnenie, niektoré formy krádeže, lúpežné prepadnutia, vandalizmus atď. (Oberuč, Sláviková, Porubčanová, 2011).

Poruchy správania patria k rozsiahlej problematike sociálno-patologických javov v školskom prostredí. Nie všetci žiaci spadajúci do skupiny žiakov s poruchami správania musia spôsobovať závažné výchovné problémy a rovnako žiaci bez tejto diagnózy nemusia vykazovať známky bezproblémovosti. Hranica je veľmi tenká a vážne porušovanie pravidiel školského poriadku nemusí byť podmienené iba diagnostikovanou poruchou. Často sa za zmenou správania žiakov skrývajú vážnejšie problémy v rodine, v osobnostnom vývoji jedinca, či nepriaznivom vplyve širšieho okolia. Je preto ku každému prípadu porušovania disciplíny v škole pristupovať individuálne, s veľkou opatrnosťou a hlbším porozumením súvislostí tohto stavu.

Otázky a úlohy:

1. Definujte pojem poruchy správania.
2. Stručne vysvetlite jednotlivé kategórie porúch správania.
3. Vymenujte a opíšte multifaktoriálne činitele podlieňajúce sa na vzniku porúch správania.
4. Čo rozumiete pod pojmom disociálne, asociálne, antisociálne správanie.

8 ŽIAK SO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA

Kľúčové slová:

sociálne znevýhodnenie, žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia, typy sociálneho znevýhodnenia, socializácia, prijatie

Sociálne znevýhodnenie je bežným javom v školskom prostredí. Nejde len o žiakov z rómskej komunity, sociálne znevýhodnenie má viacero foriem. Včasná diagnostika problému u žiaka vedie k jeho formovaniu, pretože sociálne znevýhodnenie nemusí byť trvalé, a je možné ho odstrániť. Budovanie dobrého sociálneho prostredia s otvorenými možnosťami prejavovania potrieb a odhaľovania problémov je hlavným cieľom začlenenia sociálne znevýhodnených žiakov do triednych kolektívov. Dobrá sociálna klíma triedneho kolektívu má vplyv na zdravé sebavedomie žiakov, schopnosť naučiť sa pomáhať iným, a empaticky zachovávať dobré mravy. A z tohto dôvodu je postavenie učiteľa a jeho vplyv na triedny kolektív dôležitým formovacím činiteľom. V novodobej pedagogike a didaktike sa už žiak chápe ako aktívny prijímateľ nových vedomostí, a tiež ako významný subjekt vzdelávacieho procesu. Stále platí, že žiak prijíma informácie a vedomosti. Je riadený v školskom systéme tematickým plánom a učebným štýlom učiteľa (Tholtová, et al., 2015).

Školský zákon definuje v súvislosti so sociálnym znevýhodnením niekoľko základných pojmov a to konkrétne:

- žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia;
- žiak žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa;
- žiak žijúci v prostredí, ktoré nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti (školský zákon, 2008).

Kľúčovou sa v daných prípadoch ukazuje včasná diagnostika, ktorá už na začiatkoch vyučovacieho procesu pri nástupe do školy, kde sa žiak zaraďuje do triedneho kolektívu, spoznáva svojich spolužiakov, učiteľov, a v plnej miere sa prejavujú jeho osobnostné črty a predpoklady pre učenie sa. Sociálne znevýhodnenie si žiaci uvedomujú rovnako, ako všetky ostatné nami vyššie spomínané znevýhodnenia súvisiace so zaradením do kategórie žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Sociálne znevýhodnenie nedefinuje stav

inteligencie jedinca. Sociálne znevýhodnení jedinci v škole zlyhávajú z psychologického hľadiska, pretože rozumejú svojej ekonomickej situácii, a rozdiely v sociálnom statuse sú viditeľné. V západnej Európe sa javia možnosti zvýšenej pedagogickej starostlivosti ako veľmi účinná forma s prioritou riešenia (Šilonová, 2015).

Objektom špeciálneho vzdelávania je jedinec, ktorý sa odlišuje od normy a ktorý by na základe tejto odlišnosti a bez špeciálnych úprav a pomôcok, nebol v oblasti hlavného vzdelávacieho prúdu úspešný. Okruh jedincov, ktorí sa stávali objektom špeciálneho vzdelávania, sa historicky menil. Zmeny závisia od toho, ako spoločnosť pristupuje k ľuďom s odlišnosťami. Špeciálne vzdelávanie už nie je tabu, a jednotlivci s odlišnosťami nie sú na okraji spoločnosti. Rozšírenie vzdelávania pedagogických pracovníkov o špeciálnopedagogickú prípravu štát podporuje, pretože sa stretávame čoraz častejšie s termínom špeciálne podmienky pre vzdelávanie, rovnako ako inklúzia a integrácia vo vzdelávaní (Potměšilová, 2014).

Problém nie je v podstate špeciálnych potrieb, ale vo vytvorení prijateľných podmienok pre dieťa so špeciálnymi potrebami. Sociálny status rodiny nemôžeme zmeniť a domnievame sa, že bližší vzťah s rodičmi detí dokáže takých znevýhodnených jedincov začleniť do bežného triedneho kolektívu (Lechta, 2010).

Náš štát ešte stále výrazne podporuje segregované vzdelávanie žiakov v špeciálnych školách. Sociálne znevýhodnení žiaci sú rovnako ako iné skupiny znevýhodnených žiakov na základe zhodnotenia aktuálneho zdravotného či sociálneho stavu, automaticky zaradení do špeciálnej školy, alebo špeciálnej triedy. Takéto rozhodnutia však týmto žiakom neumožňujú osobnostný a edukačný rozvoj v zmysle ich inteligencie a rozumových schopností. Preto súhlasíme s názorom, že inklúzia či integrácia týchto žiakov je jednou z možností riešenia danej situácie.

8.1 Sociálne znevýhodnenie

Sociálne znevýhodnené prostredie definujeme ako prostredie, ktoré vzhľadom na sociálne a jazykové podmienky nedostatočne stimuluje rozvoj mentálnych, vôľových a emocionálnych vlastností jednotlivca, nepodporuje jeho efektívnu socializáciu a neposkytuje dostatok primeraných podnetov pre rozvoj osobností. Spôsobuje sociálno-kultúrnu depriváciu, deformuje intelektuálny, mravný a citový rozvoj jednotlivca a z aspektov edukácie ho z týchto dôvodov považujeme za osobu so špeciálno-vzdelávacími potrebami (ŠPÚ).

Ako hlavným aspektom znevýhodnenia sa javí rodinné prostredie, ktoré svojím vplyvom demograficko-psychologickej, materiálno-ekonomickej a kultúrno-pedagogickej stránky narúša bežný chod rodinného života.

Demograficko-psychologické podmienky rodinného prostredia zahŕňajú v sebe veľkosť rodiny, vek rodičov, vek detí, druh zamestnania rodičov, prirodzenú štruktúru rodiny a aspekty vyplývajúce z pôsobenia otcovského, materského, súrodeneckého a starorodičovského, vnútornú stabilitu rodiny ako základňu emocionálnej atmosféry rodinného prostredia.

Do kultúrno-pedagogických podmienok rodinného prostredia sa zaraďujú hodnotová orientácia a vzdelanie rodičov, trávenie voľného času, miera pedagogizácie rodinného prostredia (uplatňovanie pedagogických prostriedkov pri výchove detí), spôsob života rodiny, v ktorom sa odráža vzťah rodiny k rôznym otázkam spoločenského života, vzťah k práci, k povolaniu, k obliekaniu, k bývaniu, ako sa členovia rodiny správajú doma, aký majú vzťah k sebe, k vlastnému rozvoju.

Materiálno-ekonomické podmienky rodinného prostredia zahŕňajú problematiku zamestnanosti rodičov, príjmy, výdavky, spotreba rodiny, podľa nezamestnaných v rodine, prítomnosť člena so zdravotným postihnutím, vplyv techniky a technických prostriedkov na život rodiny, materiálne podmienky pre záujmovú činnosť, pre prípravu detí do školy a pod. (Mendelová, 2015).

Podľa Horňákovej (2017) „najzákladnejšou formou výchovného zanedbávania je chýbajúce vedomie hodnoty dieťaťa. Žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia nie je len dieťaťom s papierom, ktorý ho zaradzuje do špeciálneho režimu, ale je to žiak, ktorý sa vo svojom osobnom rozvoji potrebuje viesť vpred bez ľútosti, odsúvania, alebo zaškatuľkovania, že je neschopným žiakom. Dôležité je, aby dieťa malo doma priestor riešiť pracovné úlohy, bolo vedené k samostatnosti a malo dôvod denne sa na niečo tešiť“ (Horňáková, 2017, s. 101).

