


APLIKÁCIA VZDELÁVACÍCH PROGRAMOV PRE ŽIAKOV SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM A VŠEOBECNÝM INTELEKTOVÝM NADANÍM

Katarína Vladová
Viktor Lechta a kol.



ŠTÁTNY
PEDAGOGICKÝ
ÚSTAV



Rozmnožovanie a šírenie tohto diela alebo jeho častí akýmkoľvek spôsobom bez výslovného písomného súhlasu vydavateľa je porušením autorského zákona.

APLIKÁCIA VZDELÁVACÍCH PROGRAMOV PRE ŽIAKOV SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM A VŠEOBECNÝM INTELEKTOVÝM NADANÍM

Autorský kolektív:

PaedDr. Katarína Vladová, Ph.D.
Štátny pedagogický ústav, Bratislava

Dr. h. c. prof. PhDr. Viktor Lechta, CSc.
Štátny pedagogický ústav, Bratislava

Mgr. Jana Angušová
Evanjelická spojená škola internátna, Červenica

PhDr. Mgr. Pavel Bryndzák, PhD.
Štátny pedagogický ústav, Bratislava

Mgr. Jana Čurová
Evanjelická spojená škola internátna, Červenica

Mgr. Iris Domancová, PhD.
Štátny pedagogický ústav, Bratislava

Mgr. Marek Hlina
Spojená škola internátna pre žiakov so zrakovým postihnutím, Bratislava

PaedDr. Miloš Kollár, PhD.
Evanjelická spojená škola internátna, Červenica

Mgr. Iveta Krajčirovičová
Evanjelická spojená škola internátna, Červenica

Mgr. Marta Ovadová
Evanjelická spojená škola internátna, Červenica

Mgr. Mária Remišová, PhD.
Štátna školská inšpekcia, Bratislava

Mgr. Alena Spišiaková
Spojená škola internátna pre žiakov so zrakovým postihnutím, Bratislava

PaedDr. Mária Tarabová
Štátny pedagogický ústav, Bratislava

RNDr. Mária Tatranská
Štátny pedagogický ústav, Bratislava

PaedDr. Mária Tekelová
Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky

Mgr. Iveta Verčimáková
Evanjelická spojená škola internátna, Červenica

Recenzenti:

PhDr. Barbara Králiková
doc. PaedDr. Erik Žovinec, PhD.

Jazyková korektúra:

Mgr. Božena Mizerová

Prvé vydanie, 2017

Počet strán: 200

Vydal: © Štátny pedagogický ústav Bratislava, 2017

ISBN 978-80-8118-196-2

EAN 9788081181962



Obsah

Úvod	9
1 Výchova a vzdelávanie žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov so všeobecným intelektovým nadaním	10
(Iris Domancová, Viktor Lechta, Mária Tarabová, Mária Tatranská, Mária Tekelová, Katarína Vladová)	
1.1 Žiak so zdravotným znevýhodnením a žiak so všeobecným intelektovým nadaním	10
1.2 Vzdelávacie programy pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov so všeobecným intelektovým nadaním	14
1.3 Vzdelávacia oblasť Špeciálnopedagogická podpora a špecifické vyučovacie predmety	16
1.4 Návrh na vzdelávanie dieťaťa alebo žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole, v základnej škole, v strednej škole a špeciálnej škole .	18
1.5 Individuálny vzdelávací program	19
1.6 Osobitný spôsob plnenia školskej dochádzky.....	20
1.7 Hodnotenie a klasifikácia žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov so všeobecným intelektovým nadaním	21
1.8 Výchova a vzdelávanie žiakov so zdravotným znevýhodnením v stredných školách	22
Literatúra	24
2 Výchova a vzdelávanie žiakov s mentálnym postihnutím	25
(Mária Tarabová, Mária Tatranská)	
2.1 Charakteristika žiaka s mentálnym postihnutím	25
2.2 Výchova a vzdelávanie žiakov s mentálnym postihnutím na primárnom stupni vzdelávania	26
2.2.1 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s mentálnym postihnutím	27
2.3 Výchova a vzdelávanie žiakov s mentálnym postihnutím v odborných učilištiach a praktickej škole	35
Literatúra	37

3	Výchova a vzdelávanie žiakov so sluchovým postihnutím	39
	(Iris Domancová, Mária Tatranská)	
3.1	Charakteristika žiaka so sluchovým postihnutím	39
3.2	Výchova a vzdelávanie žiakov so sluchovým postihnutím na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania	42
3.2.1	Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov so sluchovým postihnutím	42
3.3	Výchova a vzdelávanie žiakov so sluchovým postihnutím v stredných školách	50
	Literatúra	51
4	Výchova a vzdelávanie žiakov so zrakovým postihnutím	52
	(Marek Hlina, Alena Spišiaková, Mária Tatranská)	
4.1	Charakteristika žiaka so zrakovým postihnutím	52
4.2	Výchova a vzdelávania žiakov so zrakovým postihnutím na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania	55
4.2.1	Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov so zrakovým postihnutím	56
4.3	Výchova a vzdelávanie žiakov so zrakovým postihnutím v stredných školách	65
	Literatúra	66
5	Výchova a vzdelávanie žiakov s telesným postihnutím	68
	(Katarína Vladová, Mária Tatranská)	
5.1	Charakteristika dieťaťa s telesným postihnutím	68
5.2	Výchova a vzdelávania žiakov s telesným postihnutím na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania	72
5.2.1	Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s telesným postihnutím	73
5.3	Výchova a vzdelávanie žiakov s telesným postihnutím v stredných školách	75
	Literatúra	76
6	Výchova a vzdelávanie žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou	77
	(Viktor Lechta)	
6.1	Charakteristika žiaka s narušenou komunikačnou schopnosťou	77
6.1.1	Východiskové kritériá	78
6.1.2	Špecifické hľadiská	79
6.2	Výchova a vzdelávanie žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania	80
6.2.1	Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou	80
6.3	Výchova a vzdelávanie žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou	

v stredných školách	90
Literatúra	91
7 Výchova a vzdelávanie žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami	92
(Katarína Vladová)	
7.1 Charakteristika žiaka s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami	92
7.2 Výchova a vzdelávanie žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania	100
7.2.1 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami bez mentálneho postihnutia	102
7.2.2 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím	104
7.3 Výchova a vzdelávanie žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami v stredných školách	104
7.3.1 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím v triede s individuálnym vzdelávacím programom v praktickej škole	104
7.3.2 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami bez mentálneho postihnutia v stredných školách	106
Literatúra	106
8 Výchova a vzdelávanie žiakov chorých a zdravotne oslabených	108
(Katarína Vladová)	
8.1 Charakteristika žiaka chorého a zdravotne oslabeného	108
8.2 Výchova a vzdelávania žiakov chorých a zdravotne oslabených na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania	109
8.2.1 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov chorých a zdravotne oslabených	111
8.3 Výchova a vzdelávania žiakov chorých a zdravotne oslabených v stredných školách	115
Literatúra	116
9 Výchova a vzdelávanie žiakov s hluchoslepotou	117
(Marta Ovadová, Iveta Verčimáková, Jana Čurová, Jana Angušová, Iveta Krajčirovičová, Miloš Kollár)	

9.1 Charakteristika žiaka s hluchoslepotou	117
9.2 Výchova a vzdelávanie žiakov s hluchoslepotou na primárnom stupni vzdelávania .	118
9.2.1 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s hluchoslepotou	119
9.3 Výchova a vzdelávanie žiakov s hluchoslepotou v praktickej škole	122
Literatúra	126
10 Výchova a vzdelávanie žiakov s vývinovými poruchami učenia	128
(Mária Tekelová)	
10.1 Charakteristika žiaka s vývinovými poruchami učenia	128
10.2 Výchova a vzdelávanie žiakov s vývinovými poruchami učenia na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania	133
10.2.1 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s vývinovými poruchami učenia ...	134
10.3 Výchova a vzdelávanie žiakov s vývinovými poruchami učenia v stredných školách	135
Literatúra	137
11 Výchova a vzdelávanie žiakov s viacnásobným postihnutím	138
(Iris Domancová)	
11.1 Charakteristika žiaka s viacnásobným postihnutím	138
11.2 Výchova a vzdelávanie žiakov s viacnásobným postihnutím na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania	148
11.2.1 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s viacnásobným postihnutím v kombinácii s mentálnym postihnutím	143
11.2.2 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s viacnásobným postihnutím bez mentálneho postihnutia	147
Literatúra	147
12 Výchova a vzdelávanie žiakov s poruchou aktivity a pozornosti	149
(Pavel Bryndzák, Mária Tatranská)	
12.1 Charakteristika žiaka s poruchou aktivity a pozornosti	149
12.2 Výchova a vzdelávanie žiakov s poruchou aktivity a pozornosti na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania	150
12.2.1 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s poruchou aktivity a pozornosti	153
12.3 Výchova a vzdelávanie žiakov s poruchami aktivity a pozornosti v stredných školách	158
Literatúra	159

13	Výchova a vzdelávanie žiakov s poruchami správania	161
	(Pavel Bryndzák, Mária Tatranská)	
13.1	Charakteristika žiaka s poruchou správania	161
13.2	Výchova a vzdelávanie žiakov s poruchami správania na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania	165
13.2.1	Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s poruchami správania	167
13.3	Výchova a vzdelávanie žiakov s poruchami správania v stredných školách	173
	Literatúra	175
14	Výchova a vzdelávanie žiakov so všeobecným intelektovým nadaním	177
	(Mária Remišová)	
14.1	Charakteristika žiaka so všeobecným intelektovým nadaním	177
14.2	Výchova a vzdelávanie žiakov so všeobecným intelektovým nadaním na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania	182
14.2.1	Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov so všeobecným intelektovým nadaním	182
14.3	Výchova a vzdelávanie žiakov s intelektovým nadaním v stredných školách	194
	Literatúra	197
	Príloha 1 Individuálny vzdelávací program pre žiaka so zdravotným znevýhodnením	
	(Vzor)	199



Úvod

Aplikácia vzdelávacích programov pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov so všeobecným intelektovým nadaním prezentuje aktuálne odporúčania na výchovu a vzdelávanie žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov so všeobecným intelektovým nadaním, ktorí sa vzdelávajú v špeciálnych školách, v špeciálnych triedach a v triedach základných a stredných škôl spolu s inými žiakmi, t. j. v školskej integrácii/individuálnom začlenení.

V prvej kapitole dokumentu sú charakterizované základné pojmy, ktoré sa týkajú výchovy a vzdelávania žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov so všeobecným intelektovým nadaním vo všeobecnosti. Osobitná časť je zameraná na individuálny výchovno-vzdelávací program, organizáciu výchovy a vzdelávania.

Ďalšie kapitoly sa týkajú výchovy a vzdelávania žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov so všeobecným intelektovým nadaním. Každá kapitola má tri základné podkapitoly: charakteristika žiaka, výchova a vzdelávanie žiakov na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania v nadväznosti na príslušné vzdelávacie programy (pričom sa hlavná pozornosť venuje špecifikám výchovy a vzdelávania danej skupiny žiakov) a výchova a vzdelávanie žiakov v stredných školách, odborných učilištiach a praktickej škole.

Dokument je určený všetkým pedagógom a odborným zamestnancom v regionálnom školstve, ktorí vzdelávajú alebo sa podieľajú na výchove a vzdelávaní žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov so všeobecným intelektovým nadaním, alebo im zabezpečujú odborné poradenstvo.

Katarína Vladová

Viktor Lechta

V Bratislave 26.októbra 2017

Výchova a vzdelávanie žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov so všeobecným intelektovým nadaním

Iris Domancová, Viktor Lechta, Mária Tarabová, Mária Tatranská, Mária Tekelová, Katarína Vladová

Výchova a vzdelávanie žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov so všeobecným intelektovým nadaním sa v základných školách a v stredných školách riadi všeobecne záväznými právnymi predpismi, rezortnými predpismi, ako aj odbornými odporúčaniami vydanými organizáciami zriadenými Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (ďalej aj „ministerstvo školstva“) na plnenie úloh v oblasti rezortného výskumu a odbornotechnického usmerňovania všeobecného a odborného školstva.

1.1 Žiak so zdravotným znevýhodnením a žiak so všeobecným intelektovým nadaním

Do kategórie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami podľa zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (ďalej aj „školský zákon“) patrí:

1. žiak so zdravotným znevýhodnením

a) žiač so zdravotným postihnutím

- žiak s mentálnym postihnutím,
- žiak so sluchovým postihnutím,
- žiak so zrakovým postihnutím,
- žiak s telesným postihnutím,
- žiak s narušenou komunikačnou schopnosťou,
- žiak s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami,
- žiak s viacnásobným postihnutím,

b) žiač chorý alebo zdravotne oslabený

c) žiak s vývinovými poruchami

- žiak s poruchou aktivity a pozornosti,
- žiak s vývinovou poruchou učenia,

d) žiak s poruchou správania

- žiak s narušením v oblasti emocionálnej alebo sociálnej.

2. žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia

– je žiak žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa/žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti.

3. žiak s nadaním

– je žiak, ktorý má nadpriemerné schopnosti v intelektovej oblasti, v oblasti umenia alebo športu, alebo v týchto oblastiach dosahuje v porovnaní s rovesníkmi mimoriadne výkony a prostredníctvom výchovy a vzdelávania sa jeho nadanie cielene rozvíja.

V zmysle § 103 ods. 2 školského zákona sú žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na základe diagnostiky vykonanej zariadením výchovnej prevencie a poradenstva žiaci so všeobecným intelektovým nadaním.

Ustanovenie § 144 ods. 2 školského zákona zaručuje žiakovi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami právo „na výchovu a vzdelávanie s využitím špecifických foriem a metód, ktoré zodpovedajú jeho potrebám, a na vytvorenie nevyhnutných podmienok, ktoré túto výchovu a vzdelávanie umožňujú“. Predmetné právo je premietnuté do vzdelávacích programov pre jednotlivé podskupiny z kategórie žiakov so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním. Vzdelávacie programy žiakov so zdravotným znevýhodnením a pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním sú súčasťou štátnych vzdelávacích programov. Žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia nemajú vzdelávací program, postupujeme podľa príslušných štátnych vzdelávacích programov.