Rodinné prostredie môže zásadne ovplyvniť status dieťaťa. Hore uvedené determinanty zásadne ovplyvňujú ďalšie smerovanie dieťaťa nielen vo vyučovacom procese, ale aj v bežnom živote. Momentálne sa ako najzávažnejší socioekonomický status rodiny javí chudoba, ktorej zdrojom je nezamestnanosť, nízky príjem, ale aj nedostatočná úroveň vzdelania rodičov. Životné šance dieťaťa by nemali byť závislé od jeho sociálneho prostredia, pretože vo vyučovacom procese v kolektíve štandardnej školy naberá pravdepodobnosť, že odstránenie vplyvu sociálneho znevýhodnenia má pre jeho budúcnosť zásadný vplyv.

8.1.1 Typy sociálne znevýhodnených žiakov a možnosti ich inklúzie v medzaich platnej legislatívy

Na riešenie problémov, ktoré moderný život prináša je potrebné sociálnu politiku nasmerovať tak, aby ciele, prostriedky a opatrenia sledovali rozvoj ľudských schopností, zručností a celého komplexu psychosomatických osobnostných vlastností, ktoré budú zabezpečovať celospoločensky požadovanú kvalitu.

Sociálne znevýhodnení žiaci majú tendenciu vynechávať školské vyučovanie. Problémom je hlavne dochádzka z dôvodu ekonomických nedostatkov, alebo z dôvodov zníženej realizácie seba samého vo vyučovacom procese. Pri pojme sociálne znevýhodnený žiak mnohým napadne žiak s etnickým pôvodom. Sociálne znevýhodnenie nemusí byť viditeľné, môže ísť o sociokultúrne odlišenie a špecificky vyplýva z požiadaviek školy. Porovnávanie sa s ostatnými žiakmi v triednom kolektíve, v ktorom dieťa trávi podstatnú časť dňa, môže byť pre neho zneistením v spoločnosti. Takýto žiak si hľadá rovnováhu v kamarátstvach, v triednom kolektíve, alebo v iných druhoch spoločnosti (Turzák a Kurincová, 2016).

Ak by sme chceli stanoviť kritériá pre sociálne znevýhodnenie, spomenuli by sme nasledovné základné atribúty:

- dysfunkčná rodina (výchova jedného rodiča z dôvodu rozvodu, odlúčenia, ale aj nezáujmu druhého rodiča);
- chudoba a hmotná núdza (ide o prostredie, kde chýbajú základné potreby pre normálny život);
- nedostatočné vzdelanie rodičov (ak rodičia neprenesú hodnotu vzdelania na svoje deti, nevzniká potreba ďalšieho vzdelávania);
- nevyhovujúce bytové a hygienické podmienky (nenaplnené základné ľudské potreby);
- rozdiel vo vyučovacom jazyku a jazyku, ktorý sa používa v domácom prostredí;
- segregované rómske komunity;
- sociálna exklúzia (Tholtová, et. al. 2015).

Slovenská republika ako člen Európskej únie musí dodržiavať Chartu Základných práv Európskej únie. V nej je zahrnutý článok 21, ktorý „zakazuje akúkoľvek diskrimináciu najmä z dôvodu pohlavia, rasy, farby pleti, etnického alebo sociálneho pôvodu, genetických vlastností jazyka, náboženstva alebo viery, politického alebo iného zmýšľania, príslušnosti k národnostnej menšine, majetku, narodenia, zdravotného postihnutia, veku alebo sexuálnej orientácie“

(CHZPEÚ, 2012). V súlade s týmto dokumentom bola realizovaná aj novela školského zákona a štátneho vzdelávacieho programu a do pôvodného znenia zahrnula definíciu sociálne znevýhodneného prostredia ako prostredia, ktoré vzhľadom na sociálne podmienky neposkytuje dostatok primeraných podnetov pre kognitívny rozvoj dieťaťa a nepodporuje jeho efektívnu socializáciu a osobnostný rozvoj (školský zákon, 2008).

V praxi to znamená, že správne určenie špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb vyplývajúcich zo zdravotného znevýhodnenia a špeciálnych potrieb či vyplývajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia dieťaťa neznamená zaradenie tohto dieťaťa automaticky do špeciálnej základnej školy. Práve naopak, žiakovi by malo byť umožnené vzdelávať sa v špecializovanej triede v škole s ostatnými deťmi alebo umožňuje priame vzdelávanie s intaktnou populáciou priamo v triedach. Tieto podmienky vzdelávania podporil aj školský zákon, ktorý v § 107 upravuje podmienky pre vzdelávanie a výchovu, úpravu prostredia, v ktorom sa výchova a vzdelávanie uskutočňuje. Vo výchove a vzdelávaní sa uplatňujú individuálne podmienky, čiže špecifické metódy a formy vzdelávania a výchovy. Na tieto účely môžu byť škole poskytnuté finančné prostriedky. Novela zákona z roku 2015 upresňuje podmienky získania príspevku a tiež musia mať vyjadrenie CPPP a P, v ktorom sa mení spôsob poskytovania príspevku na skvalitnenie výchovy a vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Dieťa, ktoré získa takýto príspevok je vzdelávané v bežnej triede (CPPP a P, 2020).

Eliminácia sociálneho znevýhodnenia nie je možná vo všetkých prípadoch. Odstraňovanie vplyvu v triednom kolektíve je možné v prípade, že sa žiaci aktívne zúčastňujú kolektívneho vyučovania a výchovy v školskom zariadení, ale aj v mimoškolských aktivitách. Úzka spolupráca jednotlivcov v kolektíve so znevýhodneným jedincem je základom budovania vzťahov v triednom kolektíve, ktoré je aj základom na socializáciu v ďalších etapách života po ukončení školskej dochádzky. V školskom roku 2019/2020 bolo indikovaných 40315 žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Príspevok, ktorý je špecifikovaný legislatívou a vychádza zo štátneho rozpočtu, je vyčíslený v sume 150 € pre žiaka zo SZP na jeden školský rok. V tomto školskom roku bolo prerozdelených 6 047 250 € pre skvalitnenie podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Podľa nášho názoru je suma príspevku na obdobie školského roka postačujúca.

Príspevok môže byť použitý na úhradu nákladov na:

- a) osobné náklady asistenta učiteľa pre žiakov zo SZP alebo sociálneho pedagóga,
- b) vybavenie didaktickou technikou a učebnými pomôckami,
- c) účasť žiakov na aktivitách podľa osobitného predpisu,

- d) výchovu a vzdelávanie žiakov v špecializovaných triedach,
- e) zabránenie prenosu nákazy prenosného ochorenia,
- f) príplatok za prácu so žiakmi zo SZP“ (školský zákon, 2008, novelizácia 2015).

Každý žiak má z legislatívneho hľadiska právo na vzdelanie. Inklúzia vo vzdelávaní je dôležitým krokom k začleneniu žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia do štandardnej triedy. Ak aj rodinné prostredie zlyháva, žiak pod dobrým pedagogickým vedením môže dosiahnuť dobré výsledky v škole a lepšie sa socializovať. Zaradenie medzi intaktných žiakov môže pomôcť odstrániť vplyv sociálneho znevýhodnenia a otvoriť mu lepšie možnosti na život v spoločnosti. Je to o skúške postojov a pripravenosti učiteľa na prácu s takýmto žiakom. Vytváranie možností nielen materiálnych a priestorových, ale hlavne zabezpečenie a vytvorenie podpornej siete v rámci diagnostiky, poradenstva a integrácie. Touto cestou vieme zabrániť pasivite žiakov v triede pre ich znevýhodnenie. Budovanie spolupráce a zodpovednosti za svoju prácu a získania si vlastného miesta v kolektíve, čo predchádza segregovaniu žiaka. Čo najužší a bezproblémový kontakt s celým kolektívom vplýva na sústredenie a schopnosť žiaka pracovať na vyučovacej hodine.

8.2 Vzťahy v triednom kolektíve

Sociálne znevýhodnení žiaci môžu mať v triede okrem iného aj ťažkosti s nadväzovaním vzťahov, alebo ich budovaním. Títo žiaci totižto majú nižší prah empatie voči ostatným. Spôsob inkluzívneho vzdelávania sa zameriava na spolunažívanie všetkých členov tejto malej sociálnej skupiny, ktorou trieda bezpochyby je. Predpokladom úspešnej sociálnej inklúzie je socializácia a adaptácia, ktorá vyplýva z komunikácie a budovaní pevných medziľudských vzťahov.