Pod pojmom **špeciálna výchovno-vzdelávacia potreba** sa pri uplatňovaní školského zákona a s ním súvisiacich predpisov rozumie požiadavka na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód, prostredia a prístupov výchovy a vzdelávania žiaka (§ 2 písm. j) školského zákona). Žiakom so zdravotným znevýhodnením a žiakom so všeobecným intelektovým nadaním je **nevyhnutné zabezpečiť potrebné podporné prostriedky pre ich efektívne vzdelávanie**, predovšetkým:

- a) **zabezpečenie odborného prístupu vo vzdelávaní**, t. j. včasná špeciálnopedagogická, psychologická, medicínska diagnostika, vzdelávanie podľa individuálneho vzdelávacieho programu, individuálna a skupinová práca so žiakom, používanie špeciálnych metód a foriem vyučovania, úprava vzdelávacieho obsahu, zaradenie špecifických vyučovacích predmetov, špecifický postup v hodnotení vzdelávacích výsledkov, aplikácia alternatívnych foriem komunikácie, úzka spolupráca s rodičmi a iné, podľa individuálnej potreby konkrétneho žiaka vyplývajúcej z výsledkov odbornej diagnostiky;
- b) **materiálne**, ktoré zahŕňajú napríklad špeciálne učebnice, špeciálne vyučovacie pomôcky, kompenzačné pomôcky, úpravy prostredia a iné;
- c) **personálne**, t. j. odborný a podporný servis špeciálneho pedagóga, školského špeciálneho pedagóga, logopéda, liečebného pedagóga, školského psychológa, tlmočníka posunkovej reči, asistenta učiteľa a iných odborníkov, odborná príprava pedagógov a iné;
- d) **finančné** – na zabezpečenie špeciálnych materiálnych, odborných a personálnych podmienok.

Vzhľadom na špecifiká konkrétnych špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb každého žiaka je nevyhnutné riadiť sa pri jeho výchove a vzdelávaní odporúčaniami poradenských zariadení rezortu školstva, ktoré pri ich príprave aplikujú vyššie uvedené predpisy a odporúčania podľa zistení vyplývajúcich z diagnostiky, s využitím aktuálnych vedeckých poznatkov a skúseností z praxe.

Ustanovenie § 2 písm. j) školského zákona záväzne určuje, že **špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby detí a žiakov sa pre potreby vzdelávania diagnostikujú v školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie** (ďalej aj „poradenské zariadenia“).

Diagnostiku a následnú odbornú starostlivosť žiakom so zdravotným postihnutím (§ 2 písm. i) školského zákona) a žiakom s vývinovými poruchami, vrátane následnej odbornej starostlivosti podľa § 133 ods. 1 školského zákona, poskytujú **centrá špeciálnopedagogického poradenstva (CŠPP)** Podľa § 132 ods. 1 školského zákona sú **centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (CPPPaP)** oprávnené vykonávať diagnostiku a následnú odbornú starostlivosť žiakom s vývinovými poruchami (táto skupina žiakov môže byť rovnako v starostlivosti CŠPP ako aj CPPPaP) a žiakom, ktorí nepatria ku klientele CŠPP, t. j. žiakom bez zdravotného postihnutia. Zo žiakov uvedených v tomto dokumente CPPPaP diagnostikuje a poskytuje odbornú starostlivosť žiakom chorým a zdravotne oslabeným, žiakom so všeobecným intelektovým nadaním, žiakom s poruchou správania a žiakom s vývinovými poruchami.

Podľa § 94 ods.1 školského zákona sa **výchova a vzdelávanie žiakov so zdravotným znevýhodnením uskutočňuje:**

- a) **v školách pre žiakov so zdravotným znevýhodnením;** tieto školy sú špeciálne školy,
- b) v ostatných školách podľa tohto zákona

1. v špeciálnych triedach,

2. v triedach alebo výchovných skupinách spolu s ostatnými deťmi alebo žiakmi školy.

Špeciálna trieda sa zriaďuje pre žiakov spravidla s rovnakým druhom zdravotného znevýhodnenia z rovnakého alebo rôznych ročníkov, prednostne z najbližšieho ročníka.

Pri dostatočnom počte žiakov je optimálne vytvoriť špeciálnu triedu z jedného ročníka. Ak je špeciálna trieda vytvorená zo žiakov z viacerých ročníkov, odporúča sa spojiť 1. a 2. ročník a 2. a 4. ročník. Ročníky 5. až 9. odporúčame spojiť podľa uváženia riaditeľa školy a podmienok školy.

Materiálno-technické vybavenie špeciálnej triedy zabezpečuje riaditeľ školy. Nutné je vybavenie potrebnými špeciálnymi učebnými pomôckami a kompenzačnými pomôckami podľa konkrétnej potreby žiaka so zdravotným znevýhodnením.

Špeciálne triedy nie sú náhradou špecializovaných tried.

V špeciálnej triede sa vzdelávajú žiaci podľa vzdelávacieho programu pre žiakov s tým druhom zdravotného znevýhodnenia, pre ktoré bola trieda zriadená; ak zdravotné znevýhodnenie žiakovi špeciálnej triedy znemožňuje, aby sa vzdelával podľa vzdelávacieho programu triedy, vzdeláva sa podľa individuálneho vzdelávacieho programu. **Vzdelávanie žiaka v špeciálnej triede nie je možné považovať za školskú integráciu.**

Pri zriadení špeciálnych tried je nevyhnutné splniť požiadavku kvalifikačných predpokladov a osobitných požiadaviek v špeciálnych triedach základných škôl a školských zariadení podľa vyhlášky č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických a odborných zamestnancov v znení neskorších predpisov, sú rovnaké ako u učiteľov špeciálnych škôl a školských zariadení.

Výchova a vzdelávanie žiakov so všeobecným intelektovým nadaním sa uskutočňuje:

- a) **v školách pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním** so zameraním na podporovanie a rozvíjanie intelektového nadania žiakov,
- b) **v triedach pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním,** so zameraním na podporovanie a rozvíjanie nadania žiakov v základných a stredných školách.

Každá škola so špeciálnymi triedami pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a triedami na rozvíjanie nadania žiakov a škola, ktorá týchto žiakov vzdeláva formou ich začlenenia v triede s ostatnými žiakmi, zapracúva podmienky a opatrenia, ktoré vytvára pre ich vzdelávanie do svojho školského vzdelávacieho programu. Školský vzdelávací program uvádza aj rámcový učebný plán špeciálnych tried pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a tried pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním.

Žiak má podľa § 144 ods. 1 písm. e) školského zákona právo na individuálny prístup rešpektujúci jeho schopnosti a možnosti, nadanie a zdravotný stav v rozsahu ustanovenom školským zákonom. Porušením práva žiaka nie je určenie takých podmienok pre prijatie na strednú školu, ktorých štúdium sa zakladá na preukazovaní a rozvíjaní schopností nevyhnutných pre výkon príslušného budúceho povolania.

1.2 Vzdelávacie programy pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov so všeobecným intelektovým nadaním

V zmysle § 94 ods. 2 školského zákona sa pri výchove a vzdelávaní žiakov so zdravotným znevýhodnením postupuje podľa vzdelávacích programov pre:

- a) žiakov s mentálnym postihnutím,
- b) žiakov so sluchovým postihnutím,
- c) žiakov so zrakovým postihnutím,
- d) žiakov s telesným postihnutím,
- e) žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou,
- f) žiakov s autizmom a ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami,
- g) žiakov chorých a zdravotne oslabených,
- h) žiakov hluchoslepých,
- i) žiakov s vývinovými poruchami učenia,
- j) žiakov s poruchou aktivity a pozornosti,
- k) žiakov s viacnásobným postihnutím,
- l) žiakov s poruchami správania.

Výchova a vzdelávanie žiakov so všeobecným intelektovým nadaním sa uskutočňuje prostredníctvom vzdelávacích programov pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním.

Každý vzdelávací program má spravidla tieto časti: úvod, ciele výchovy a vzdelávania, stupeň vzdelania, profil absolventa, vzdelávacie oblasti, vzdelávacie štandardy, rámcový učebný plán, špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov, organizačné podmienky na výchovu a vzdelávanie, povinné personálne zabezpečenie výchovy a vzdelávania, povinné materiálo-technické a priestorové zabezpečenie výchovy a vzdelávania, podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia pri výchove a vzdelávaní, zásady a podmienky pre vypracovanie školských vzdelávacích programov, prílohy.

Vzdelávacie programy pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov so všeobecným intelektovým nadaním obsahujú ciele a požiadavky, ktoré sa vzťahujú na obsah výchovy a vzdelávania žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov so všeobecným intelektovým nadaním. **Vzdelávacie programy pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov so všeobecným intelektovým nadaním charakterizujú ich výchovu a vzdelávanie, vymedzujú špecifiká výchovy a vzdelávania a požiadavky na komplexnú odbornú starostlivosť v školách, kde sú vzdelávaní.** Špecifiká sa vzťahujú na špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby konkrétnej skupiny žiakov. Okrem špecifik, ktoré upravujú niektoré časti príslušných vzdelávacích programov, platia všetky ustanovenia, ktoré sú uvedené v štátnych vzdelávacích programoch pre žiakov bez zdravotného znevýhodnenia s prihliadnutím na druh a stupeň postihnutia, narušenie alebo nadanie žiaka.

Žiaci so zdravotným znevýhodnením (okrem žiakov s mentálnym postihnutím) **plnia rovnaké ciele vzdelávania ako žiaci bez zdravotného znevýhodnenia.** Všeobecné ciele vzdelávania v jednotlivých vzdelávacích oblastiach a kompetencie sa prispôsobujú individuálnym osobitostiam žiaka so zdravotným znevýhodnením v takom rozsahu, aby učebné výsledky žiaka zodpovedali profilu absolventa príslušného stupňa vzdelávania s prihliadnutím na druh a stupeň postihnutia alebo narušenia žiaka.

Vzdelávacie programy pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov so všeobecným intelektovým nadaním v nadväznosti na príslušne štátne vzdelávacie programy, predstavujú východisko a záväzný dokument pre vytvorenie školských vzdelávacích programov v školách a školských zariadeniach, kde sú vzdelávaní žiaci so zdravotným znevýhodnením a žiaci so všeobecným intelektovým nadaním.

Tvorba a realizácia školského vzdelávacieho programu si vyžaduje tímovú spoluprácu pedagogických zamestnancov, pričom sa odporúča klásť dôraz na variabilnejšiu organizáciu vyučovania – blokové vyučovanie, individualizáciu vyučovania, kooperatívne vyučovanie, zmeny v hodnotení žiakov, priestor pre výber voliteľných vyučovacích predmetov v rámci voliteľných hodín atď. Školské vzdelávacie programy škôl, v ktorých sa vzdelávajú

žiaci so zdravotným znevýhodnením a žiaci so všeobecným intelektovým nadaním, obsahujú špecifické vyučovacie predmety. Odporúčame ich doplniť aj o ponuku iných činností zameraných na rozvoj sociálnych a komunikačných kompetencií, rozvoj nadania a predchádzanie, zmiernenie alebo odstraňovanie ďalších nepriaznivých dôsledkov ich zdravotného znevýhodnenia (postihnutia, narušenia, ohrozenia) alebo nadania.

Platné vzdelávacie programy pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním sú uverejnené na webovom sídle Štátneho pedagogického ústavu: www.statpedu.sk alebo www.minedu.sk.

1.3 Vzdelávacia oblasť Špeciálnopedagogická podpora a špecifické vyučovacie predmety

Vyučovacie hodiny a ich časová dotácia v rámcovom učebnom pláne pre vzdelávanie žiakov so zdravotným znevýhodnením alebo so všeobecným intelektovým nadaním rešpektuje špecifiká na vytvorenie podmienok pre vzdelávanie týchto žiakov. **Hlavným špecifikom rámcových učebných plánov**, okrem rámcových učebných plánov pre žiakov s mentálnym postihnutím, **je vzdelávacia oblasť Špeciálnopedagogická podpora**. Zahŕňa **špecifické vyučovacie predmety**, ktoré sú **povinné**.

V prípade, ak poradenské zariadenie odporučí, že konkrétny žiak nepotrebuje niektorý zo špecifických vyučovacích predmetov, **musí o tom vydať písomné vyjadrenie**, ktoré škola vedie ako prílohu v Návrhu na vzdelávanie dieťaťa alebo žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole, v základnej škole, v strednej škole a v špeciálnej škole.

Napríklad: pri vzdelávaní žiakov s vývinovou poruchou učenia (VPU) sa k zaradeniu špecifického vyučovacieho predmetu individuálna logopedická intervencia pristupuje podľa ich vlastných potrieb a obsah špecifického vyučovacieho predmetu ILI nie sú povinní plniť, ak nemajú diagnostikovanú aj narušenie komunikačnú schopnosť. V tom prípade sa postupuje podľa nižšie uvedeného odporúčania. Pri vzdelávaní žiakov s VPU v triede zriadenej pre žiakov s VPU (v triede špeciálnej školy a v špeciálnej triede pre žiakov s VPU základnej školy), v ktorej je podľa príslušného RUP vyučovacím predmetom ILI súčasťou učebného plánu, sa v rámci tohto vyučovacieho predmetu postupuje podľa individuálnych potrieb žiakov, t. j. u žiakov tejto triedy bez diagnostikovanej NKS sa rozvíja najmä oblasť rozvoja gramotnosti v zmysle odporúčaných cieľov stimulácie.

Hodiny určené na výučbu špecifického vyučovacieho predmetu, ktorý podľa písomného vyjadrenia poradenského zariadenia žiak nepotrebuje, škola použije pre žiaka na:

- a) posilnenie výučby iných špecifických vyučovacích predmetov,

- b) posilnenie vyučovacích predmetov, v ktorých žiak vzhľadom na zdravotné znevýhodnenie nemôže primerane napredovať, čo musí byť zaznamenané v jeho individuálnom vzdelávacom programe.

Hodiny špecifických vyučovacích predmetov v triede zabezpečujú dvaja pedagogickí zamestnanci, čo znamená, že žiakov v triede možno deliť spôsobom, ktorý im zabezpečí individuálny prístup. Najmenej jeden z týchto pedagogických zamestnancov musí spĺňať kvalifikačné predpoklady na vyučovanie príslušného predmetu podľa platného všeobecne záväzného právneho predpisu o kvalifikačných predpokladoch a osobitných požiadavkách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. Ak druhý pedagogický zamestnanec príslušné kvalifikačné predpoklady nespĺňa, vykonáva so žiakmi činnosti, ktoré súvisia s utvrdzovaním rozvíjaných schopností žiaka a ich automatizáciou podľa usmernenia kvalifikovaného pedagóga a pod jeho vedením.

Poznámka: na vyučovanie niektorých špecifických vyučovacích predmetov ustanovuje podmienky určujúce kvalifikačné predpoklady vyhláska č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických a odborných zamestnancov v znení neskorších predpisov v prílohe č. 1, časť IV. a V.

Ďalšie špecifické vyučovacie predmety, pre ktoré nie sú v prílohe č. 1 citovanej vyhláske vymedzené kvalifikačné predpoklady, môže vyučovať učiteľ spĺňajúci kvalifikačné predpoklady pre vyučovanie žiakov so zdravotným znevýhodnením v triedach a školách pre žiakov so zdravotným znevýhodnením uvedené v prílohe č. 1 časť IV. a V. citovanej vyhláske.

Špecifický vyučovací predmet nemôže byť zabezpečovaný v rámci (na úkor) iných vyučovacích predmetov (t. j. vybratím žiaka napr. z matematiky, hudobnej výchovy a iných vyučovacích predmetov na špecifický vyučovací predmet, ak sa nejedná o vyučovací predmet, z ktorého je žiak oslobodený rozhodnutím riaditeľa (§ 5 ods. 3 písm. e) a ods. 4 písm. c) zákona č. 596/2003 Z. z.).

Pri zabezpečení vyučovania špecifických vyučovacích predmetov (predmety vzdelávacej oblasti špeciálnopedagogická podpora) žiaka vzdelávaného formou školskej integrácie – jeho účasť na príslušných vyučovacích hodinách špecifických vyučovacích predmetov (t. j. nie v rámci odborných intervencií poskytovaných odborným zamestnancom školy alebo poradenského zariadenia) sa zapisuje do triednej knihy triedy, v ktorej je žiak zaradený. V poznámkach v zozname žiakov sa uvedie, že žiak sa zúčastňuje ... (uvedie sa názov špecifického vyučovacieho predmetu, ktorý má žiak zapísaný vo svojom individuálnom vzdelávacom programe). To znamená, že hodina zapísaná v triednej knihe v príslušnom dni sa vzťahuje len na žiaka/žiakov triedy, ktorí ju majú uvedenú v poznámkach v zozname žiakov v príslušnej triednej knihe. Ak sa žiak hodiny nezúčastní, počíta sa mu ako hodina

neprítomnosti. **Špecifické vyučovacie predmety sa neklasifikujú, na vysvedčení sa uvedie „absolvoval“.**

Škola žiakovi v školskej integrácii vytvára podmienky na plnenie obsahu špecifických vyučovacích predmetov. Samotný obsah príslušného špecifického predmetu podľa potrieb žiaka, určený na základe odporúčaní poradenského zariadenia, sa uvedie v individuálnom vzdelávacom programe žiaka.

Poznámka: vychádzajúc zo zadenovania špeciálnej výchovno-vzdelávacej potreby v § 2 písm. i) školského zákona pre potreby tohto zákona je zrejmé, že za žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami nebude považovaný žiak, ktorému v škole odborný zamestnanec z poradenského zariadenia (alebo v poradenskom zariadení) poskytuje napr. logopedickú službu, avšak nie je potrebné u neho uplatňovať obsah predmetov špeciálnopedagogickej podpory. Taký žiak nie je zaradený do školskej integrácie a nevzťahuje sa na neho zabezpečenie predmetov špeciálnopedagogickej podpory.

Konkrétne úpravy vzdelávania žiakov so zdravotným znevýhodnením alebo so všeobecným intelektovým nadaním sa v základných a stredných školách uplatňujú na základe odporúčaní poradenských zariadení, ktoré pre školu vypracúvajú v súlade so všeobecnými záväznými právnymi a rezortnými predpismi.

Každý žiak, ktorý prešiel procesom odbornej diagnostiky, má v škole založenú správu z diagnostického vyšetrenia žiaka a písomné vyjadrenie školského zariadenia výchovného poradenstva a prevencie k jeho vzdelávaniu podľa § 11 ods. 9 písm. b) školského zákona. Na správu z diagnostického vyšetrenia sa na základe § 11 ods. 10 školského zákona nevzťahuje povinnosť viesť ju na tlačive podľa vzorov schválených a zverejnených ministerstvom školstva. Odborné odporúčanie k jej obsahu vypracoval a zverejnil Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie (VÚDPaP), je sprístupnené na jeho webovom sídle a tiež na webovom sídle ministerstva školstva (www.minedu.sk) v časti Regionálne školstvo/Výchovné, pedagogicko-psychologické a špeciálnopedagogické poradenstvo.

1.4 Návrh na vzdelávanie dieťaťa alebo žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole, v základnej škole, v strednej škole a v špeciálnej škole

Žiakovi vzdelávanému v školskej integrácii, v špeciálnej triede alebo v špeciálnej škole vedie škola dokumentáciu s názvom „Návrh na vzdelávanie dieťaťa alebo žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole, v základnej škole, v strednej škole

a v špeciálnej škole“ (§ 11 ods. 9 písm. a) školského zákona). Dokumentácia podľa § 11 ods. 9 písm. a) a b) školského zákona je na základe § 11 ods. 11 tohto zákona súčasťou registratúry podľa osobitného predpisu.

Návrh na vzdelávanie dieťaťa alebo žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole, v základnej škole, v strednej škole a v špeciálnej škole podľa školského zákona tvorí ďalšiu dokumentáciu žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Tlačivo vyplňa triedny učiteľ v spolupráci so školským zariadením výchovného poradenstva a prevencie, školským špeciálnym pedagógom a zákonným zástupcom žiaka. **Za kompletnosť vyplnenia tlačiva zodpovedá riaditeľ školy.**

Schválené tlačivo je zverejnené na webovom sídle MŠVVaŠ SR v knižnici vzorov pedagogickej dokumentácie a dokladov <http://formulare.iedu.sk/?akcia=dokument>.

1.5 Individuálny vzdelávací program

Individuálny vzdelávací program (ďalej aj „IVP“) je dokument, v ktorom sa plánuje vzdelávanie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Podľa školského zákona sa podľa individuálneho vzdelávacieho programu vzdeláva:

- začlenený žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežnej triede základnej školy, t. j. v školskej integrácii, ak je to potrebné,
- žiak so zdravotným znevýhodnením v špeciálnej triede základnej školy alebo v špeciálnej škole, ak zdravotné znevýhodnenie žiakovi znemožňuje vzdelávať sa podľa príslušného vzdelávacieho programu pre žiakov so zdravotným znevýhodnením.

Individuálny vzdelávací program je súčasťou dokumentácie tohto žiaka. Vypracúva ho škola (triedny učiteľ v spolupráci s ostatnými vyučujúcimi a školským špeciálnym pedagógom) spoločne so školským zariadením výchovného poradenstva a prevencie. Oboznamuje sa s ním aj zákonný zástupca žiaka. Tento program sa môže priebežne upravovať podľa aktuálnych výchovno-vzdelávacích potrieb žiaka. Individuálny vzdelávací program schvaľuje riaditeľ školy na celý školský rok alebo jeho časť na základe odporúčenia školského zariadenia výchovného poradenstva a prevencie. V prílohe 1 uvádzame ako vzor návrh štruktúry individuálneho vzdelávacieho programu.

1.6 Osobitný spôsob plnenia školskej dochádzky

Výchova a vzdelávanie žiakov so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním môže niekedy vyžadovať osobitný spôsob realizovania ich školskej dochádzky. Medzi najčastejšie využívané formy patria **individuálne vzdelávanie** a **individuálny učebný plán**.

V zmysle § 24 školského zákona sa **individuálne vzdelávanie** uskutočňuje bez pravidelnej účasti na vzdelávaní v škole. O povolení individuálneho vzdelávania rozhoduje riaditeľ školy, do ktorej bol žiak prijatý, na základe písomnej žiadosti zákonného zástupcu maloletého žiaka alebo na základe písomnej žiadosti plnoletého žiaka. K žiadosti o povolenie individuálneho vzdelávania zákonný zástupca priloží vyjadrenie všeobecného lekára pre deti a dorast. Vzdelávanie žiaka zabezpečuje škola, ktorá rozhodla o povolení individuálneho vzdelávania, a to v rozsahu najmenej dve hodiny týždenne. Individuálne vzdelávanie uplatňuje zákonný zástupca najmä v tom prípade, keď chorý žiak nie je vzdelávaný ani v škole pri zdravotníckom zariadení a zo zdravotných dôvodov nemôže navštevovať kmeňovú školu a vzdelávať sa v integrácii.

Podľa § 26 školského zákona **individuálny učebný plán** pre žiaka môže povoliť riaditeľ školy na základe žiadosti zákonného zástupcu žiaka alebo na základe žiadosti plnoletého žiaka. Súčasne s povolením vzdelávania podľa individuálneho učebného plánu dohodne riaditeľ školy so zákonným zástupcom žiaka alebo s plnoletým žiakom aj podmienky a organizáciu vzdelávania podľa individuálneho učebného plánu, ktoré musia byť v súlade so schváleným školským vzdelávacím programom a sú záväzné pre obe strany. Individuálny učebný plán vypracuje škola v spolupráci s pedagogickými zamestnancami a odbornými zamestnancami a schvaľuje ho riaditeľ školy.

1.7 Hodnotenie a klasifikácia žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov so všeobecným intelektovým nadaním

Hodnotenie a klasifikácia žiakov so zdravotným znevýhodnením vychádza z aktuálnych metodických pokynov na hodnotenie žiakov základnej školy, ktorých prílohou sú zásady hodnotenia žiaka so zdravotným znevýhodnením začleneného v základnej škole. Pedagóg rešpektuje a dodržiava odporúčané formy overovania vedomostí žiaka so zdravotným znevýhodnením a ďalšie náležitosti v súvislosti s hodnotením a klasifikáciou konkrétneho žiaka poradenským

zariadením, ktoré okrem všeobecných odporúčaní zohľadňuje aj aktuálny stav žiaka z hľadiska jeho psychických dispozícií a motivácie. Je nevyhnutné tiež sledovať informácie Národného ústavu certifikovaných meraní vzdelávania (www.nucem.sk) vo vzťahu k žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorý v nadväznosti na príslušné všeobecne záväzné právne predpisy zabezpečuje externé testovania žiakov 5. a 9. ročníka základných škôl Slovenskej republiky a medzinárodné merania podľa programov, do ktorých sa Slovenská republika zapája v súlade s ich pravidlami.

Pri výchove a vzdelávaní žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je potrebné rešpektovať obmedzenia, ktoré sú podmienené zdravotným znevýhodnením žiaka. Podľa § 55 ods. 4 školského zákona pri hodnotení a klasifikácii žiaka s vývinovými poruchami alebo žiaka so zdravotným postihnutím sa zohľadňuje jeho porucha alebo postihnutie. Tie výkony žiaka, ktoré sú ovplyvnené jeho zdravotným stavom, sa nehodnotia negatívne. Treba vychádzať z odporúčaní školského zariadenia výchovného poradenstva a prevencie.

Aktuálne metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu žiakov, vrátane žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov so všeobecným intelektovým nadaním, sú zverejnené na webovom sídle www.minedu.sk.

1.8 Výchova a vzdelávanie žiakov so zdravotným znevýhodnením v stredných školách

Pre žiakov so sluchovým, zrakovým a telesným postihnutím poskytujú vzdelávanie aj špeciálne stredné školy. V špeciálnych stredných školách je žiakom venovaná špeciálno-pedagogická podpora počas celého štúdia. Pre žiakov so sluchovým a zrakovým postihnutím je dĺžka štúdia predĺžená o 1 rok.

V špeciálnych stredných školách sa žiaci vzdelávajú podľa vzdelávacích programov určených pre žiakov jednotlivými druhmi zdravotného postihnutia (pre žiakov so sluchovým postihnutím, pre žiakov so zrakovým postihnutím a pre žiakov s telesným postihnutím).

Pri prijímaní žiakov so zdravotným znevýhodnením do stredných škôl je potrebné, aby uchádzač so zdravotným znevýhodnením pripojil k prihláške aj vyjadrenie všeobecného lekára o schopnosti študovať zvolený odbor výchovy a vzdelávania (§ 63 ods. 5 zákona č. 245/2008 Z. z.). Forma prijímacej skúšky sa pre žiakov so zdravotným znevýhodnením určí s prihliadnutím na ich zdravotné znevýhodnenie (§ 65 ods. 2 zákona č. 245/2008 Z. z.).

Žiaci so zdravotným znevýhodnením, ktorí sa vzdelávajú v triedach spolu s ostatnými žiakmi stredných škôl (formou školskej integrácie), sa vzdelávajú podľa príslušných štátnych

vzdelávacích programov s prihliadnutím na ich stupeň postihnutia, narušenia. Základné zásady výchovy a vzdelávania žiakov so zdravotným znevýhodnením v stredných školách sú rovnaké ako v základných školách, pričom treba rešpektovať vek a špecifiká postihnutia, narušenia. Odbornú a metodickú pomoc pri výchove a vzdelávaní žiakov so zdravotným znevýhodnením môžu stredným školám poskytnúť špeciálne stredné školy alebo školské zariadenie výchovného poradenstva a prevencie, ktoré má žiaka v starostlivosti.

Stredná škola, ktorá vzdeláva žiakov so zdravotným znevýhodnením, má podmienky a opatrenia, ktoré vytvára pre vzdelávanie týchto žiakov, zapracované v školskom vzdelávacom programe.

Hodnotenie a klasifikácia žiakov so zdravotným znevýhodnením nie je súčasťou metodických pokynov na hodnotenie a klasifikáciu žiakov stredných škôl. Podľa štátnych vzdelávacích programov sa na individuálne osobitosti žiakov so zdravotným znevýhodnením berie ohľad v takom rozsahu, aby výsledky žiaka so zdravotným znevýhodnením reflektovali profil absolventa príslušného študijného alebo učebného odboru.

Postup pedagógov pri overovaní vedomostí žiakov so zdravotným znevýhodnením na strednej škole pri hodnotení a klasifikácii sa riadi odporúčaniami poradenského zariadenia, v ktorom je žiak evidovaný a ktoré mu poskytuje odbornú starostlivosť.

Spôsoby ukončovania štúdia na stredných školách určuje § 2 vyhlášky č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách v znení neskorších predpisov. Žiaci so zdravotným znevýhodnením zvyčajne ukončujú vzdelávanie na stredných školách záverečnou skúškou alebo maturitnou skúškou.

Čas trvania záverečnej skúšky žiakom so zdravotným znevýhodnením môže predseda skúšobnej komisie primerane predĺžiť.

Žiaci, ktorým zdravotné znevýhodnenie neumožňuje vykonať maturitnú skúšku (ďalej aj „MS“) štandardným spôsobom, môžu mať upravené podmienky na vykonanie MS (§ 4 ods. 3 vyhlášky č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách v znení neskorších predpisov). Úpravy majú umožniť žiakom konať MS takým spôsobom aby minimalizovali vplyv zdravotného znevýhodnenia na výsledok MS (Polgáryová a kol., 2015).

Podľa upravených podmienok môže maturovať **žiak špeciálnej školy, žiak špeciálnej triedy, žiak so zdravotným znevýhodnením** v triede strednej školy **vzdelávaný podľa individuálneho vzdelávacieho programu** spolu s ostatnými žiakmi (§ 14 vyhlášky č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách v znení neskorších predpisov).

Žiak so zdravotným znevýhodnením pri prihlasovaní na MS oznámi aj spôsob vykonania MS (§75 ods.1, 2 zákona č. 245/2008 Z. z.).