V tomto procese zohráva dôležitú úlohu hlavne triedny učiteľ, ktorý dokáže rozpoznať problémy v triednom kolektíve, a tiež dokáže na základe diagnostiky vzájomných vzťahov získať aj dôvernejšie informácie o svojich žiakoch. Žiaci so sociálne znevýhodneného prostredia, ale nie len oni, majú problém s riešením socioekonomických otázok. Často sa vyhýbajú mimoškolským kontaktom a to hlavne v prípade, že ich ekonomická situácia účasť na týchto aktivitách znemožňuje. Inak títo žiaci javia záujem o začlenenie sa do kolektívu, o spoločné aktivity s triedou i účasť na akciách, ktoré nevyžadujú finančné náklady. Ak sa zdôveria svojmu triednemu učiteľovi, je to výsledok dlhodobej práce triedneho učiteľa a jeho autoritu vyrovnáva pocit istoty a bezpečia. Preto ak neabsentuje kontakt medzi triednym

učiteľom a triednym kolektívom, je vysoký predpoklad odstránenia vplyvu sociálneho znevýhodnenia, a takto aj zabezpečenie vhodného správania medzi žiakmi (Čadilová, Žampachová, 2016).

Nedostatok sociálneho kontaktu vedie ku prejavom agresívneho správania, problém s komunikáciou, uzatváraníu sa a samote. Triedny učiteľ potrebuje na zvládanie týchto situácií nemalú dávku empatie a nemenej dôležité sú i sociálne zručnosti, ktoré uľahčujú komunikáciu, prispievajú k vzniku priateľstiev, kolegiality a k vytváraniu dobrej sociálnej klímy v triede. Nesmieme však zabúdať na skutočnosť, že okrem prirodzených foriem správania, ktoré sú človeku dané a vymedzujú spôsob reakcie na iné osoby v sociálnej skupine je podmienené aj spoločenskými normami, ktoré sú v školskom prostredí presne vymedzené a stanovené (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

Rozvíjanie sociálnych zručností, ako je empatia, sebauvedomenie, nadväzovanie komunikácie a hodnotenie spolu s kritickým myslením je úzko spojené s mimoškolskými aktivitami ako sú spoločné výlety, triednické hodiny, pobyt v prírode, a tiež stretávanie sa učiteľa s rodičmi nielen na školských schôdzkach pri riešení prospechu a správania žiakov, ale i pri neformálnych stretnutiach rôzneho charakteru. Dostatočné sociálne začlenenie má veľký vplyv na formovanie identity jedincov. Podstatou dobrých vzťahov je porozumenie medzi žiakmi navzájom. Vytvorenie bezpečného a kooperatívneho prostredia v triede orientovaného na intelektuálny, emocionálny a sociálny vývoj žiakov je základom pre zlepšenie sociálneho prostredia (Lörinczová, 2017).

Dôležitým krokom zo strany triedneho učiteľa v sociálnej inklúzii je využitie kompetencií a finančných prostriedkov tak, aby sociálne znevýhodnení jedinci spolu s ostatnými žiakmi v štandardnej triede nepociťovali žiaden rozdiel. Výber vhodných vyučovacích štýlov, mimoškolských aktivít a triednych schôdzok by mali byť prospešnými v rámci inklúzie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Aktivizáciou všetkých žiakov sa zlepšuje správanie medzi žiakmi. Triedny kolektív je malá sociálna skupina, v ktorej si triedny učiteľ môže vytvoriť priestor na riešenia akýchkoľvek problémov svojich žiakov bez ohľadu na ich sociálne postavenie.

8.2.1 Sociálne postavenie žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v triede

Pre zefektívnenie vzdelania žiakov je nevyhnutné všestranné poznávanie žiaka zo znevýhodneného prostredia. Vzťahy v triede sa formujú na základe osobností žiakov, ich

empatie, budovaní medziľudských vzťahov, uznaní a sympatií žiakov v kolektíve. Dôležitým aspektom odstraňovania vplyvu sociálneho znevýhodnenia v štandardnej triede je prístup a výchova triedneho učiteľa. Finančné možnosti sa u žiakov prejavujú v rôznych znakoch. Škola má v školskom roku rôzne akcie, ktoré ovplyvňujú účasť sociálne znevýhodnených žiakov : plávanie, divadelné predstavenie, kino, výlety v prírode, lyžiarsky kurz. Rovnako ako finančné možnosti, tak aj socializácia žiaka zo znevýhodneného prostredia vplýva na jeho osobnostný rast práve takýmto spôsobom výchovy. Sociálne postavenie vo vyučovaní vychádza práve z jeho aktivizácie v kolektíve, zúčastňovania sa rôznych akcií triedy a školy (Lörinczová, 2017).

Snahou triedneho učiteľa je teda nielen materiálne zabezpečenie podmienok pre žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia, ale hlavne vytvorenie atmosféry na vyučovaní v takej miere, aby nedošlo ku segregácii žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v štandardnej triede. Socializácia znevýhodneného žiaka závisí od legislatívnych podmienok, ktoré triedny učiteľ môže využiť v úspešnej inklúzii.

Otázky a úlohy:

1. Charakterizujte sociálne znevýhodnenie.
2. Uveďte hlavné črty sociálne znevýhodneného žiaka.
3. Uveďte príklady ako je v bežných triedach možné začleniť sociálne znevýhodnených žiakov do mimoškolských aktivít.
4. Navrhните aktivity, ktoré nevyčleňujú žiakov so sociálnym znevýhodnením z triedneho kolektívu
5. Pokúste sa Vymenovať výhody a nevýhody začlenenia sociálne znevýhodnených žiakov do bežného školského prostredia.

9 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ VZDELÁVANIA NADANÝCH A TALENTOVANÝCH ŽIAKOV

Kľúčové slová:

pedagogika nadaných a talentovaných, nadanie, talent, CENADA, aktivity pre nadaných žiakov

V súčasnosti sa už skoro v každej triede nájdú žiaci s rôznymi predpokladmi na učenie, odlišnými záujmami a postojmi, ako aj žiaci, ktorí disponujú nadpriemernými schopnosťami (v porovnaní s ostatnými spolužiakmi) v určitých oblastiach (intelekt, technika, matematika, jazyky, prírodné vedy, šport, umenie atď.). Takýchto žiakov považujeme za šikovných, výnimočných a mimoriadne nadaných. Nadanie aj talent je potrebné v každom prípade u žiakov najskôr odhaliť, diagnostikovať a následne primerane podporovať a rozvíjať. Aby sme predišli subjektívnemu pohľadu na žiaka a jeho prípadné nadanie nepotlačili, je potrebná spolupráca viacerých učiteľov a aj odborníkov z poradenských centier. Ideálne je, ak sa podarí včas identifikovať skutočne nadané dieťa – žiaka a podporovať a rozvíjať ďalej jeho nadanie aj prostredníctvom individuálnych vzdelávacích programov. Nadaní žiaci potrebujú podporu svojho okolia a podnetné rodinné, ale najmä školské prostredie. Potrebujú zodpovedných učiteľov, ktorí dokážu včas zachytiť a identifikovať ich výnimočnosť a dokážu adekvátnym spôsobom rozvíjať ich schopnosti a zručnosti, primerane ich motivujeme, poskytujeme dostatok podnetov na ich sebarealizáciu, teda snažíme sa vytvárať pre nich čo najlepšie podmienky v rámci školského vyučovania ako aj mimo školy.

Niektoré školy ponúkajú takýmto žiakom možnosť navštevovať triedy s rozšíreným vyučovaním (napr. matematika, cudzie jazyky), v niektorých prípadoch je možné preradenie žiaka do vyššieho ročníka bez toho, aby absolvoval predchádzajúci ročník. Rozhodnutie je v rukách riaditeľa školy, samozrejme na žiadosť rodiča a na základe komplexného vyšetrenia, posúdenia a odporúčania pedagógov ako aj pracovníkov poradenského zariadenia, kde bola realizovaná diagnostika za účelom potvrdenia mimoriadneho nadania alebo talentu žiaka. Prestup sa realizuje po vykonaní skúšok v určitých predmetoch.

Cieľom danej kapitoly je pokúsiť sa o identifikáciu základných termínov nadanie a talent a cez navrhnuté stratégie, formy starostlivosti zo strany vzdelávacej inštitúcie ŠIOV ponúknuť možnosť realizácie v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu v podmienkach strednej školy.

9.1 Pedagogika nadaných a talentovaných

Vzdelávanie nadaných a talentovaných žiakov bola donedávna mimo pozornosti špeciálnej pedagogiky, a to napriek skutočnosti, že edukácia takto výnimočných žiakov si vyžaduje isté modifikácie, t. j. individuálny prístup, aplikáciu špeciálnych metód a upravené kurikulum. V niektorých krajinách tvoria nadaní žiaci podskupinu žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami (z európskych štátov je to okrem Slovenska napr. Španielsko, Grécko, Francúzsko, Holandsko, Portugalsko; z mimoeurópskych napr. Kanada), v iných ide o samostatnú skupinu žiakov popri špeciálnej a bežnej pedagogike. V pedagogike nadaných je istá nejednotnosť v terminologickom vymedzení pojmu nadanie a talent, rôzni autori používajú viaceré termíny a definície na označenie nadaných a talentovaných žiakov. Preto jednou z najproblematickejších oblastí pedagogiky nadaných je práve identifikácia nadania.

Všeobecne možno vymedziť **nadanie** ako súhrn zdedených dispozícií, ktoré v súčinnosti s podnetným prostredím možno vymedziť ako podmienenú genetickú dispozíciu na dosahovanie nadpriemerných výkonov v jednej alebo viacerých oblastiach. Diagnostika nadania sa nezaobíde bez komplexného vyšetrenia žiaka. Vychádza pritom z dosahovaných, zväčša nadpriemerných výkonov ako aj z osobnostných prejavov, povahových vlastností, záujmov a postojov. Diagnostika smeruje cez rozpoznanie určitého stavu a stanoveniu jeho príčin až po návrh potrebných intervenčných opatrení. Prostredníctvom pedagogického a psychologického diagnostikovania sa teda zisťuje úroveň psychických funkcií a individuálne zvláštnosti žiakov (Brunaul, 2000).

Pod pojmom **talent** rozumieme prejavované nadanie, ktoré v priebehu života si človek rozvinie nejakým spôsobom. Žiaci, ktorí získavajú výborné umiestnenia v súťažiach skôr umeleckého charakteru (hudba, výtvarníctvo), resp. športového charakteru, majú mimoriadny talent. Brunaul považuje nadanie za individuálnu schopnosť, merateľnú psychometrickými testami (IQ) a talent za špeciálny produkt, rozlišovaný spoločnosťou, pre ktorý sú dôležité charakteristiky ako vytrvalosť, túžba po vysokom výkone, radosť z učenia a pod. (Brunaul, 2000).

Dočkal (2005) nerozlišuje medzi pojmi nadanie a talent, vníma ich skôr ako synonymum, ktoré charakterizuje nasledovne:

- súhrn fyzických a psychických vlastností každého človeka, regulujúcich vykonávanie jeho činnosti, zložku osobnosti zodpovednú za reguláciu činnosti,

- nadpriemernú úroveň vlastností regulujúcich činnosť jednotlivca, súhrn vlastností umožňujúcich vykonávať činnosť s nadpriemernou úspešnosťou,
- nadpriemernú úroveň schopností (Dočkal 2005, s.190).

Aj v pedagogickom slovníku sú pojmy nadanie a talent definované ako synonymá, ktoré sú považované za málo preskúmaný jav. Nadanie znamená schopnosti človeka pre také výkony v určitých činnostiach intelektuálneho alebo fyzického charakteru, ktoré sa môžu javiť ako výnimočné v porovnaní s bežnou populáciou. Podľa niektorých teórií je nadanie prirodzenou vlastnosťou každého normálneho jedinca (každý má dispozície k niečomu). V pedagogickom poňatí prevláda tradičná predstava o nadaní ako o výnimočnej zložke osobnosti niektorých jedincov, najmä nadanie intelektuálneho typu (napr. pre osvojovanie si cudzích jazykov, umelecký talent a iné). K tomu sú prispôsobené aj špeciálne vzdelávacie programy, napr. školy s rozšíreným vyučovaním niektorých predmetov a pod. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 131).

Paradoxom je aj fakt, že nadanie sa vyskytuje aj v spojení s poruchami učenia. So zreteľom na ich opozíciu (nadanie - vysoký výkon, porucha učenia - znížený výkon) je ich identifikácia veľmi ťažká, no aj napriek tejto kontroverznosti nejde o javy v populácii nadaných výnimočné. Podobne je to aj v prípade ľahkej mozgovej dysfunkcie a nadania, ktoré majú niektoré spoločné prejavy.

9.2 Podmienky rozvíjania nadania vo výchovno-vzdelávacom procese

V súčasnej dobe sa dostáva do popredia otázka starostlivosti o talenty. Zabezpečiť starostlivosť o formovanie nadania mladej generácie a osobitne efektívnu podporu rozvoja nadaných detí a mládeže je úlohou, od ktorej bude v nasledujúcich rokoch závisieť rozvoj spoločnosti. Štát vytvoril viacero nástrojov, pomocou ktorých je možné rozvíjať talenty. Medzi hlavné aktuálne trendy slovenského školstva v súčasnosti je aj starostlivosť o nadané deti a žiakov. Najmä po roku 2007 sa zlepšila legislatívna podpora starostlivosti o nadané deti a žiakov a v júli 2008 boli prijaté dve vyhlášky - Vyhláška MŠ SR č. 307/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní žiakov s intelektovým nadaním a Vyhláška MŠ SR č. 320/2008 Z. z. o základnej škole, ktorá sa v § 12 sa zaoberá výchovou a vzdelávaním žiakov s nadaním.

Celkový stav výchovy a vzdelávania nadaných žiakov v Slovenskej republike z pohľadu globalizácie vo vzdelávaní a integračných snáh krajiny do Európskej únie súvisí predovšetkým celkovou akceptáciou nadaných žiakov v spoločnosti, propagovanie ich úspechov aj širokej

verejnosti, zabezpečenie výchovno- vzdelávacích podmienok, čo hlavne závisí od manažmentu konkrétnej školy. Z hľadiska kvalifikovanosti učiteľov na prácu s intelektovo nadanými žiakmi je na stredných školách výrazne horšia.

Učitelia by mali mať možnosť v rámci kariérneho rastu rozšíriť si svoje vedomosti pre prácu s nadanými žiakmi aj ďalším rozširujúcim štúdiom na vysokej škole. Zároveň by mali mať možnosť vytvárať individualizované a diferencované kurikula pre nadaných a talentovaných žiakov v prostredí strednej školy.

Na území Slovenskej republiky vznikla v roku 2007 nezisková organizácia pod názvom CENADA, n.o. (Centrum nadania, n.o.), ktorej primárnym cieľom je šíriť osvetu v oblasti výchovy a vzdelávania nadaných detí a mládeže aj formou rešpektujúceho prístupu, kde nahradíme istú „povinnosť“ za hravosť, poslušnosť za vnútorné presvedčenie, konkurenciu za kooperáciu. CENADA sa prostredníctvom rôznych aktivít snaží zmeniť povedomie spoločnosti o intelektovo nadaných jedincoch, pretože verejnosť vníma len poznávacie schopnosti intelektovo nadaného jedinca a vníma iba fakt, že intelektovo nedaný musí automaticky podávať iba excelentné výkony.

Prostredníctvom rôznych odborných aktivít, seminárov sa snaží zmeniť povedomie tejto spoločnosti. Okrem toho ponúkajú podnety k postupnej premene školy na miesto prispievajúce k podpore humánnych prístupov, terapeutického pôsobenia vo výchove, čím ukazujú iný uhol pohľadu na vzdelávanie nadaných. Intelektové nadanie je podľa uvedenej organizácie fenomén, ktorý potrebuje posúvať osobnosť nadaného mimo bežnej populácie aj vytvorením vzdelávacieho prostredia, v ktorom sa dokážu intelektovo nadaní vyrovnáť s rôznymi životnými situáciami a zároveň vo vzdelávacom procese eliminovať najvýraznejšie riziká spojené s asynchrónnym vývinom jedinca (nerovnomerný vývin rôznych stránok osobnosti). Na jednej strane je ich silnou potrebou zaoberať sa poznávacími podnetmi, ako napríklad uvažovať nad rôznymi príčinami a vzájomnými súvislosťami jednotlivých javov, neustála potreba získavať nové informácie a podrobnosti daného javu, no na strane druhej nemusia byť akcelerované osobnostné stránky osobnosti (emocionálna, vôľová, morálna stránka osobnosti) ako intelektové a tým vzniká asynchrónny vývin.