Žiak s vývinovými poruchami učenia alebo žiak so sluchovým postihnutím môže vykonať maturitnú skúšku z predmetov anglický jazyk, francúzsky jazyk, nemecký jazyk, ruský jazyk, španielsky jazyk, taliansky jazyk len z ústnej formy internej časti maturitnej skúšky (§ 5 ods. 3 vyhlášky č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách v znení neskorších predpisov). To znamená, že žiak má možnosť si vybrať, či bude z cudzieho jazyka robiť celú MS, ktorá pozostáva z externej časti, písomnej formy internej časti a ústnej formy internej časti, alebo MS vykoná iba z ústnej formy internej časti. Ak žiak so sluchovým postihnutím alebo s vývinovými poruchami učenia chce pokračovať v ďalšom štúdiu na vysokej škole, odporúčame zistiť si podmienky prijatia na vysokú školu a na základe toho sa rozhodnúť, z ktorých častí bude konať MS z cudzieho jazyka.

Žiak so sluchovým postihnutím si môže v príslušnom školskom roku do 30. septembra 2019 namiesto predmetu cudzí jazyk zvoliť jeden z predmetov matematika alebo náuka o spoločnosti, alebo občianska náuka (§ 17a vyhlášky č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách v znení neskorších predpisov).

V prílohe vyhlášky č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách v znení neskorších predpisov – II. ČASŤ PODROBNOSTI O SPÔSOBE KONANIA EXTERNEJ ČASTI A PÍ SOMNEJ FORMY INTERNEJ ČASTI MATURITNEJ SKÚŠKY a III. ČASŤ PODROBNOSTI O SPÔSOBE KONANIA A OBSAHU ÚSTNEJ FORMY INTERNEJ ČASTI MATURITNEJ SKÚŠKY sú uvedené úpravy pre žiakov so zdravotným znevýhodnením na konci každého predmetu. V prílohe V. ČASŤ – ÚPRAVY MATURITNEJ SKÚŠKY PRE ŽIAKOV S JEDNOTLIVÝMI DRUHMI POSTIHNUTÍ sú popísané úpravy MS žiakom zaradeným do jednotlivých skupín podľa miery obmedzenia pri práci s testovými úlohami.

Externú časť MS a písomnú formu internej časti maturitnej skúšky zadávanej ministerstvom školstva zabezpečuje Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania (NUCEM). Na webovom sídle NUCEM sú uvedené všetky potrebné informácie ohľadom MS, vrátane usmernenia pre prihlasovanie žiakov so zdravotným znevýhodnením na MS dostupné na: www.nucem.sk.

Literatúra

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Vyhláška č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách v znení neskorších predpisov.

Vyhláška č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v znení neskorších predpisov.

Výchova a vzdelávanie žiakov s mentálnym postihnutím

Mária Tarabová, Mária Tatranská

2.1 Charakteristika žiaka s mentálnym postihnutím

Žiaci s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia sú schopní používať jazyk účelne v každodennom živote, udržiavať konverzáciu a komunikovať bez výraznejších problémov, i keď sa ich reč vyvíja oneskorene. Je však obsahovo a rozsahovo chudobnejšia ako reč in-taktných žiakov; je narušená po stránke obsahovej aj formálnej. Vyskytujú sa viaceré druhy narušenej komunikačnej schopnosti. Najčastejšie je prítomný narušený vývin reči, dyslália, fufnivosť a zajakavosť. Často sa vyskytuje dysgramatizmus. Väčšina z nich je nezávis-lá pokiaľ ide o sebaobsluhu a praktické manuálne zručnosti bežného života (hoci ich vývin je tiež oneskorený). Najmarkantnejšie problémy súvisia so vzdelávaním – mnohí z nich majú problémy s čítaním, písaním, počítaním. V porovnaní s normou majú problémy s učením, myslením, vnímaním, pozornosťou, pamäťou, abstrakciou, dedukciou, úsudkom, logickým myslením. Najvhodnejšia je pre nich edukácia zameraná na rozvíjanie ich schopností a kompenzáciu ich nedostatkov. Ich pracovná perspektíva je pomerne priaznivá – väčšina z nich sa dokáže realizovať v zamestnaní s prevahou jednoduchšej manuálnej činnosti.

Žiaci so stredným stupňom mentálneho postihnutia sú vývinovo retardovaní a obmedzení vo všetkých zložkách osobnosti. Majú závažnejšie problémy a poruchy hrubej i jemnej motoriky, mnohí majú pridružené zmyslové a telesné postihnutia. Vývin všetkých psychických funkcií je výraznejšie narušený a obmedzený. Prítomné sú poruchy vnímania, pozornosti, sústredenosti a pamäti. Myslenie je konkrétne a primitívne. Majú výrazne obme-dzený vývin chápania a používania jazyka, obmedzené komunikačné zručnosti na úroveň izo-lovaných slov či krátkych viet, gramaticky a často aj obsahovo nesprávnych. Mnohí z nich komunikujú prostredníctvom náhradných komunikačných systémov. Sebaobslužné zručnosti a návyky vykonávajú na úrovni rôznych stupňov samostatnosti. Ich vzdelávací potenciál je obmedzený, ale niektorí žiaci si pod kvalifikovaným pedagogickým vedením dokážu osvojiť

elementárne základy čítania, písania a počítania. Vzhľadom na nevyzretosť fonematického sluchu a ťažkosti v oblasti zrakovej diferenciacie sa spravidla využíva metóda globálneho čítania.

Žiaci s ťažkým stupňom mentálneho postihnutia majú veľmi výrazne narušený a limitovaný vývin vo všetkých oblastiach – komunikácie, motoriky, senzoriky, sebaobsluhy, kognície, sociálnej adaptácie. Závažné poruchy zasahujú hrubú aj jemnú motoriku, preto sa mnohí nenaučia stáť, chodiť, nezvládajú sebaobsluhu. Komunikujú pomocou významových zvukov, slabík, príp. slov, ktorými vyjadrujú viacero významov. Pre orientáciu v okolí a na podporu komunikačnej schopnosti sa využíva sociálne čítanie a alternatívna a augmentatívna komunikácia. Celoživotne sú závislí od starostlivosti iných osôb.

Žiaci s hlbokým stupňom mentálneho postihnutia majú iba nepatrnú alebo žiadnu schopnosť samostatne uspokojovať svoje základné potreby. Ich motorika, senzorika, sebaobsluha, komunikácia, kognícia a sociálna adaptácia sú na rudimentárnej úrovni. Väčšina týchto osôb je imobilná alebo výrazne obmedzená v pohybe, spravidla inkontinentná. Expresívna zložka reči sa u nich nevyvíja. Na podporu komunikačnej schopnosti sa využíva komunikácia dotykom, ukazovaním, predmetová komunikácia. Vo väčšine prípadov je ťažké mentálne postihnutie spojené s ťažkými postihnutiami hybnosti, epilepsiou, poškodeniami zrakového a sluchového vnímania, sebapoškodzovaním. Sú odkázaní na celoživotnú starostlivosť (Vančová, 2005; Švarcová, 2006).

2.2 Výchova a vzdelávanie žiakov s mentálnym postihnutím na primárnom stupni vzdelávania

Žiaci s mentálnym postihnutím sa môžu vzdelávať

- v špeciálnych základných školách,
- v špeciálnych triedach pre žiakov s mentálnym postihnutím v základnej škole,
- v triedach základnej školy spolu s inými žiakmi, t.j. v školskej integrácii.

Žiaci s mentálnym postihnutím sa vzdelávajú podľa **Vzdelávacieho programu pre žiakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie (2016)**.

Vzdelávacieho programu pre žiakov s mentálnym postihnutím sa člení na:

- A. Vzdelávacieho programu pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia pre primárne vzdelávanie (variant A),**

B. Vzdelávací program pre žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia pre primárne vzdelávanie (variant B),

C. Vzdelávací program pre žiakov s ťažkým alebo hlbokým stupňom mentálneho postihnutia pre primárne vzdelávanie (variant C).

V celom výchovno-vzdelávacom procese treba mať na zreteli, že žiaci s mentálnym postihnutím majú nižšiu úroveň poznávacích, jazykových, pohybových a sociálnych schopností žiakov v porovnaní s intaktnými žiakmi v triede.

*Poznámka: ak žiak s mentálnym postihnutím ochorie a jeho ochorenie je tak závažné, že významne ovplyvňuje jeho výchovu a vzdelávanie, má možnosť vzdelávať sa počas potrebného obdobia a na základe odporúčenia odborného lekára podľa **Rámcových učebných plánov pre žiakov chorých a zdravotne oslabených s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie – varianty A,B,C,D,**¹ uvedených vo Vzdelávacom programe pre žiakov chorých a zdravotne oslabených pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie (2016). Táto skutočnosť musí byť zaznamenaná v individuálnom vzdelávacom programe žiaka.*

2.2.1 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s mentálnym postihnutím

Žiaci s mentálnym postihnutím majú spomalené tempo a znížený rozsah vnímania, nevydržia dlhší čas vnímať jeden objekt, vnímajú ho skôr náhodne než výberovo, nemajú záujem o detaily. Vnímajú postupne to, čo intaktní žiaci naraz. Nepostrehnú súvislosti a vzťahy vnímaného objektu. Nedostatočne diferencujú podobné predmety. Predstavy a pojmy si utvárajú na základe priameho zmyslového vnímania, preto sa im učivo sprostredkúva multisenzoricky (pomocou viacerých zmyslových vnemov). Ich predstavy sú neúplné, nepresné, útržkovité a nejasné.

Zámerná pozornosť týchto žiakov je nestála, rýchlo sa unavia; preto je potrebné činnosti na vyučovacej hodine striedať s relaxáciou. Pri činnostiach vyžadujúcich zámernú pozornosť treba zvážiť množstvo zadaných úloh, inak bude stúpať chybovosť žiakov vo výkone. Pozornosť je prelietavá a krátkodobá. Majú pomalé tempo zapamätania si nového učiva, poznatok si udržia v pamäti iba krátky čas a vybavujú si ho často nepresne. Preto je veľmi dôležité viacnásobné opakovanie prebraného učiva. Skôr si zapamätajú vonkajšie znaky ako vnútorné logické súvislosti.

Pre ich myslenie sú charakteristické nedostatky v analýze a syntéze, indukcii a dedukcii, v abstrakcii, porovnávaní. Obmedzená schopnosť abstrakcie a zovšeobecňovania sa prejavuje nedostatkami alebo neschopnosťou v osvojovaní pravidiel a všeobecných pojmov. Niektorí sa

¹ Strany 10 až 21 (pozn. autorky).

ich naučia naspamäť, ale nechápu ich význam a to, kde ich môžu použiť. Proces utvárania pojmov je u nich v porovnaní s intaktnými žiakmi pomalší. Zadanú úlohu začnú riešiť okamžite bez toho, aby sa najprv zorientovali v probléme. Majú sklon opakovať už použitý spôsob riešenia aj na iné zdanlivo podobné úlohy. Nedostatočne vnímajú logické súvislosti a časovú následnosť. Žiaci v matematických úlohách nevedia v akom poradí majú čiastkové úlohy riešiť. Pri zložených slovných úlohách sa najprv spoločne stanovujú postupy riešenia úlohy, až potom pracujú samostatne. Je potrebné im poskytnúť dostatok času na to, aby porozumeli novým informáciám. Žiakom treba ukázať, ako môžu práve získané vedomosti prakticky využiť v iných oblastiach činnosti.

V závislosti od druhu a stupňa mentálneho postihnutia je reč narušená po obsahovej i formálnej stránke. Časté sú nedostatky v rozvoji fonemického sluchu – v nedostatočnej diskriminácii foném a nedostatky v artikulácii. Oneskorene u nich dozrieva fonemický sluch, resp. diferenciácia foném (Lechta, 2011). Táto skutočnosť ovplyvňuje kvalitu nácviku čítania a písania. Dochádza k nedostatočnému rozlišovaniu podobne znejúcich, alebo podobne artikulovaných hlások m/n, s/š, s/z, p/b, t/d. U žiakov 1. a 2. ročníka častými cvičeniami sluchového vnímania pomáhame zlepšovať schopnosť diferencovaného vnímania zvukov. Nácvik výslovnosti žiakov začíname postupne od pomenovávania predmetov a javov a nácviku vecných formulácií (pozdrav, poďakovanie, ospravedlnenie, krátky oznam, vyjadrenie jednoduchej prosby). Pre rečový prejav týchto žiakov je charakteristická menšia slovná zásoba v porovnaní s normou, neprímeraný spôsob používania osvojenej slovnej zásoby a často aj nechápanie významu slov, ktoré používajú. Základným cieľom vo výchovno-vzdelávacom procese je znižovať rozdiel medzi pasívnou a aktívnou slovnou zásobou, odstraňovať dysgramatizmus, budovať gramatickú stavbu jednoduchých viet a neskôr gramatickú zhodu v súvetiach.

Poruchy, nedostatky a potreby žiakov s mentálnym postihnutím je treba rešpektovať a hľadať čo najprímernejšie metódy a formy práce na dosiahnutie vzdelávacích cieľov formulovaných vo Vzdelávacom programe pre žiakov s mentálnym postihnutím.

Každý učiteľ, ktorý sa v triede podieľa na výchove a vzdelávaní žiaka s mentálnym postihnutím, by mal vo svojom predmete zohľadňovať špecifiká osobnosti a poznávacích procesov tohto žiaka. Väčší dôraz by mal klásť na rozvíjanie komunikačnej schopnosti a na vytváranie sociálnych a praktických zručností. Výchovno-vzdelávací proces by mal byť prepojený so skutočným životom, žiak by si mal osvojiť to, čo má pre neho praktický zmysel.

Dieťa s mentálnym postihnutím môže začať plniť povinnú školskú dochádzku v prípravnom ročníku, ak nedosiahlo školskú spôsobilosť a nie je u neho predpoklad zvládnutia prvého ročníka.

V prípade ťažkostí pri osvojovaní si predpísaného učiva je možné žiakovi vypracovať individuálny vzdelávací program (ďalej aj „IVP“) z jedného alebo viacerých predmetov, podľa ktorého sa vzdeláva a postupuje do vyššieho ročníka.

Žiakovi s narušenou komunikačnou schopnosťou (symptomatickou poruchou reči) poskytuje individuálnu alebo skupinovú logopedickú terapiu školský logopéd.

Vzdelávanie žiakov s mentálnym postihnutím v školskej integrácii

Podmienky výchovy a vzdelávania žiakov s mentálnym postihnutím v školskej integrácii sú uvedené v školskom vzdelávacom programe, týkajú sa najmä:

- a) **zabezpečenia odborného prístupu** pri výchove a vzdelávaní žiakov s mentálnym postihnutím z hľadiska obsahu, foriem a metód vzdelávania a hodnotenia,
- b) **materiálneho zabezpečenia** špeciálnopedagogickými a kompenzačnými pomôckami, úpravami prostredia na relaxáciu,
- c) **personálneho zabezpečenia** odborným servisom školského špeciálneho pedagóga, logopéda, školského psychológa, asistenta učiteľa a iní.

Triedny učiteľ vytvára atmosféru akceptácie, tolerance a spolupatričnosti žiaka s mentálnym postihnutím v triede. Naučiť žiakov triedy vnímať jeho inakosť ako súčasť ich bežného života, akceptovať jeho prejavy vyplývajúce z postihnutia. Posilňovať a upevňovať sociálne žiaduce správanie u všetkých žiakov v triede. Pripraviť učiteľov, žiakov a rodičov na vzdelávanie žiaka s mentálnym postihnutím v triede, na pomoc prekonávať bariéry s pochopením a osvojovaním učiva.

Je potrebná spolupráca medzi triednym učiteľom, ostatnými učiteľmi, školským špeciálnym pedagógom a odborníkmi z poradenských zariadení. Táto tímová práca vyžaduje častejšiu a intenzívnu komunikáciu medzi účastníkmi vzdelávania žiaka s mentálnym postihnutím.

Nezanedbateľná je spolupráca s rodičmi žiakov s mentálnym postihnutím. Úroveň rodičovskej starostlivosti a ich usmernenie v oblasti domácej prípravy, ich oboznámenie s individuálnym vzdelávacím programom, s metódami a formami práce, prípadne ich účasť na vyučovacích hodinách je dôležitou súčasťou úspešnej integrácie týchto žiakov. Pri komunikácii so zákonným zástupcom odporúčame osobný, písomný, e-mailový i telefonický kontakt.

Žiak s mentálnym postihnutím integrovaný v bežnej triede základnej školy sa vzdeláva podľa **Vzdelávacieho programu pre žiakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie (2016) – podľa príslušného variantu A, B, C**, na základe ktorého je vypracovaný **individuálny vzdelávací program** žiaka. Učiteľ sa musí s IVP dôkladne oboznámiť, aby mal predstavu o tom, k akému výchovno-vzdelávaciemu cieľu má žiaka viesť. Učebný plán žiaka s mentálnym postihnutím treba v maximálnej miere prispôbiť učebnému plánu bežnej triedy, v ktorej je integrovaný.

Napríklad: vyučovací predmet vecné učenie má žiak vtedy, keď majú žiaci bežnej triedy vyučovací predmet prvouka alebo prírodoveda. Vyučovací predmet vlastiveda v 5. a 6. ročníku má integrovaný žiak vtedy, keď majú žiaci bežnej triedy vyučovací predmet dejepis a geografiu. Vo vyučovacích predmetoch výchovno-estetického zamerania je možné vzdelávať týchto žiakov podľa obsahu vzdelávania žiakov bežnej školy. Obsah a rozsah učiva musí byť prispôsobený aktuálnym možnostiam a individuálnym schopnostiam žiaka s mentálnym postihnutím.

Týždenný počet vyučovacích hodín týchto žiakov je daný rámcovým učebným plánom príslušného variantu – A,B,C.

Vyučovací predmet **pracovné vyučovanie** patrí medzi hlavné vyučovacie predmety žiaka s mentálnym postihnutím. Rámcový učebný plán stanovuje počet hodín pracovného vyučovania v jednotlivých ročníkoch, potrebných k nadobudnutiu pracovných návykov a motorických zručností. V prípade, že má škola viac žiakov s mentálnym postihnutím, odporúčame vytvoriť **zlúčenú skupinu** na pracovné vyučovanie z rovnakých, prípadne aj z rôznych ročníkov.

Vyučovací predmet pracovné vyučovanie má vo vzdelávaní žiakov s mentálnym postihnutím špecifické postavenie, plní dôležitú rehabilitačnú funkciu. V symptomatológii mentálneho postihnutia býva prítomná porucha vizuomotoriky a pohybovej koordinácie. V nižších ročníkoch treba rozvíjať zrakovo-motorickú koordináciu, jemnú motoriku rúk, koordináciu prstov, samostatnosť a vytrvalosť v manuálnej činnosti v závislosti od stupňa postihnutia. Pracovné vyučovanie je tu zamerané na vytváranie praktických zručností a návykov sebaobsluhy, na manipuláciu s predmetmi dennej potreby. Vytváranie pracovných zručností ovplyvňuje rozvoj motoriky a rozumovej úrovne žiaka. Vo vyšších ročníkoch sa fyzická práca žiakov spája s vedomosťami z iných vyučovacích predmetov. Podporuje rozvoj telesných i psychických schopností, vytváranie základných pracovných návykov, posilňuje vôľové prejavy. Na hodinách pracovného vyučovania získavajú žiaci s mentálnym postihnutím základné vedomosti o materiáli, nástrojoch a pracovných postupoch. Učia sa správne organizovať prácu, dodržiavať predpisy bezpečnosti a hygieny práce. Pracovné zaťaženie má byť také, aby aktivizovalo ich myslenie a dostatočne ich zamestnávalo. Pracovné vyučovanie má tri základné zložky:

práce v dielni, pestovateľské práce a práce v domácnosti. Vo vyšších ročníkoch je tento vyučovaci predmet predprofesionálnou prípravou na budúce povolanie.

Primerané podmienky vyučovania a individuálny prístup sú základom vzdelávania.

Vyučujúci má žiakovi s mentálnym postihnutím:

- dávať zreteľné a jednoznačné inštrukcie,
- zadať zakaždým len jednu úlohu a overiť si, či jej zadanie pochopil,
- riešiť nové typy úloh najprv spoločne, rozdeliť na menšie kroky,
- poskytnúť dostatok času na odpoveď a rešpektovať jeho pracovné tempo,
- zadávať častejšie úlohy s možnosťou označenie správnej odpovede, zriedkavejšie úlohy, ktoré vyžadujú samostatnú písomnú formuláciu odpovede,
- striedať činnosti a pracovné tempo,
- zamedziť tomu, aby dlhší čas len pasívne počúval,
- zaraďovať krátke relaxačné prestávky,
- vytvoriť podmienky pre pozitívne hodnotenie na upevnenie kladných zážitkov v triede,
- oceniť aj malý úspech žiaka a tak ho motivovať k učeniu,
- klásť požiadavky, ktoré je schopný splniť vzhľadom na mentálne postihnutie,
- modifikovať spôsob, akým sa žiak s mentálnym postihnutím oboznamuje s novým učivom (predtým treba v diagnostickom procese zistiť, aký učebný štýl je pre žiaka vhodný a využiť jeho silné stránky v prospech dosiahnutia lepších výsledkov),
- vytvárať priestor pre časté opakovanie učiva s cieľom upevňovať získané vedomosti a zručnosti,
- vytvárať atmosféru vzájomného pochopenia a podpory od intaktných spolužiakov (prípraviť intaktných žiakov triedy pre kooperatívne učenie a vytvoriť pozitívnu klímu v triede; oceňovať žiakov, ktorí spolupracujú, pomáhajú a podporujú v edukácii žiaka s mentálnym postihnutím),
- zapájať žiaka do všetkých spoločných činností triedy,
- dávať možnosť participovať na práci v skupine žiakov zadaním úlohy, ktorú je schopný riešiť,
- dávať viac úloh na rozvoj motorických funkcií a deficitných oblastí a redukovať úlohy, ktoré sú neprimerané aktuálnej vývinovej úrovni žiaka,
- snažiť sa vytvárať dostatok príležitostí na získavanie nových skúseností a tým žiaka podnecovať k tvorivému mysleniu a k riešeniu problémov,

- zohľadniť jeho prípadnú motorickú instabilitu a minimalizovať nežiaduce prejavy správania,
- umožniť používať kompenzačné pomôcky, ktoré mu uľahčia edukáciu (počítač, kalkulačka, gramatické tabuľky, tabuľky spojov násobenia a delenia),
- zabezpečiť dostatočné množstvo názorných pomôcok,
- dostatočne konkretizovať preberané učivo,
- orientovať vzdelávanie na využiteľnosť vedomostí v situáciách praktického života,
- podľa potreby poskytnúť účinnú individuálnu pomoc,
- stanoviť si s rodičmi žiaka pravidlá domácej prípravy na vyučovanie.

Vzdelávanie žiakov s mentálnym postihnutím v špeciálnej triede základnej školy

Žiak s mentálnym postihnutím, ktorý sa vzdeláva v špeciálnej triede základnej školy (ďalej aj ZŠ) **sa nepovažuje za integrovaného**. V špeciálnej triede pre žiakov s mentálnym postihnutím sa vyučuje podľa vzdelávacieho programu pre žiakov s mentálnym postihnutím a využíva sa pedagogická dokumentácia určená pre špeciálne základné školy. Vhodné je prispôbiť rozvrh hodín špeciálnej triedy a bežnej triedy v príslušnom ročníku tak, aby žiaci týchto tried boli vzdelávaní spoločne v niektorých vyučovacích predmetoch, napr. výchovno-estetického zamerania.

*

Pri vzdelávaní žiakov s mentálnym postihnutím v špeciálnej triede a aj v školskej integrácii je vhodné využívať **skupinové, kooperatívne a alternatívne formy** vyučovania, ktoré umožňujú:

a) diferenciaciu a individualizáciu vzdelávania – žiak s mentálnym postihnutím pracuje v skupine slabších žiakov, kde je nízky počet úloh, menšia náročnosť a väčší stupeň pomoci pri ich riešení,

b) zamedzenie neprimeranej súťaživosti – ktorá vedie k zhoršeniu sociálneho postavenia žiaka s mentálnym postihnutím v triede,

c) del'bu práce, komunikáciu, vzájomnú pomoc, spoluprácu – ktorých efektom je aj rozvíjanie sociálneho kontaktu medzi spolužiakmi a váženie si práce druhého,

d) včleňovanie žiaka s mentálnym postihnutím do kolektívu triedy – rozvíjanie schopnosti žiakov spolupracovať a tolerovať sa navzájom.

Kooperatívne vyučovanie v heterogénnych dvojiciach alebo trojiciach žiakov, kde úlohy nie sú zamerané na súťaženie, ale na spoluprácu, je efektívne v sociálno-emočnej i kognitívnej oblasti.

Pri skupinových formách vyučovania je ideálne vytvárať skupiny zo 4 až 5 žiakov, ktorí majú pridelenú svoju rolu.

Vhodné je využívať prvky diferencovaného vyučovania, ktorého podstatou je zoskupovanie žiakov podľa schopností tak, aby bolo vyučovanie čo najefektívnejšie. Učiteľ mení počet zadávaných úloh, ich náročnosť, metódu a formu práce žiakov, stupeň pomoci pri ich riešení. V skupine sa strieda samostatná činnosť žiakov s činnosťou priamo riadenou učiteľom (Turek, 2008).

*

Pri výchove a vzdelávaní žiakov s mentálnym postihnutím, podľa Š. Vaška (2003), využívame na sprostredkovanie informácií **špeciálne výchovno-vzdelávacie metódy**:

- metóda viacnásobného opakovania (opakovanie učiva viackrát v rôznych intervaloch pre pochopenie informácie a vytvorenie pamäťovej stopy),
- metóda nadmerného zvýraznenia informácie (individuálne prispôsobenie intenzity sprostredkovania informácie na uľahčenie jej príjmu),
- metóda multisenzorického sprostredkovania informácie (prijímanie informácie prostredníctvom hmatového, zrakového, sluchového a kinestetického vnímania),
- metóda optimálneho kódovania informácie (zloženie informácie zo znakov a grafém tak, aby sa dali čo najľahšie rozriešiť),
- metóda sprostredkovania informácie náhradnými komunikačnými systémami (pri absencii hovorenej reči, napr. augmentatívna a alternatívna komunikácia),
- metóda intenzívnej motivácie (vyvolanie čo najväčšej motivácie pre žiaduce aktivity),
- metóda algoritmizácie kurikula (rozloženie učiva do menších častí v logickej následnosti),
- metóda zapojenia kompenzačných technických prostriedkov (závisia od druhu a stupňa postihnutia),
- metóda postupnej symbolizácie (od reálnych predmetov cez ich zmenšenie k obrazom - symbolom),
- metóda zapojenia náhradných kanálov (pri absencii niektorého zmyslového kanála),
- metóda pozitívnej psychickej tonizácie (vytvorenie psychickej pohody pre žiaka),

- metóda využívania inštrukčných médií (podanie učiva prostredníctvom textových, optických, akustických, plastických, akusticko-vizuálnych inštrukčných médií),
- metóda aplikácie individuálnych edukačných programov (Vašek, 2003).

Vo výchovno-vzdelávacom procese sa snažíme čo najviac využívať názorné a praktické metódy. Využívame priamu manipuláciu s predmetmi, vytváranie nového produktu, interaktívne metódy, ako je tvorivá dramatika, zážitkové učenie, projektové vyučovanie. U žiakov s mentálnym postihnutím v nižších ročníkoch využívame na zapamätanie učiva najmä didaktické hry.

Hodnoteniu výsledkov vzdelávania predchádza pedagogická diagnostika žiaka s mentálnym postihnutím, napríklad zistenie úrovne čitateľských zručností (čítanie s porozumením a orientácia v texte), vhodného učebného štýlu žiaka, jeho silných a slabých stránok a sledovanie postupu a dosiahnutých výsledkov za určitý čas. Treba priebežne hodnotiť osobné výkony a pokroky žiaka. V priebežnom hodnotení čiastkových výsledkov treba zohľadniť individuálne osobitosti a prihliadať na jeho aktuálnu psychickú a fyzickú disponovanosť.

Hodnotenie má:

- obsahovať vyjadrenie kvality vedomostí, zručností a návykov žiaka vzhľadom na druh a stupeň jeho mentálneho postihnutia,
- nadväzovať na individuálny výchovno-vzdelávací program žiaka, na vytýčené ciele vzdelávania,
- poskytovať aj informácie o možnostiach rozvoja a skvalitnenia vzdelávania žiaka,
- vyzdvihnúť individuálny pokrok v učení a v školskej práci žiaka,
- sprostredkovať žiakovi pohľad na jeho učenie, podporiť a posilniť žiaka k ďalšiemu vzdelávaniu (povzbudzovať a motivovať žiaka k učeniu),
- malo by byť sformulované tak, aby nemalo na žiaka negatívny dopad.

Žiak s mentálnym postihnutím je hodnotený podľa **Metodických pokynov na hodnotenie a klasifikáciu žiakov s mentálnym postihnutím**, ktoré sú dostupné na: www.minedu.sk.

„Akékoľvek hodnotenie by malo žiakovi sprostredkovať náhľad na jeho učebné stratégie a motivovať ho k ďalšiemu vzdelávaniu, cieľom by mala byť podpora a posilnenie žiaka“ (Watkins, 2007, s. 49).

2.3 Výchova a vzdelávanie žiakov s mentálnym postihnutím v odborných učilištiach a praktickej škole

Žiaci s mentálnym postihnutím alebo s mentálnym postihnutím v kombinácii s iným zdravotným postihnutím, ktorí ukončili primárne vzdelávanie, majú možnosť ďalšieho vzdelávania v praktickej škole alebo v odbornom učilišti.