Podľa neziskovej organizácie CENADA nie je potrebné eliminovať uvedené prejavy, ale oveľa dôležitejšie je kultivovať prejavy intelektovo nadaného smerom k vývinu korektného, autonómneho a eticky konajúceho jedinca. Zároveň si uvedomujú, že niektoré intelektovo nadaní jedinci môžu vykazovať isté problémové správanie, poruchy učenia, Aspergerov syndróm či vysokofunkčných autizmom a pod. (www.centrumcanada.sk)

9.3 Ponímanie fenoménu intelektovo nadaného žiaka v historickom kontexte a pohľad na vývin nadania

Od čias vytvorenia (revidovania) nástroja na meranie inteligencie Lewisom Termanom a Alfredom Binetom (1916), popritom bola L. Termanom vytvorená longitudinálna štúdia o intelektovo nadaných, od prvej vyslovenej oficiálnej definície pre účely vzdelávania nadaných (1972) uplynulo už vyše 100 rokov, aj napriek tomu sa vytvára neustály tlak na jedinca ako potencionálneho producenta elitných výkonov v školskom prostredí a prirodzene tieto výkony očakáva aj blízka rodina daného jedinca. Odborníci sa otázkami okolo nadania intenzívne zaoberajú už veľmi dlhú dobu, počas ktorej vznikli desiatky rôznych definícií nadania.

Jednou z najznámejších je podľa Juráškovej tzv. Marlandova definícia prednesená v Americkom kongrese v roku 1971: Nadané a talentované deti sú tie deti, ktoré sú identifikované kvalifikovanými profesionálmi, a ktoré sú vzhľadom na svoj výnimočný potenciál schopné vysokých výkonov. Tieto deti potrebujú k realizácii svojho prínosu pre spoločnosť vzdelávací program a servis, ktorý nie je bežne poskytovaný regulárnymi školami (Jurášková, 2006).

Ďalšou z používaných definícií nadania pochádza zo zasadania Columbus Group z roku 1991, ktorá hovorí, že nadanie je asynchrónny vývin, v ktorom sa predčasne rozvinuté kognitívne schopnosti a vysoká intenzita kognitívnej aktivity kombinujú a vytvárajú vnútorné skúsenosti a povedomie, ktoré sú svojou kvalitou odlišné od normy. Táto asynchrónnosť vzrastá s vyššou intelektuálnou kapacitou. Táto jedinečnosť robí nadaných obzvlášť zraniteľnými a vyžaduje modifikáciu v rodičovskej výchove, školskom vzdelaní i poradenskej činnosti, aby sa mohli optimálne rozvíjať (Colombus Group, 1991).

Toto vymedzenie na rozdiel od uvedenej Marlandovej definície poukazuje na potrebu modifikovať prístup k nadaným jedincom nie s cieľom prospechu pre danú spoločnosť, ale cez optimálny rozvoj jeho osobnosti.

Neville a kol. konštatujú, že mnohí učitelia vnímali nadanie ako úspech v súťaži, elitný výkon, či tvorba unikátneho produktu, čo ale chýba je zameranie na individuálny osobný rozvoj jedinca (Neville-Piechowski- Tolan, 2013).

Z uvedených vymedzení intelektovo nadaných paralelne vznikli aj dva prúdy- prístupy k vzdelávaniu nadaných, pričom prvý prúd vychádza z Marlandovej definície a zameriava sa na poskytnutie odlišného vzdelávacieho systému pre prospech spoločnosti a druhý prúd vychádza z definície Columbus group, kde je pozornosť orientovaná na odlišný vzdelávací proces pre spokojnosť nadaného jedinca.

1. prístup **Rozvíjanie talentu alebo zameranie na produkt**

- posilňovanie súťaživosti,
- dôraz na elitný výkon, externé ocenenie a uznanie
- disociácia medzi talentom a „JA“ osobnosť

2. prístup **Osobnostný rozvoj alebo zamerania na dieťa**

- posilňovanie kooperácie,
- dôraz na rozvoj talentu ako na organickú súčasť osobnostného rozvoja,
- posilňovanie „JA“- osobnosť
- orientácia na bezpečné učebné prostredie (Neville-Piechowski- Tolan, 2013).

Medzi základnú triádu rizikových charakteristík vyskytujúcich sa vo vývine intelektovo nadaných jedincov patrí:

- **Asynchronický vývin**- nesúlad, nerovnomernosť medzi intelektovým vývinom a osobnostným. Od nadaného jedinca spoločnosť, rodina očakáva „zrelé“ správanie, ale v dôsledku asynchronie prichádza k opaku- môže pretrvávajúť vzdor, prítomné impulzívne reakcie na kritiku, neadekvátnym spôsobom sa snaží získať kamarátov a pod.
- **Vysoká senzitivita** (overexcitabilita)- ide o zvýšenú potrebu zaoberať sa podnetmi istého druhu po stránke psychomotorickej, zmyslovej, intelektovej, imaginárnej, napr. psychomotorický nepokoj sprevádzaný neustálym vrtením, klopaním, denné snenie a pod.
- **Dysfunkčný perfekcionizmus**- ide o stav, kedy si jedinec kladie príliš vysoké ciele, ktoré nedokáže splniť alebo vyvinúť dostatočné úsilie na jeho splnenie, dysfunkčný perfekcionista si trvá na stanovenom cieli, aj keď jeho naplnenie je nereálne a nie je ochotný vynaložiť isté úsilie na jeho dosiahnutie.

U nadaných jedincov sa neúspech v extrémnych prípadoch prejavuje sebaobviňovaním a afektívnymi reakciami (Neville-Piechowski- Tolan, 2013).

Nadané deti si kladú ciele, ktoré síce vyplávajú z ich mentálneho veku, ale nie chronologického veku. Vedia si stanoviť komplexný cieľ vzhľadom na svoj akcelerovaný intelektový vývin, ale nedokážu prijať fakt, že ešte nedisponujú dostatočnými skúsenosťami, potrebnými zručnosťami na jeho splnenie.

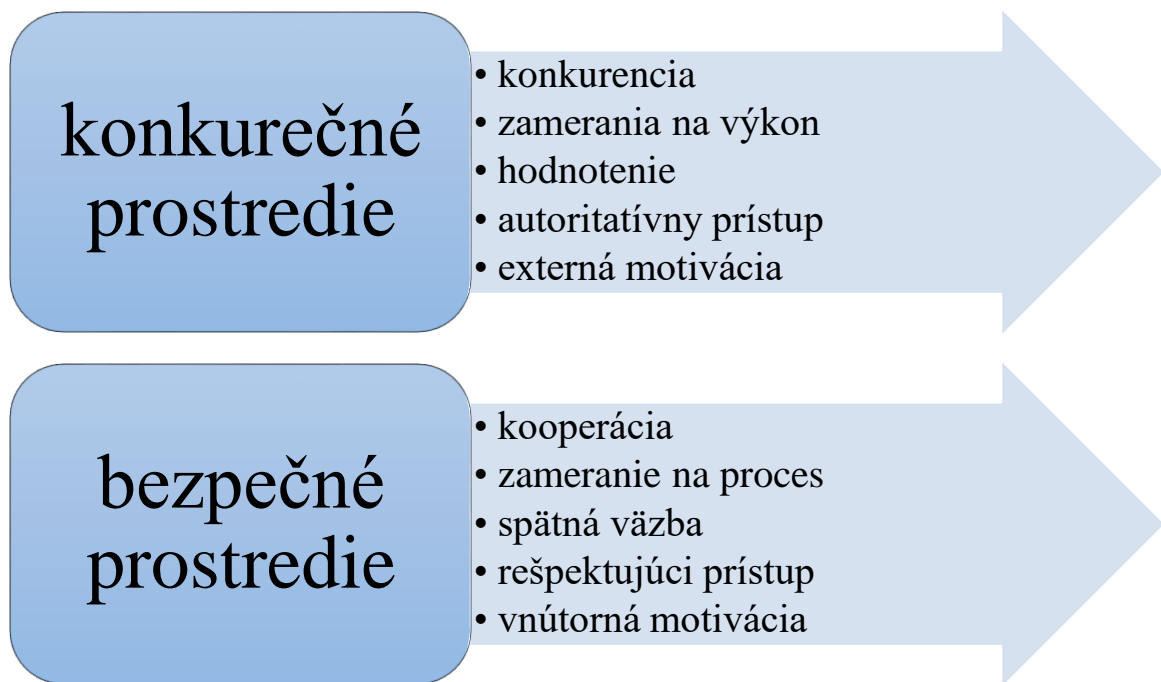
Už počas ranného detstva si zvykajú na to, že svoj úspech dosahujú bez úsilia a sú oceňované, čiže svoju sebahodnotu vnímajú cez úspech. Cítia sa byť prijímané okolím, keď sú prví a rýchli, no nezískajú dostatok skúsenosti s prehrou, neúspechom a zlyhaním. Nemajú dostatok príležitostí na to, aby získali skúsenosť s prekonaním prekážok pri dosahovaní stanoveného cieľa. Postupne získavajú strach z toho, že ak nedosiahnu vysoký výkon bude ohrozená ich osobnosť, vyhýbajú sa zdravému riskovaniu a prekonávaniu životných prekážok. Na základe strachu zo zlyhania či neúspechu si zvolia jednoduchšie úlohy, ktoré neohrozia jeho sebaobraz (obraz intelektovo výkonného) a bez námahy a ľahko ich vyriešia. Dôsledkom dysfunkčného perfekcionizmu u detí je aj tzv. bipolárne myslenie, pre ktoré je príznačné heslo „všetko alebo nič“, resp. buď vyhrám alebo sa nezúčastním. Pri tomto stave sú prítomné aj prejavy, kedy dieťa odďaľuje odovzdanie práce, pretože si myslí, že daná práca ešte nie je dostačujúca, dokonalá. Alebo vyjadruje názor o zadanej úlohe ako o „nudnej“ úlohe, je to v prípade ak daná úloha je pre dieťa ťažká, čím riskuje nesplnenie úlohy a môže byť neúspešný.