O integrácii žiakov s mentálnym postihnutím do vzdelávacích programov stredného odborného vzdelávania (trojročné, najviac štvorročné VP odboru vzdelávania v SOŠ), úplného stredného všeobecného vzdelávania (gymnázium) a úplného stredného odborného vzdelávania (štvorročné, najviac päťročné VP odboru vzdelávania v SOŠ) nie je možné hovoriť, pretože základným predpokladom prijatia na tieto vzdelávacie programy je získanie nižšieho stredného vzdelania (§ 16 ods. 3 b) zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (ďalej len „zákon č. 245/2008 Z. z.“) a splnenie podmienok prijímacieho konania (§ 62 zákon č. 245/2008 Z. z.).

Praktická škola je typ školy, ktorá poskytuje žiakom s mentálnym postihnutím vzdelávanie a prípravu na jednoduché pracovné činnosti (§ 99 ods. 1 zákona č. 245/2008 Z. z.), pripravuje žiakov na život v rodine, učí ich sebaobsluhu, práce v domácnosti, zaučí ich tak, aby mohli vykonávať jednoduché pracovné činnosti zväčša pod dohľadom inej osoby.

Do praktickej školy sa prijímajú žiaci s mentálnym postihnutím alebo s mentálnym postihnutím v kombinácii s iným zdravotným postihnutím, ktorí ukončili špeciálnu základnú školu, základnú školu, povinnú školskú dochádzku alebo iné fyzické osoby alebo dospelí občania s mentálnym postihnutím alebo s mentálnym postihnutím v kombinácii s iným zdravotným postihnutím, ktorí dovърšili vek 18 rokov a neboli vzdelávaní v odbornom učilišti alebo v praktickej škole. Spravidla sú to zruční žiaci, ktorí boli vzdelávaní podľa vzdelávacieho programu pre žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia pre primárne vzdelávanie alebo menej zruční žiaci vzdelávaní podľa vzdelávacieho programu pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia pre primárne vzdelávanie.

Rámcový učebný plán praktickej školy tvoria všeobecnovzdelávacie predmety, odbornopraktické predmety a voliteľné predmety (Vzdelávací program 2016). Výberom voliteľných predmetov sa škola podľa svojich podmienok a špecifických podmienok regiónu profiluje. Profilujúci predmet môže byť ktorýkoľvek z ponúkaných voliteľných predmetov, ich kombinácia, prípadne iný predmet zameraný na jednoduché pracovné činnosti.

Pri hodnotení a klasifikácii žiakov praktických škôl sa postupuje podľa Metodického pokynu na hodnotenie a klasifikáciu prospechu a správania žiakov praktických škôl, dostupné na: www.minedu.sk.

Absolvovaním tretieho ročníka praktickej školy žiak získa záverečné vysvedčenie s uvedenými zameraniami a činnosťami, ktoré je žiak schopný vykonávať. Záverečné vysvedčenie je aj dokladom o získanom stupni vzdelania.

Odborné učilište je typ školy, ktorá poskytuje žiakom s mentálnym postihnutím odbornú prípravu na výkon nenáročných pracovných činností (§ 100 ods. 1 zákona č. 245/2008 Z. z.). Do odborného učilišťa sa prijímajú žiaci s mentálnym postihnutím alebo žiaci s mentálnym postihnutím v kombinácii s iným zdravotným postihnutím, ktorí ukončili vzdelávanie v poslednom ročníku špeciálnej základnej školy, neukončili vzdelávací program základnej školy v poslednom ročníku alebo posledný ročník neukončili úspešne, alebo ukončili povinnú školskú dochádzku.

Odborné učilište si môže zriadiť aj prípravný ročník (§ 100 ods. 6 až 7 zákona č. 245/2008 Z. z.). Prípravný ročník je zameraný na špeciálnopedagogickú diagnostiku a vyprofilovanie žiaka na určitý učebný odbor z hľadiska motorickej a fyzickej zdatnosti, zdravotnej spôsobilosti a mentálneho postihnutia s pomocou psychológa, špeciálneho pedagóga, lekára a majstrov odborného výcviku (Hučík, 2007).

Po absolvovaní prípravného ročníka určí riaditeľ školy, či žiak bude pokračovať v príprave v praktickej škole, alebo bude pokračovať v prvom ročníku niektorého učebného odboru výchovy a vzdelávania odborného učilišťa.

Vzdelávacie programy pre žiakov s mentálnym postihnutím pre skupiny trojročných učebných odborov odborných učilišť (9 skupín odborov)² smerujú k získaniu všeobecných a odborných kompetencií, ku komplexnejším a prakticky zameraným vedomostiam a zručnostiam, ktoré umožnia absolventom plnohodnotne sa zapojiť do sociálneho, kultúrneho a hospodárskeho života spoločnosti a uplatnenia sa na trhu práce ako pomocná kvalifikovaná pracovná sila.

Pri hodnotení a klasifikácii žiakov odborných učilišť sa postupuje podľa Metodického pokynu na hodnotenie a klasifikáciu žiakov odborných učilišť, dostupné na: www.minedu.sk.

Úspešným absolvovaním vzdelávacieho programu učebných odborov výchovy a vzdelávania v odbornom učilišti môže žiak získať nižšie stredné odborné vzdelanie, ktoré sa podľa rozsahu zvládnutia špecifických cieľov a obsahu vzdelávania v teoretickom vzdelávaní

² Jednotlivé konkrétne skupiny odborov sú uvedené v literatúre.

a v praktickej príprave člení na: zaškolenie, zaučenie, vyučenie. Dokladom o získanom stupni vzdelania je vysvedčenie a osvedčenie o zaškolení alebo vysvedčenie a osvedčenie o zaučení, alebo vysvedčenie o záverečnej skúške a výučný list.

Inováciou vo všetkých vzdelávacích programoch pre žiakov s mentálnym postihnutím pre skupiny trojročných učebných odborov odborných učilíšť sú podkapitoly 7.2.3 Špecifické ciele a obsah učiva spoločné pre všetky učebné odbory a 7.2.4 Konkrétne vymedzené špecifické ciele a obsah učiva pre jednotlivé odborné zamerania (Vzdelávacie programy 2016). Najmä časť 7.2.4 obsahuje špecifické ciele a obsah vzdelávania, t. j. súbory vedomostí a zručností, ktoré si má žiak osvojiť v teoretickom vzdelávaní a v praktickej príprave počas vzdelávania na odbornom učilíšti.

Literatúra

HUČÍK, J.: *Profesijná príprava žiakov s mentálnym postihnutím I*. Martin: Osveta, 2007. 159 s. ISBN 978-80-8063-260-1.

LECHTA, V.: *Symptomatické poruchy reči u detí*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-977-4.

ŠVARCOVÁ, I.: *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2006. ISBN 978-80-7367-889-0.

TUREK, I.: *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 2008. ISBN 978-80-8087-198-9.

VANČOVÁ, A.: *Základy pedagogiky mentálne postihnutých*. Bratislava: Sapiaientia, 2005. ISBN 80-968797-6-6.

VAŠEK, Š.: *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapiaientia, 2003. ISBN 80-968797-0-7.

WATKINS, A. (ed.): *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, 2007. ISBN: 9788790591267.

Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5. 5. 2016 pod číslom 2016-14674/20270:9-10F0 s platnosťou od 1. 9. 2016. Dostupné na: www.statpedu.sk alebo www.minedu.sk.

Vzdelávací program pre praktickú školu pre nižšie stredné odborné vzdelávanie. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5. 5. 2016 pod číslom 2016-14674/20290:18-10F0 s platnosťou od 1. 9. 2016. Dostupné na: www.statpedu.sk alebo www.minedu.sk.

Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím pre skupinu trojročných učebných odborov odborných učilíšť 24 strojárstvo a ostatná kovospracujúca výroba – nižšie stredné odborné vzdelávanie. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 12. 7. 2016 pod číslom 2016-17637/29941:6-10G0 s platnosťou od 1. 9. 2016. Dostupné na: www.statpedu.sk alebo www.minedu.sk.

Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím pre skupinu trojročných učebných odborov odborných učilíšť 27 technická chémia silikátov – nižšie stredné odborné vzdelávanie. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 12. 7. 2016 pod číslom 2016-17637/29942:7-10G0 s platnosťou od 1. 9. 2016. Dostupné na: www.statpedu.sk alebo www.minedu.sk.

Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím pre skupinu trojročných učebných odborov odborných učilíšť 29 potravinárstvo – nižšie stredné odborné vzdelávanie. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 12. 7. 2016 pod číslom 2016-17637/29943:8-10G0 s platnosťou od 1. 9. 2016. Dostupné na: www.statpedu.sk alebo www.minedu.sk.

Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím pre skupinu trojročných učebných odborov odborných učilíšť 31 textil a odevníctvo – nižšie stredné odborné vzdelávanie. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 22. 6. 2016 pod číslom 2016-17637/26890:1-10G0 s platnosťou od 1. 9. 2016. Dostupné na: www.statpedu.sk alebo www.minedu.sk.

Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím pre skupinu trojročných učebných odborov odborných učilíšť 32 spracúvanie kože, kožušín a výroba obuvi – nižšie stredné odborné vzdelávanie. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 12. 7. 2016 pod číslom 2016-17637/29944:9-10G0 s platnosťou od 1. 9. 2016. Dostupné na: www.statpedu.sk alebo www.minedu.sk.

Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím pre skupinu trojročných učebných odborov odborných učilíšť 33 spracúvanie dreva – nižšie stredné odborné vzdelávanie. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 22. 6. 2016 pod číslom 2016-17637/26893:4-10G0 s platnosťou od 1. 9. 2016. Dostupné na: www.statpedu.sk alebo www.minedu.sk.

Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím pre skupinu trojročných učebných odborov odborných učilíšť 36 stavebníctvo, geodézia a kartografia – nižšie stredné odborné vzdelávanie. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 22. 6. 2016 pod číslom 2016-17637/26891:2-10G0 s platnosťou od 1. 9. 2016. Dostupné na: www.statpedu.sk alebo www.minedu.sk.

Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím pre skupinu trojročných učebných odborov odborných učilíšť 45 poľnohospodárstvo, lesné hospodárstvo a rozvoj vidieka II – nižšie stredné odborné vzdelávanie. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 12. 7. 2016 pod číslom 2016-17637/29947:10-10G0 s platnosťou od 1. 9. 2016. Dostupné na: www.statpedu.sk alebo www.minedu.sk.

Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím pre skupinu trojročných učebných odborov odborných učilíšť 64 ekonomika a organizácia, obchod a služby II – nižšie stredné odborné vzdelávanie. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 22. 6. 2016 pod číslom 2016-17637/26892:3-10G0 s platnosťou od 1. 9. 2016. Dostupné na: www.statpedu.sk alebo www.minedu.sk.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Výchova a vzdelávanie žiakov so sluchovým postihnutím

Iris Domancová, Mária Tatranská

3.1 Charakteristika žiaka so sluchovým postihnutím

Sluchové postihnutie považujeme za **veľmi závažné postihnutie**, ktoré môže významne ovplyvniť rozvoj osobnosti žiaka. Dôležitý je vek, v ktorom došlo k poškodeniu sluchu, typ a stupeň sluchového postihnutia. Významnú úlohu zohráva aj prístup rodiny k postihnutiu, včasná špeciálnopedagogická starostlivosť a spôsob komunikácie.

Sluchové postihnutie alebo porucha sluchu je čiastočná alebo úplná strata sluchu. Sluchové postihnutie charakterizuje obmedzená možnosť vnímania sluchových podnetov, je to všeobecné označenie pre narušené sluchové vnímanie, t. j. prijímanie a spracovanie zvukových informácií.

Klasifikácia porúch sluchu sa môže líšiť aj vzhľadom na vednú disciplínu (medicínu, pedagogiku sluchovo postihnutých, sociológiu, kultúrnu antropológiu ap.).

D. Tarcsiová (2008) uvádza, že v medicínskej literatúre sa najčastejšie stretávame s nasledujúcimi klasifikáciami porúch sluchu podľa:

1. **príčiny poruchy sluchu,**
2. **času vzniku poruchy sluchu,**
3. **lokalizácie v sluchovom orgáne** (podľa typu poruchy sluchu),
4. **stupňa poruchy sluchu** (podľa závažnosti poruchy sluchu).

1) **Príčiny poruchy sluchu** sú veľmi rôznorodé a rozdeľujú sa do dvoch veľkých skupín:

- a) **kongenitálne** (vrodené) **poruchy sluchu**: poškodenie sluchu je prítomné a dokázateľné vhodnými testami pri narodení alebo z anamnézy,
- b) **získané poruchy sluchu**: poškodenie sluchu je získané hneď po narodení alebo v neskoršom veku, môže ísť aj o progresívne zhoršovanie sluchu, ktoré sa pri narodení nevyskytovalo.

2) J. Davidson (1989 in Jakubíková, 2006) vymedzil poruchy sluchu podľa **času vzniku**

poruchy sluchu. Rozoznáva dedičné, prenatálne, perinatálne a postnatálne sluchové postihnutie. Zároveň uvádza aj príčiny poruchy sluchu.

Dedičné a prenatálne sluchové postihnutie zapríčiňujú: dedičnosť (dnes je známych viac ako 400 syndrómov, pri ktorých je porucha sluchu alebo hluchota), choroba matky v gravidite, najmä v prvom trimestri, a to najmä osýpky, čierny kašeľ, rubeola, diabetes. Sluch plodu poškodzujú aj toxické látky a niektoré lieky.

Perinatálne obdobie začína krátko pred pôrodom, počas neho a zavŕši sa krátko po pôrode. Perinatálne poškodenia spôsobujúce sluchové postihnutie sú najmä poranenia hlavy, nedostatok kyslíka a novorodenecká žltáčka.

Postnatálne poškodenia sluchu u detí zapríčiňujú najmä infekcie, zápaly mozgu a mozgových blán, záškrt, mumps, šarlach, osýpky, ototoxické antibiotiká a úrazy hlavy.

Z pohľadu vývinovej perspektívy žiaka so sluchovým postihnutím je podstatné, či sa jedná o **prelingválnu** alebo **postlingválnu** poruchu, to znamená získanú **pred** alebo až **po** prirodzenom osvojení si reči.

3) Podľa toho, ktorá časť sluchového orgánu je poškodená (podľa lokalizácie v sluchovom orgáne) rozlišujeme nasledovné typy porúch sluchu:

a) prevodová – vo vonkajšom alebo strednom uchu je narušený mechanický prevod zvukového signálu, čo má za následok zoslabenie zvukového vnemu. Táto porucha sa dá dobre kompenzovať zosilnením zvuku pomocou zosilňovacích aparátov alebo chirurgickým zákrokom. Žiak s touto poruchou horšie počuje hlboké tóny, ľahšie vníma ženský hlas než mužský;

b) percepčná – poškodené sú vláskové bunky Cortiho ústroja vo vnútornom uchu alebo sluchový nerv, čo spôsobuje zníženie schopnosti vnímať a rozlišovať zvuky a dochádza tiež k výraznému skresleniu zvukových vnemov. Rozsah poškodenia sa môže prejaviť ako ťažká nedoslýchavosť až úplná hluchota. Zvyšovanie hlasitosti nepomáha, nedokáže totiž ovplyvniť kvalitu počutia. Žiak zle počuje šepot, sykavky a vysoké tóny. Porucha sluchu je trvalá;

c) centrálna – poškodené sú štruktúry mozgu, ktoré zodpovedajú za spracovanie sluchového vnemu a uvedomenie si obsahu a významu zvukových podnetov;

d) zmiešaná porucha sluchu – znamená, že je postihnutá prevodová aj percepčná časť sluchového orgánu súčasne.