Dysfunkčný perfekcionista v dospelom veku sa prejavuje ako osobnosť, ktorá nie je schopná realizovať svoj intelektový potenciál zo strachu, že zlyhá alebo opakom môže byť extrém v podobe nezdravého workoholizmu a dosahovanie vysokých pracovných výsledkov.

9.4 Znaký bezpečného prostredia pre učenie a učenie sa nadaných žiakov

Bezpečné prostredie je primárne zamerané na osobnosť nadaného jedinca, je prostredím, ktoré neohrozuje proces vývinu, výchovy a vzdelávania nadaného jedinca. Vo svojej podstate je opakom konkurenčného, ohrozujúceho prostredia, v ktorom sú prítomné škodlivé prístupy- súťaženie, hodnotenie, podmieňovanie, poslušnosť. Pri bližšie vnímaní rozdielnosti konkurenčného a bezpečného prostredia ponúkame jednoduchú špecifikáciu základných znakov na obrázku č.2.

Obrázok č. 2 Špecifikácia základných znakov bezpečného prostredia



Zdroj: vlastné spracovanie na základe (Kopřiva- Nováčková- Nevolová- Kopřivová, 2005).

V tejto časti sa budeme zaoberať jednotlivými hlavnými znakmi bezpečného učebného prostredia.

- **Kooperácia**- je spontánna komunikácia pri riešení nejakej situácie, problému, objavovania a skúmania javov, pri ktorej sa členovia navzájom od seba učia
- **Zamerania na proces**- je prítomná radosť z činnosti, aktivity, kde výsledok je produktom danej aktivity a nie je jediným cieľom. Na ceste objavovania, hľadania možných riešení sa vyskytnú aj chyby, ktoré sú dôležitým činiteľom pri vylučovaní nesprávnych ciest a pomáhajú hľadať správne riešenia
- **Vnútorná motivácia**- je túžba, učenie vychádzajúce z vnútorných pohnútok nie vonkajšími odmenami. V predškolskom veku deti spoznávajú svet spontánne na základe vnútornej motivácie, ale nástupom do školy začínajú prostredníctvom pochvál, známok, odmien aplikovať externú motiváciu. Samotné učenie sa tak stáva prostriedkom k získaniu istej odmeny a nie je cieľom aktivity. Vnútorná motivácia v prostredí školy sa dá vytvoriť zaujímavým učivom, podnetnými úlohami, kde pri riešení bude prítomná kooperácia žiakov, možnosť výberu z niekoľkých aktivít a pod.
- **Spätná väzba**- neobsahuje moralizovanie, posudzovanie, vyvodzovanie záverov z výkonu, ale ide o rozhovor, ktorého cieľom je nasmerovanie na ďalšie zlepšenie
- **Rešpektujúci prístup**- komunikácia založená na rešpektovaní vlastných potrieb a potrieb druhého. Pri procese vzdelávania sú poskytnuté možnosti voľby, vyjadrenie

vlastných pocitov a potrieb, empatia a prirodzené dôsledky (Kopřiva- Nováčková- Nevolová- Kopřivová, 2005).

9.5 Stredoškolské aktivity podporujúce rozvoj nadania a talentu

Medzi najvýznamnejšie stredoškolské súťaže a aktivity, ktoré podporujú rozvoj nadania a talentu mladých ľudí organizované ŠIOV-om:

- **ZENIT** (Zručnosť – Elán – Nápaditosť – Iniciatíva – Tvorivosť) je jednou z najstarších a najznámejších súťaží žiakov stredných škôl najmä technického zamerania. Súťaží sa v teoretických vedomostiach aj v praktických zručnostiach v troch odboroch – v programovaní, v elektronike a v strojárstve.

- **JUVYR** (skratka slovného spojenia Junior – Výroba) – celoslovenská školská prezentačná výstava výrobkov a služieb žiakov stredných odborných škôl, ktorá poukazuje na odborné zručnosti mladých ľudí. Výstava oslovuje a usmerňuje aj žiakov základných škôl pri rozhodovaní o budúcej profesijnej orientácii, vytvára priestor na vzájomnú výmenu skúseností, spoluprácu, riešenie spoločných projektov, i prezentáciu umeleckých a ľudových remesiel. Súčasťou výstavy je i „Veľtrh cvičných firiem“, kde žiaci obchodných akadémií i gymnázií názorne demonštrujú fungovanie cvičnej firmy na svojej škole a tiež prezentujú výsledky vzdelávania ekonomických predmetov.

- **Súťaž o mlieku**- prispieva k vyhľadávaniu a rozvoju talentu a nadania študentov stredných odborných škôl poľnohospodárskych a veterinárnych, rozvíja ich odbornú – teoretické vedomosti v oblasti zloženia, získavania i spracovania mlieka, podporuje pozitívny vzťah študentov k zvolenému odboru i poľnohospodárstvu vôbec.

- **SIP** – súťaž v spracovaní informácií na počítači je založená na systematickej, skupinovej alebo individuálnej práci s talentovanými žiakmi, podporuje ich súťaživosť, napomáha rozvíjať talent, nadanie a počítačovú zručnosť. Uvedená súťaž má dve disciplíny: a) písanie na počítači – zamerané na kvalitu i kvantitu spracovania textu odpisovaním na klávesnici s papierovej predlohy;

- b) úprava textu na počítači – zameraná na zručnosti v autorskej korektúre predloženého textu na základe úloh vyznačených pomocou korektorských značiek.

- **Súťaž Cvičných firiem**- je súťaž, ktorá tvorí most medzi teóriou a praxou. Vyučuje sa ako predmet na všetkých typoch stredných odborných škôl na Slovensku. Je formou odborného vzdelávania a prípravy, flexibilne sa prispôsobuje neustálym zmenám v oblasti podnikania,

rozvíja kľúčové kompetencie z oblasti založenia, práce a vedenia firmy. Takto získavajú podnikateľské zručnosti žiaci, študenti, nezamestnaní – mladí absolventi i dlhodobo nezamestnaní, rekvalifikanti i záujemcovia o zriadenie svojej firmy. Cvičná firma učí žiakov pracovať v tíme, komunikovať, tvorivo riešiť problémy, rozhodovať, robiť závery, kriticky a samostatne myslieť, inovovať, rozvíjať seba, podnecovať rozvoj iných i používať najnovšie informačné technológie. Simulácia reálnej praxe poskytuje vynikajúcu prípravu pre budúce pôsobenie v zamestnaní alebo vo vlastnej firme.

- „SlovakiaSkills“ sa realizuje v týchto odboroch: - elektrotechnika - stavebníctvo - kaderník/čka - odbore kozmetička – vizážistka .

Súťaž pozostáva 3 časti:

- a) súťaž zručnosti,
- b) demonštrácia zručnosti,
- c) konferenčný program k odbornému vzdelávaniu.

- **IPM STUDENT AWARD** – ide o celoštátnu súťaž odborných vedomostí a zručností v oblasti využívania grafických systémov vo vyučovacom procese stredných škôl. Cieľom súťaže je prehĺbovať tvorivé myslenie a aktívne riešenie úloh v oblasti počítačovej podpory konštruovania, rozvíjať odborný rast a podporovať odborné záujmy, motivovať a rozvíjať talent žiakov v oblasti CAD grafických systémov na stredných školách Slovenskej republiky. Poskytnutím 3D technológie a podpory systému proDESKTOM a proENGINEER podporiť prípravu žiakov k úspešnému vstupu na trh práce.

Súťažná práca musí obsahovať 3D model – zostavu, 2x obrázok modelu a popis konkrétneho modelu a výrobku.

- **SOČ** – Stredoškolská odborná činnosť -je nosnou súťažou, ktorú zabezpečuje ŠIOV. Do tejto súťaže sa v rámci celého Slovenska zapája najviac žiakov a pedagógov, ktorí vykonávajú funkciu školiteľov (Bugajová, Púchovská, 2002).

SOČ ako aj rôzne predmetové olympiády poskytujú obrovskú príležitosť nielen budovaním vzájomnej spolupráce, ale vzájomne si môžu byť príkladom z hľadiska stratégie starostlivosti o nadané a talentované deti.

Otázky a úlohy:

1. Charakterizujte nadaného a talentovaného žiaka.
2. Vlastnými slovami opíšte podmienky možnosti vzdelávania talentovaných a nadaných detí.
3. Navrhnite vlastné aktivity, o ktorých si myslíte, že by pomohli nadaným žiakom rozvíjať ich talent a nadanie.
4. Pokúste sa analyzovať a následne modifikovať bezpečné podmienky vzdelávania nadaných a talentovaných žiakov v podmienkach bežných stredných škôl.
5. Aké výhody vidíte v inkluzívnom vzdelávaní týchto žiakov?

10 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

sebarealizácie 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.

10. 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).

10. 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, študentom iných vysokých škôl pripravujúcich sa na učiteľskú profesiu, 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 so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorí sa momentálne vzdelávajú na všetkých stupňoch bežných škôl zväčša formou integrácie. Úlohou našich absolventov je prispôbiť sa práve narastajúcemu trendu integrácie 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, najmä 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).
- ATTWOOD, S. (2008). *Making of sex. A Forthright Guide to Puberty, Sex and Relationships for People with Asperger's Syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2008. ISBN 978-1-84310-374-5.
- 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](#), 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.

- BAKKEN, J. P., OBIAKOR, F. E. & ROTTATORI A. F. (2012). *Behavioral disorders: identification, assessment, and instruction of students with EBD*. UK: Emerald Group Publishing Limited. ISBN 978-1-78052-504-4. <https://eric.ed.gov/?id=ED540057>
- BELKOVÁ, V. (2010). *Školská integrácia*. Banská Bystrica: 2010. 139 s. ISBN 978-80-557-0070-0.
- BLAŽKOVÁ, R. (2009). *Dyskalkulie a ďalší špecifické poruchy učení v matematice*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5047-1.
- BRUNAUT, J. (2000). *Cademuir International Conference*. (Es. Monnierová, S.) ECHA News, roč. 14, č. 2, s.16-21. http://www.efeta.sk/upload/oldies/efeta_2003_2.pdf
- CARPENTER, S. (2001). *Teen's risky behavior is about more than rase and family resources*. Monitor on Psychology, zväzok 32, č.1. Dostupné na internete: <https://www.apa.org/monitor/jan01/teenbehavior.html>
- ČADILOVÁ, V. – ŽAMPACHOVÁ, Z. (2016). *Tvorba individuálných vzdelávacích plánů*. Praha: Pasparta Publishing 2016. 111s. ISBN 978-80-88163-39-8
- DOČKAL, V. (2005). *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3.
- 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.
- EMMEROVÁ, I. (2010). *Agresívne správanie žiakov – prevencia a riešenie v školskom prostredí*. In: *Mládež a spoločnosť*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, 2010, Roč.16, č. 1, s. 48 – 63. ISSN: 1335-1109.
- FISCHER, S. (2006). *Etopedie v penitenciárni 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 špecifickými potrebami 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>.
- GAJDOŠOVÁ, E. (2014). *Psychológia – škola- inklúzia*. In *Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie pri príležitosti 10. výročia založenia Paneurópskej vysokej školy 4. – 5. september*, 2014. ISBN 978-80-89453-05-4

- GERŠICOVÁ, Z. (2015). *Osobnostná a sociálna výchova v edukačných súvislostiach*. Brno: Triboun. 2015. ISBN 978-80-263-0564-4.
- GERŠICOVÁ, Z. (2020). *Špeciálna pedagogika a inkluzívne vzdelávanie. (Vybrané kapitoly)*. Dubnica nad Váhom: VŠ DTI, 2020. ISBN 978-80-89732-99-9.
- 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: Triboun EU, 2015. ISBN 978-80-263-0564-4.
- HARČARÍKOVÁ, T. (2011). *Pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených – teoretické základy*. Bratislava: IRIS, 2011. ISBN 978-8089238-59-0.
- HARTL, P. - HARTLOVÁ, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
- HORNÁKOVÁ, M. (2017). *Komunikácia v inkluzívnej škole*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave 2017. 117 s. ISBN 978-80-223-4416-6
- HORNÁKOVÁ, M. (2014). *Kroky k inkluzívnej škole*. [online]. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2014. 160 s. Dostupné na internete: <https://inklukoalicia.sk/wp-content/uploads/2017/11/Kroky-k-inkluzii>
- HORT, V., HRDLIČKA, M., KOCOURKOVÁ, J., MALÁ, E. a kol. (2008). *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367.404-5.
- 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.
- HUCÍKOVÁ, M. (2011). *Špecifiká práce poradcov v systéme výchovného poradenstva pri zvládaní porúch učenia a správania sa žiakov*. Bratislava: Diagnostické centrum, 2011. Dostupné na: http://web.saaic.sk/nrcg_new/doc/Zbornik/08_Kap-3.2.pdf [cit.2020-10-10].
- 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.
- HUPKOVÁ, I. (2006). *O poruchách príjmu potravy*. In *Vychovávateľ*, 2006, č. 7, s.

15-18. ISSN 0139-6919.

HUPKOVÁ, I.- LIBERČANOVÁ, K. (2012). *Drogové závislosti a ich prevencia*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2012. 153 s. ISBN 978-80-8082-563-8. [online]. [cit 2020-03-10]. Dostupné na: <http://pdf.truni.sk/veda-vyskum?e-kniznica#online>

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.

JURÁŠKOVÁ, J. (2006). *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: Prospektrum, 2006. ISBN 80-86856-19-4.

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 špeciálnej 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.

KOCOURKOVÁ, J.- KOUTEK, J. (2005). *Spektrum autodestruktivity v adolescenci – rizikové chování, sebepoškozování, suicidalita*. In Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 2005, roč.40, č.4, s. 374-379. ISSN 0555-5574.

KONDÁŠ, O. (2002). *State z klinickej psychológie*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda. 2002. ISBN 978-80- 968-19-14-0.

KOVÁČOVÁ, B. (2009). *Pozícia bábk 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.

- KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T. (2005). Respektovat a být respektován. Bystrica pod Hostýnem: Spirála, 2005. ISBN 978-80-9040300-0-0.
- 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.
- LADISCHOVÁ, L. C. (2006). *Strach z jedla*. Ružomberok: EPOS, 2006. 158 s. ISBN 80-89191-44-4.
- 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.
- LEVČÍKOVÁ, M. a kol. (2013). *Žiak s poruchami správania v základnej a strednej škole*. Metodicko-informatívny materiál. Schválené MŠ SR zo dňa 10. apríla 2013, č. 2013-3982/16490:4-914.
- LÖRINCZOVÁ, E. (2017). Komparácia sociálnych zručností žiakov intaktných a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na bežnej základnej škole. In *Pedagogika* [online]. 2017, roč. 8, č. 1. Dostupné na internete: <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-8/cislo-1/studia-lorinczova.pdf>
- 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.
- MARKS, I. (2014). Formative (Classroom) Assessment Techniques. In *Acta Technologica Dubnicae*, vol. 4, issue 1, pp. 46 - 50. ISSN 1338-3965 (print), 1339-4363 (online).
- MARKS, I. (2018). Tresty a disciplína: Krátky historický exkurz. In HANULIAKOVÁ, J. (ed.) *Školské pravidlá v edukačnom prostredí*. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI, 2018. ISBN 978-80-89732-76-0, s. 27 – 46.
- MARTÍNEK, Z. (2009). *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 1. vyd. Praha : Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3210-5.
- 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.
- MENDELOVÁ, E. – GROFČÍKOVÁ, S. (2015). *Socioekonomický status rodiny a jeho vplyv na dieťa*. In. Prohuman [online]. 2015, roč. 3, č.1. Dostupné na internete: <https://www.prohuman.sk/pedagogika/socioekonomicky-status-rodiny-a-jeho-vplyv-na-dieta>
- 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.
- MURPHY, B., MANNING, Y. (2004). *An introduction to anorexia nervosa and bulimia nervosa*. In Nursing standard, 2004, č 14-16, s 45. ISSN 00296570 [online]. [cit 2020-03-10]. Dostupné na: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/14705352/>
- MŮHLPACHR, P. (2007). *Dilemata speciální pedagogiky*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-7392-012-8.
- NESNÍDALOVÁ, R.(1995). *Extrémní osamělost*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-024-3.
- NEVILLE, CH. S., PIECHOWSKI, M. M., TOLAN, S. S. (2013). *Off the Charts: Asynchrony and the Gifted Child*. Unionville, N.Y.: Royal Fireworks Press, 2013. ISBN 978-08-982-438-0-2.
- OBERUČ, J., SLÁVIKOVÁ, G., PORUBČANOVÁ, D. (2011). *Špeciálna pedagogika*. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom, 2011. ISBN 978-80-89400-17-1.
- OPATŘILOVÁ, D., ZÁMEČNÍKOVÁ, D. (2007). *Somatopedie: Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-137-9.