4) Stupeň poruchy sluchu u žiaka so sluchovým postihnutím poskytuje informáciu o tom akú má žiak závažnú poruchu sluchu. Každé narušenie sluchového vnímania u žiaka do určitej miery obmedzuje jeho komunikáciu a sociálny kontakt. Porucha sluchu nad 55 dB výrazne sťažuje počutie, porozumenie a aj osvojenie si hovorenej reči. Najväznejšie dôsledky

pre výchovu a vzdelávanie žiaka so sluchovým postihnutím má stredne ťažká a ťažká prelingválna porucha sluchu, ktorú žiak získal pred osvojením reči.

Žiak so sluchovým postihnutím je žiak, u ktorého je potrebné zabezpečiť ďalšie zdroje na podporu efektívneho vzdelávania. Použitie ďalších zdrojov umožní vytvoriť kvalitatívne nové prostredie zodpovedajúce potrebám žiakov so sluchovým postihnutím, ktorí si vyžadujú špeciálny prístup vo vzdelávaní.

V zmysle legislatívy vo výchovno-vzdelávacom procese rozoznávame nasledujúce **kategórie žiakov so sluchovým postihnutím:**

1. **nepočujúci žiak,**
2. **nedoslýchavý žiak,**
3. **žiak s kochleárnym implantátom.**

1. Nepočujúci žiak je žiak, u ktorého nastala porucha sluchu v ranom veku, pred osvojením reči v takej miere, že úplne stratil sluch alebo porucha sluchu je veľmi ťažká. Nepočujúci žiak je aj taký žiak, ktorý stratil sluch v dôsledku ochorenia, úrazu či nesprávnej liečby v neskoršom veku. Strata sluchu u žiaka je taká veľká, že ani pri použití načúvacieho prístroja nie je schopný identifikovať a diferencovať hovorenú reč. Porucha sluchu môže byť vrodená alebo získaná.

2. Nedoslýchavý žiak je žiak, ktorý má spravidla ľahkú a stredne ťažkú poruchu sluchu. Poškodenie sluchového orgánu u žiaka spôsobuje narušenie sluchového vnímania do takej miery, že pomocou načúvacieho prístroja môže vnímať hovorenú reč (podľa typu a stupňa sluchového postihnutia) a aj keď obmedzene auditívnou spätnou väzbou môže kontrolovať vlastnú reč. Porucha sluchu môže byť vrodená alebo získaná.

3. Žiak s kochleárnym implantátom (KI) je žiak s vnútrošnou implantáciou alebo vnútrošnými implantáciami. Individuálne dispozície a individuálne možnosti vývinu u žiakov sú rozličné. Pokiaľ sa týmto žiakom poskytne adekvátne lekárska, psychologická a špeciálnopedagogická starostlivosť, väčšina týchto žiakov sa dobre orientuje sluchom. Hovorenej reči spravidla rozumejú aj na základe sluchového vnímania. Vo vzdelávaní tejto skupiny žiakov so sluchovým postihnutím sa do popredia dostáva tréning sluchového vnímania a pozornosti.

Špeciálnopedagogické pôsobenie predpokladá uvedenie si špecifických potrieb žiaka so sluchovým postihnutím, ktoré vyplývajú z jeho sluchového postihnutia, prípadne aj z iného pridruženého postihnutia alebo nadania³.

3.2 Výchova a vzdelávanie žiakov so sluchovým postihnutím na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania

Ako je uvedené vo Vzdelávacom programe pre žiakov so sluchovým postihnutím pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie, ktoré schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5. 5. 2016 pod číslom 2016-14674/20275:12-10F0 s platnosťou od 1. 9. 2016 (ďalej aj „VP pre žiakov so SP (2016)“) starostlivosť o žiakov so sluchovým postihnutím v rezorte školstva je súčasťou komplexného diagnostického, liečebného, rehabilitačného, psychologického a výchovno-vzdelávacieho pôsobenia. Nadväzuje na diagnostickú, liečebnú, logopedickú a foniatrickú starostlivosť poskytovanú v rámci rezortu zdravotníctva. Začína od okamihu podozrenia na prítomnosť sluchového postihnutia a má charakter dlhodobého systematického a komplexného vytvárania podmienok pre optimálny vývin žiaka so sluchovým postihnutím, ktoré smeruje k celkovému rozvoju osobnosti žiaka so sluchovým postihnutím v súlade s jeho schopnosťami a špecifickými potrebami.

3.2.1 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov so sluchovým postihnutím

V školách a školských zariadeniach, v ktorých sa vzdelávajú žiaci so sluchovým postihnutím, **je vyučovacím a výchovným jazykom štátny jazyk**. V zmysle platnej legislatívy nepočujúci žiaci majú právo na výchovu a vzdelávanie **v slovenskom posunkovom jazyku**.

Vo výchovno-vzdelávacom procese pedagóg zohľadňuje **špecifiká u žiaka so sluchovým postihnutím:**

- nápadné odchýlky v lexikálno-sémantickej, morfológicko-syntaktickej, foneticko-fonologickej, pragmatickej rovine jazyka,

³ Žiak so sluchovým postihnutím môže mať i ďalšie **zdravotné znevýhodnenie** (narušenú komunikačnú schopnosť, telesné postihnutie, zrakové postihnutie, vývinové poruchy učenia, poruchy správania a iné), môže byť aj žiakom **s nadaním**.

- narušenú komunikačnú schopnosť: najčastejšie ide o dysláliu, dysprozódiu (poruchy melódie, tempa, rytmu reči), dysfóniu (poruchy hlasu), narušené dýchanie, fufnavosť, poruchy plynulosti reči, vývinové poruchy učenia atď.,
- poruchy pozornosti,
- poruchy krátkodobej a dlhodobej pamäti,
- ťažkosti pri identifikácii, zapamätávaní a reprodukcii objektov,
- ťažkosti pri myšlienkových operáciách (chápanie abstraktných pojmov),
- pocit menejcennosti,
- oneskorenie sociálneho emocionálneho vývinu,
- nedostatky vo vývine psychomotorických zručností,
- zníženú mieru koncentrácie a vytrvalosti pozornosti,
- nerovnomerné výkony,
- zvýšenú unaviteľnosť a i.

Väčšina žiakov má v dôsledku sluchového postihnutia ťažkosti so zvládnutím slovenského jazyka. Pri výučbe slovenského jazyka a literatúry vychádzame prioritne z aktívnej a pasívnej slovnej zásoby žiaka so sluchovým postihnutím a z jeho jazykových skúseností. Pre mnohých žiakov so sluchovým postihnutím je slovenský jazyk cudzím jazykom.

Žiak so sluchovým postihnutím sa musí najprv naučiť komunikovať v slovenskom jazyku, aby sa mohol učiť anglický jazyk. Z uvedených dôvodov sa anglický jazyk začína učiť až v 4. ročníku základnej školy pre žiakov so sluchovým postihnutím. V základných školách bežného typu je možné začať s výučbou anglického jazyka aj v nižších ročníkoch.

Druhý cudzí jazyk u žiakov so sluchovým postihnutím je voliteľný a závisí od individuálnych schopností konkrétneho žiaka.

Zručnosti vyžadujúce počutie a reč musia byť prispôsobené individuálnym schopnostiam žiaka so sluchovým postihnutím. Požiadavky, ktoré si vyžadujú auditívnu skúsenosť (počúvanie s porozumením) a ktoré súvisia s výslovnosťou (zvuková stránka jazyka), sa upravujú alebo vypúšťajú podľa druhu a stupňa sluchového postihnutia žiaka. Konverzačné schopnosti sa podľa individuálnych osobitostí žiaka nadobúdajú prostredníctvom moderných technológií na vyučovaní, písomnou formou – pomocou notebookov, tabletov (rôzne jazykovo zamerané edukačné aplikácie), interaktívnej tabule. Tiché čítanie môže byť podporované posunkovaním.

V rámci vzdelávacej oblasti **Špeciálnopedagogická podpora** sa vyučujú **špecifické vyučovacie predmety**, ktoré sú zamerané na predchádzanie, zmiernenie alebo odstraňovanie nepriaznivých dôsledkov sluchového postihnutia. Vzdelávacia oblasť Špeciálnopedagogická

podpora obsahuje dve základné skupiny špecifických vyučovacích predmetov. V prvej skupine sú špecifické vyučovacie predmety: komunikačné zručnosti, individuálna logopedická intervencia, slovenský posunkový jazyk, ktoré podporujú získavanie a rozvíjanie komunikačných kompetencií žiakov so sluchovým postihnutím. Do druhej skupiny sú zaradené špecifické vyučovacie predmety: dramatická výchova a rytmicko-pohybová výchova, ktoré sa vyučujú namiesto vyučovacieho predmetu hudobná výchova. Môže sa vyučovať aj špecifický vyučovací predmet sluchová výchova.

Cieľom vyučovania špecifického vyučovacieho predmetu **komunikačné zručnosti** je optimalizovať u žiaka so sluchovým postihnutím prijímanie, spracovanie, produkovanie a odovzdávanie informácií. Obsahom vyučovania predmetu je systematické formovanie a rozvíjanie komunikačných zručností žiakov. Vyučovanie predmetu rozširuje praktické znalosti jazyka, podnecuje žiakov k zvnútorňovaniu jazyka a k uspokojovaniu komunikačných potrieb pri priamom alebo sprostredkovanom komunikačnom styku. Formovanie a rozvíjanie komunikačných zručností sa upevňuje podporovaním sebadôvery žiaka so sluchovým postihnutím a získavaním pozitívnych skúseností pri komunikácii.

Cieľom špecifického vyučovacieho predmetu **individuálna logopedická intervencia** je v maximálnej miere podporiť rozvoj hovorenej reči a jazykových schopností ako predpokladu na realizáciu určitého komunikačného zámeru a ako prediktora pre úspešné zvládnutie čítania a písania. Cieľom logopedickej intervencie je odstrániť alebo aspoň zmierniť narušenie komunikačnej schopnosti a eliminovať edukačné nedostatky, ktoré z nej vyplývajú. Sekundárnym cieľom je prevencia vzniku porúch správania ako následku neúspechu v komunikácii a v osvojovaní si gramotnosti. Čiastkové ciele a obsah predmetu individuálna logopedická intervencia vychádzajú z logopedickej diagnostiky.

Základnou funkciou vyučovania **slovenského posunkového jazyka** je zoznámiť žiakov so sluchovým postihnutím so slovenským posunkovým jazykom, naučiť ich základy slovenského posunkového jazyka a najmä rozvíjať vyjadrovacie (komunikačné) schopnosti v slovenskom posunkovom jazyku.

Dramatická výchova v primárnom vzdelávaní je zameraná na dva základné aspekty, ktoré nemožno od seba oddelovať. Je to osobnostný a sociálny rozvoj žiaka so sluchovým postihnutím s využitím prvkov a postupov dramatického umenia. Dramatická výchova v sebe zjednocuje prvky literárnej, výtvarnej, rytmickej a pohybovej výchovy. Je chápaná ako zážitkové učenie, ktoré žiakov vŕahuje do sveta fantázie. V ňom si majú žiaci osvojovať poznatky prežívaním daných momentov v situáciách. Rámcový obsah vzdelávania dramatickej výchovy nepredstavuje len prehľad stanovených úloh vyučovacieho predmetu

v jednotlivých etapách, ale obsahuje predovšetkým program širokej škály simulujúcich aktivít, ktoré majú povahu kolektívnej tvorby, s využitím maximálneho priestoru na rozvíjanie a formovanie osobnostných a sociálnych kompetencií žiakov so sluchovým postihnutím. Súčasťou tohto programu je aj rozvíjanie emocionálnej inteligencie týchto žiakov. Využitie klasických i moderných detských literárnych predlôh prostredníctvom dramatických hier pomáha žiakom so sluchovým postihnutím pochopiť obsah a význam celého príbehu, podporuje u nich čítanie s porozumením.

Rytmicko-pohybová výchova je výchova k rytmu a k pohybu prostredníctvom hudby a prvkov muzikoterapie. Tancom, rytmickými pohybmi a rytmizovaným posunkovým prejavom rozvíjame a formujeme rytmicko-pohybové zručnosti, rytmickú predstavu a súdržnosť skupiny žiakov so sluchovým postihnutím. Špecifický vyučovací predmet rytmicko-pohybová výchova v primárnom vzdelávaní obsahuje množstvo hier a cvičení, v ktorých sa hudba spája s rytmom, pohybom, posunkovým prejavom, s emóciou a fantáziou, čím prispieva k obohateniu estetického vnímania a prežívania vnemov. U žiakov so sluchovým postihnutím sa kladie dôraz na radosť z rytmu, z pohybu a tanca, na ich celkový estetický zážitok.

Obsahová náplň predmetu rytmicko-pohybová výchova nie je striktne členená do jednotlivých ročníkov, pretože jednotlivé činnosti sa navzájom prelínajú a sú zoradené tak, aby zodpovedali intelektuálnemu, duševnému, fyzickému a emocionálnemu stupňu vývinu žiakov a tým napomáhali rozvoju základných kľúčových kompetencií.

Pri vzdelávaní žiakov so sluchovým postihnutím využívame okrem všeobecných metód a foriem vyučovania aj **modifikované a špeciálne metódy a formy vyučovania**.

Všeobecné metódy a formy vyučovania sa nelíšia od bežných metód a foriem vyučovania intaktných žiakov.

Modifikované metódy a formy vyučovania sú metódy vyučovania, ktoré sa používajú pri vyučovaní žiakov intaktnej populácie, ale sú prispôbené potrebám žiakov so sluchovým postihnutím.

Medzi **špeciálne metódy a formy vyučovania** žiakov so sluchovým postihnutím patrí používanie rôznych komunikačných foriem komunikácie. Primárne vzdelávanie žiakov so sluchovým postihnutím, s prihliadnutím na druh a stupeň sluchového postihnutia, sa uskutočňuje v uvedených komunikačných formách: hovorený jazyk, písomná forma jazyka, slovenský posunkový jazyk, posunkovaná slovenčina, prstová abeceda, odzveranie, pomocné artikulačné znaky.

Hovorený jazyk je jazykový systém slovenského jazyka, realizovaný prostredníctvom zvuku, hlások jazyka, vnímaných sluchom. Hovorený jazyk má auditívnu, vizuálnu a motoricko-vizuálnu formu (počúvanie, čítanie, hovorenie, písanie). Realizuje sa v hovorenej a písanej reči. Hovorený jazyk je prispôbený potrebám jednotlivých žiakov so sluchovým postihnutím. Hovorený jazyk žiakov so sluchovým postihnutím má svoje špecifické znaky.