- 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 chovania*. Praha: Grada, 2013 (e-kniha). ISBN 978-80-247-1426-4.
- PAPEŽOVÁ, H. 2005. *Zázračná diéta neexistuje*. In: *Psychologie dnes*, 2005, 4, s. 8-10. ISSN 1212-9607 [online]. [cit 2020-03-10]. Dostupné na: <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/psychologie-dnes/archiv>
- 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. (2014). *Kooperácia edukačných inštitúcií v kontexte eliminácie agresivity žiakov na stredných školách*. In Hanuliaková, J. a kol. 2014: *Klíma školy a agresívne správanie žiakov (konceptné vymedzenie)*. Dubnica nad Váhom, DTI. ISBN 978-80-89732-12-8.
- PORUBČANOVÁ, D. (2019). *Pedagogická diagnostika v teórii 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
- POTMĚŠILOVÁ, P. (2014). *Supervize v podmínkách speciálního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2014. 213 s. ISBN 978-80-244-4127-6
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-772-8.
- 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.
- PÚCHOVSKÁ, V., BUGAJOVÁ, E. (2002). *Metodická příručka Stredoškolskej odbornej činnosti*. Bratislava: Štátny inštitút odborného vzdelávania, 2002.
- 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.
- SLÁVIKOVÁ, G. – PASTERNAKOVÁ, L. (2012). *Mobbing and its Occurrence in the Slovak Republic*. In: Acta Technologica Dubnicae. - ISSN 1338-3965. - No. 3 (2012), p. 27-43
- VÁGNEROVÁ, M. (2008). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.
- SEARIGHT, H. R. (2010). *Practicing psychology in primary care*. New York: Hogrefe Publishing. ISBN 978-0-88937-362-4.
- 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.
- ŠAUEROVÁ, M. – ŠPAČKOVÁ, K. – NECHLEBOVÁ, E. (2012). *Speciální pedagogika v praxi*. Praha: Grada Publishing 2012. 248 s. ISBN 978-80-247-4369-1
- ŠILONOVÁ, V. – KLEIN, V. (2015). *Edukácia sociálne znevýhodnených žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia*. Ružomberok: Verbum 2015. 224s. ISBN 978-80-561-0262-6
- ŠMELOVÁ, E. a kol. (2017). *Spoločenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-244-4911-1. ŠPOTÁKOVÁ, M. a kol.

- (2018). *Od integrácie k inklúzii*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie 2018. 43 s. ISBN 978-80-89698-27-1
- ŠPOTÁKOVÁ, M. a kol. (2018). *Od integrácie k inklúzii*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie 2018. 43 s. ISBN 978-80-89698-27-1
- ŠUHAJDOVÁ, I. (2018). *Ludský faktor – kľúčová podmienka inklúzie?* Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, 2018. ISBN 978-80-568-0121-5.
- UZLOVÁ, I. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.
- 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.
- THOLTOVÁ a kol. (2015). *Sociálna znevýhodnenosť*. Ružomberok: Pedagogická fakulta KU v Ružomberku. [on-line]. Dostupné: <https://docplayer.pl/32576576-Socialna-znevychodnenost.html> dňa: 2020-06-11.
- THOROVÁ, K. (2006). *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.
- TICHÁ, E. (2008). *Základy špeciálnopedagogickej 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.
- TURZÁK, T. – KURINCOVÁ, V. (2016). *Rodičovstvo s dieťaťom so špeciálnymi potrebami*. Nitra: Univerzita Konštantína v Nitre 2016. 145 s. ISBN 978-80-558-1099-7
- VALENTA, M. (2004). *Špeciálnepedagogická 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.

VOSMIK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ, L. (2010). *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2.

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.

ZELINA, M. a kol. (2016). *Škola pre život v interdisciplinárnom kontexte*. Brno: Tribun EU, s.r.o. 2016. ISBN 987-80-263-1062-4.

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 na:

<http://www.globalni-cteni.cz/clanek/globalni-metoda-cteni/#Glob%C3%A1ln%C3%ADmetoda%C4%8Dten%C3%AD>

KONÍČKOVÁ, J. (2016) *Genetická metóda čítania pomáha prvákovi čítať s porozumením* [online]. In *Www.eduworld.sk*. Dostupné na:

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

ŠILONOVÁ, V., KLEIN, V. *Postavenie odborných zamestnancov v inkluzívnej škole*. 2017. Edukácia. Vedecko-odborný časopis. Ročník 2, číslo 1. [online]. Dostupné na:

<https://www.upjs.sk/public/media/15903/Silonova_Klein.pdf>

Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie Bratislava IV. [on-line].

Dostupné: <https://psychologickeporadenstvo.sk/clanky/> dňa: 2020-06-10.

Columbus Group (1991). *Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group. Columbus, Ohio.* [online]. Dostupné na: <http://www.nadanedeti.cz/pro-odborniky-jak-definovat-nadani>

CENADA, n.o. dostupné: <https://centrumnadania.sk/>

Charta základných práv Európskej únie 2012/C 326/02. <https://www.employment.gov.sk/files/legislativa/dokumenty-zoznamy-pod/charta-eu.pdf>

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

Medzinárodná klasifikácia chorôb: <http://data.nczisk.sk/old/infozz/mkch/mkch-10/cast0500.pdf>

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.

Zákon č.: 138/ 2019 Zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch o zmene a doplnení niektorých zákonov NR SR, Bratislava, 2019. [on-line]. Dostupné: <https://www.minedu.sk/zakon-c-1382019-z-z-o-pedagogickych-zamestnancoch-a-odbornych-zamestnancoch-a-o-zmene-a-doplneni-niektorých-zákonov-v-zneni-neskorsich-predpisov/> dňa: 2020-06-10.

Školská integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Bratislava: ŠŠI, (2012). Dostupné z: https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/Method_mat_sk_integracia_12_13.pdf dňa: 2020-06-11.

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.

Štátny vzdelávací program pre odborné vzdelávanie a prípravu. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. ŠIOV, 2013. [on-line]. Dostupné: siov.sk/wp-content/uploads/2019/02/SVP_62_Ekonomicke_vedy_63-64_Ekonomika_a_organizacia_obchod_a_sluzby-1.pdf 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.

Vyhláška MŠ SR č. 307/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní žiakov s intelektovým nadaním Bratislava: MŠ SR, 2008. [on-line]. Dostupné: http://www.centrumga.sk/vyhlaska_nadane.pdf dňa: 2020-06-10.

Vyhláška MŠ SR č. 320/2008 o základnej škole. Bratislava: MŠ SR, 2008. [on-line]. Dostupné: https://www.ruvzmartin.sk/zakony/320_2008.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-znevychodnenim/vp-ziakov-poruchami-spravania/vp_ps_isced_1_2_3.pdf dňa: 2020-06-10.

Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení. [on-line]. Dostupné: <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa>

[vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/](#) dňa: 2020-06-10.

Vzdelávanie žiakov so zdravotným znevýhodnením. [on-line]. Dostupné: <https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/statny-vzdelavaci-program-gymnazia/vychova-vzdelavanie-ziakov-so-svvp/vzdelavanie-ziakov-so-zdravotnym-znevychodnenim/> dňa: 2020-06-10.

Vzdelávanie žiakov so sociálne znevýhodneného prostredia. [on-line]. Dostupné: <https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/statny-vzdelavaci-program-gymnazia/vychova-vzdelavanie-ziakov-so-svvp/vzdelavanie-ziakov-zo-socialne-znevychodneneho-prostredia/> dňa: 2020-06-10.

Názov: Žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v prostredí stredných odborných škôl

Autorky: PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD.

PaedDr. Dáša Porubčanová, PhD.

Recenzenti: doc. PhDr. Irena Antoničová, CSc.

Mgr. Gabriela Rozvadský Gugová, PhD.

Mgr. Martina Masáriková

Počet AH: 6,2

Počet strán: 126

ISBN: 978-80-8222-019-6

EAN: 9788082220196

Rok vydania: 2020

Vydavateľ: VŠ DTI, Dubnica nad Váhom

Vysokoškolské učebné texty schválila Edičná komisia VŠ DTI v Dubnici nad Váhom dňa 24.6. 2020 v edícii: Skriptá a učebné texty pod číslom S10/2020.

Vychádza s finančnou podporou Vysokej školy DTI v Dubnici nad Váhom.