Písomná forma jazyka je významný doplnok komunikačných prostriedkov v procese vzdelávania žiakov so sluchovým postihnutím, umožňuje hovorený jazyk vnímať vizuálne. Aj písomná forma jazyka je prispôbená potrebám jednotlivých žiakov so sluchovým postihnutím – u žiakov so sluchovým postihnutím je písomná forma jazyka spravidla odlišná od spisovnej formy jazyka.

Slovenský posunkový jazyk pozostáva z posunkov obsahujúcich manuálne komponenty, ktoré sú produkované rukami a ramenami, nemanuálne komponenty, kde patrí výraz tváre, pohľad, pohyby hlavy, pohyby hornej časti tela a orálne komponenty. Slovenský posunkový jazyk má všetky podstatné vlastnosti jazyka, vrátane gramatického systému. Má viacero odlišností od hovoreného jazyka. Niektoré deti si slovenský posunkový jazyk osvojujú ako svoj prvý jazyk. Slovenský posunkový jazyk má motoricko-vizuálnu formu a realizuje sa v posunkovej reči. Je prirodzeným jazykom nepočujúcich osôb.

Posunkovaná slovenčina využíva komunikačné prostriedky slovenského posunkového jazyka a gramatický systém hovoreného jazyka. Posunkovaná slovenčina nie je prirodzeným jazykom nepočujúcich osôb.

Prstová abeceda je samostatný komunikačný systém alebo môže byť súčasťou slovenského posunkového jazyka a posunkovanej slovenčiny. Prstová abeceda sa realizuje prstami, vo väčšine prípadov znázorňuje tvar písaného alebo tlačeného písmena a používa sa na sprostredkovanie písmen hovoreného jazyka. Prostredníctvom prstovej abecedy sa žiaci so sluchovým postihnutím učia spájať písmená do slov, spoznávajú článkovanosť hovoreného jazyka, a tak si vytvárajú a rozvíjajú slovnú zásobu.

Odzeranie je sledovanie pohybov pier, sánky a jazyka zrakom a súčasné analyzovanie a porozumenie sledovanej hovorenej reči. Predpokladom dobrého odzerania je vybudovaná slovná zásoba v hovorenom jazyku.

Pomocné artikulačné znaky sú umelo vytvoreným systémom prstových znakov, ktoré uľahčujú identifikáciu hlásky zvukového jazyka pri artikulácii, využívajúc pri tom jednu alebo viacero charakteristík slovenských hlások (napr. znelosť, neznelosť, nosovosť, postavenie jazyka, miesto a spôsob artikulácie). Tento systém je zameraný na dopĺňanie odzerania, umožňuje „vidieť“ tie hlásky ktoré sa ťažko odzerajú z úst.

Medzi špecifické komunikačné formy, ktoré pomáhajú žiakovi so sluchovým postihnutím na nižšom strednom stupni vzdelávania, patrí aj **nahrávanie vyučovacích hodín alebo prednášok a zapisovanie poznámok**. Pri nahrávaní vyučovacích hodín spočíva pomoc žiakovi v tom, že spravidla na diktafón sa nahrá nová učebná látka, ktorá zaznie na vyučovacej hodine a potom sa zabezpečí jej prepis do písomnej podoby. Zvukové záznamy sa tiež môžu využiť pri individuálnej práci so žiakom so sluchovým postihnutím.

Zapisovanie poznámok z vyučovacej hodiny je osobitnou formou písomnej komunikácie so žiakom so sluchovým postihnutím a môže mať viacero foriem. Medzi dve základné formy, ktoré sa vo edukačnom procese využívajú, patria:

- poznámky, ktoré učiteľ pripraví vopred a dá ich žiakovi. Žiak so sluchovým postihnutím ich využíva na orientáciu v učive počas vyučovacej hodiny,
- poznámky, ktoré píše dvaja – traja spolužiaci. Žiak so sluchovým postihnutím ich porovnáva a využíva ich pri príprave na vyučovaciu hodinu.

Realizáciu komunikačných foriem umožňujú kvalitné **elektroakustické pomôcky, kompenzačné pomôcky** i rôzne **informačné zdroje a technológie**.

V základných školách, v ktorých vzdelávajú žiakov so sluchovým postihnutím, sa používajú **surdopedagogické metódy**, pomocou ktorých je možné v daných podmienkach čo najefektívnejším spôsobom sprístupniť obsah výchovy a vzdelávania žiakom so sluchovým postihnutím. Sú to predovšetkým **polysenzorické metódy**, ktoré sa môžu realizovať s použitím posunkov (totálna komunikácia, simultánna komunikácia a bilingválny prístup) a bez použitia posunkov (orálna metóda). Z **monosenzorických metód** sa vo vzdelávacom procese uplatňuje auditívno-verbálna metóda.

Okrem metód sa využívajú aj **terapie – muzikoterapia, dramaterapia, arteterapia** a iné.

V procese primárneho vzdelávania sa môžu využívať aj **prvky alternatívnej a augmentatívnej komunikácie**.

Pri tvorbe textov pedagógovia a žiaci so sluchovým postihnutím podľa druhu a stupňa sluchového postihnutia využívajú aj **metódu "ľahkej čitateľnosti"** (Easy To Read). Upravené texty napomáhajú u žiakov so sluchovým postihnutím zvyšovaniu úrovne čítania s porozumením.

Organizačné podmienky primárneho a nižšieho stredného vzdelávania upravuje školský zákon, vyhláška o základnej škole a vyhláška o špeciálnych školách. Pri organizácii podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov so sluchovým postihnutím treba postupovať

individuálne, podľa výsledkov špeciálnopedagogickej a psychologickej diagnostiky žiakov. Vo všetkých organizačných formách primárneho vzdelávania treba žiakom so sluchovým postihnutím vytvárať špecifické podmienky pre ich úspešné vzdelávanie a uspokojovanie ich špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb podľa VP pre žiakov so SP (2016):

- Žiaci so sluchovým postihnutím, ktorí nemôžu splniť požiadavky príslušných vzdelávacích oblastí a štandardov, sa vzdelávajú podľa individuálnych vzdelávacích programov.
- U žiakov so sluchovým postihnutím je možné voliteľné (disponibilné) hodiny využiť aj na intenzívne vzdelávanie v určitej vzdelávacej oblasti v rámci individuálneho vzdelávacieho programu žiaka.
- V prípade individuálnej integrácie v bežnej triede základnej školy môže špeciálny pedagóg, školský špeciálny pedagóg, logopéd na vyučovacích hodinách podľa potreby pracovať so žiakom/žiakmi so sluchovým postihnutím individuálne alebo v skupinkách podľa individuálneho vzdelávacieho programu žiaka/žiakov. Obsah, formy a postup vyučovania konzultuje s príslušným učiteľom.
- Špeciálny pedagóg, logopéd môže podľa potreby v rámci špecifických vyučovacích predmetov pracovať so žiakom/žiakmi so sluchovým postihnutím individuálne alebo v skupinkách.
- U žiakov so sluchovým postihnutím môže špeciálny pedagóg, školský špeciálny pedagóg, logopéd, školský psychológ v rámci vyučovania pracovať individuálne s vybranými žiakmi s cieľom systematickej, intenzívnej korekcie, terapie alebo reedukácie postihnutia, resp. poruchy.
- U žiakov so sluchovým postihnutím si stanovuje učiteľ dĺžku a štruktúru vyučovacej hodiny flexibilne, zohľadňujúc momentálny psychický stav, správanie a špecifické potreby žiakov, ktoré sú dôsledkom ich sluchového postihnutia.

Dosiahnutie špeciálnopedagogických cieľov primárneho a nižšieho stredného stupňa vzdelávania, používanie špeciálnych metód a foriem výchovnovzdelávacej práce sa uskutočňuje v spolupráci s jednotlivými zamestnancami školy.

Personálne zabezpečenie výchovy a vzdelávania žiakov so sluchovým postihnutím realizuje spravidla učiteľ – špeciálny pedagóg/surdopéd, vychovávateľ – špeciálny pedagóg/surdopéd, pomocný vychovávateľ, logopéd/surdologopéd, psychológ, sociálny pracovník, detská sestra s audiologickým kurzom, technik, prípadne ďalší odborníci.

Podľa VP pre žiakov so SP (2016) je súčasťou tímu aj asistent učiteľa, pedagóg, ktorý ovláda slovenský posunkový jazyk, tlmočník posunkovej reči a ďalší odborní zamestnanci. Asistent učiteľa sa podieľa na utváraní podmienok nevyhnutných na prekonávanie najmä jazykových, zdravotných a sociálnych bariér žiaka so sluchovým postihnutím pri zabezpečovaní vzdelávacieho procesu. Pedagóg, ktorý ovláda slovenský posunkový jazyk používa posunkový jazyk v procese vzdelávania nepočujúcich žiakov samostatne alebo simultánne s hovoreným jazykom. Od pedagóga ovládajúceho slovenský posunkový jazyk sa vyžaduje dobrá znalosť slovenského posunkového jazyka a slovenského jazyka. Tlmočník posunkovej reči je osoba, ktorá podľa potreby tlmočí nepočujúcemu žiakovi z hovoreného jazyka do slovenského posunkového jazyka a naopak. Služby tlmočníka posunkovej reči využívajú nepočujúce alebo nedoslýchavé osoby, ktoré sa dorozumievajú prostredníctvom slovenského posunkového jazyka. Od tlmočníka posunkovej reči sa vyžaduje dobrá znalosť slovenského posunkového jazyka a slovenského jazyka

V základných školách bežného typu výchovno-vzdelávacia činnosť vykonávajú spravidla špeciálny pedagóg, asistent učiteľa, podľa potreby aj ďalší odborní zamestnanci a tlmočník posunkovej reči (pozri VP pre žiakov so SP, 2016).

Materiálno-technické a priestorové zabezpečenie primárneho vzdelávania je v súlade s požiadavkami formulovanými v príslušnom štátnom vzdelávacom programe a podľa potreby je doplnené o materiálno-technické a priestorové zabezpečenie, ktoré podporujú rozvíjanie komunikačných, reedukačných a kompenzačných kompetencií. Pre žiakov so sluchovým postihnutím treba zabezpečiť aj kompenzačné pomôcky, učebnice, v ktorých je implementovaný slovenský posunkový jazyk a pracovné zošity.

Pri hodnotení učebných výsledkov učiteľ rešpektuje psychický a fyzický zdravotný stav žiaka, druh a stupeň postihnutia, ak má vplyv na úroveň a výsledky práce žiaka v príslušnom predmete.

Učiteľ posudzuje učebné výsledky žiaka objektívne a primerane náročne, pričom prihliada aj na jeho vynaložené úsilie, individuálne schopnosti, záujmy a na predpoklady jeho ďalšieho vzdelávania po ukončení základnej školy.

U žiaka so sluchovým postihnutím, ktorý má výrazné rozdiely vo výkonoch v ústnej a písomnej skúške, sa pri skúšaní uprednostňuje forma, ktorá je pre neho výhodnejšia a ktorá predstavuje východisko pre hodnotenie jeho učebných výsledkov. Priebežne sa používajú všetky formy skúšania a hodnotenia, rešpektujúc druh a stupeň postihnutia.

Ako je uvedené vo VP pre žiakov so SP (2016), tvorba a realizácia **školského vzdelávacieho programu** si vyžaduje tímovú spoluprácu pedagogických pracovníkov, pričom sa odporúča klásť dôraz na variabilnejšiu organizáciu vyučovania – blokové vyučovanie, individualizáciu vyučovania, zmeny v hodnotení žiakov, priestor pre výber voliteľných predmetov v rámci voliteľných hodín. Školské vzdelávacie programy škôl, v ktorých sa vzdelávajú žiaci so sluchovým postihnutím, obsahujú špecifické vyučovacie predmety a odporúčame ich doplniť aj o ponuku iných činností zameraných na rozvoj sociálnych komunikačných kompetencií a predchádzanie, zmiernenie alebo odstraňovanie ďalších nepriaznivých dôsledkov sluchového postihnutia.

3.3 Výchova a vzdelávanie žiakov so sluchovým postihnutím v stredných školách

Výchova a vzdelávanie žiakov so sluchovým postihnutím v stredných školách sa uskutočňuje v stredných školách pre žiakov so sluchovým postihnutím alebo v stredných školách spolu s inými žiakmi formou školskej integrácie.

Podľa **Vzdelávacieho programu pre žiakov so sluchovým postihnutím – stredné vzdelávanie (2016)** sa vzdelávajú žiaci, ktorí navštevujú špeciálne stredné školy pre žiakov so sluchovým postihnutím. Žiaci so sluchovým postihnutím vzdelávaní spolu s ostatnými žiakmi stredných škôl sa vzdelávajú podľa príslušných štátnych vzdelávacích programov s prihliadnutím na ich stupeň postihnutia.

Stredné školy pre žiakov so sluchovým postihnutím majú predĺženú dĺžku štúdia o jeden rok, preto pre všetky stupne študijných a učebných odborov boli vytvorené rámcové učebné plány. Obsah vzdelávania a profil absolventa stredných škôl pre žiakov so sluchovým postihnutím je rovnaký ako u bežných stredných škôl, s prihliadnutím na sluchové postihnutie žiaka. Vzdelávacie oblasti sú podobne ako vzdelávacie oblasti v základnej škole rozšírené o vzdelávaciu oblasť „**Špeciálno-pedagogická podpora**“, ktorej súčasťou je **špecifický vyučovací predmet komunikačné zručnosti**. Špecifický vyučovací predmet komunikačné zručnosti sa realizuje s dotáciou minimálne 1 hodiny týždenne v každom ročníku na všetkých stupňoch vzdelávania na stredných školách. Cieľom vyučovania špecifického vyučovacieho predmetu komunikačné zručnosti je optimalizovať prijímanie, spracovanie a vydávanie informácií u žiaka so sluchovým postihnutím podľa jeho predpokladov a schopností.

Literatúra

JAKUBÍKOVÁ, J. a kol.: *Detská audiológia*. Bratislava: Slovak Academic Press, 2006. 196 s. ISBN 80-891049-9-1.

LECHTA, V.: *Symptomatické poruchy reči*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-977-4.

TARCSIOVÁ, D.: *Využívanie manuálnej komunikácie vo vyučovaní nepočujúcich detí*. Kandidátska dizertačná práca. Bratislava: PdF UK, 1995. 185 s.

TARCSIOVÁ, D.: Používanie posunkovej komunikácie vo výchovno-vzdelávacom procese nepočujúcich žiakov. In *Pedagogica specialis*, XX Bratislava: UK, 1999, s. 159 – 165.

TARCSIOVÁ, D.: *Komunikačný systém sluchovo postihnutých a spôsoby prekonávania ich komunikačnej bariéry*. Bratislava: Sapientia, 2005-a. 222 s. ISBN 80 –969112-7-9.

TARCSIOVÁ, D.: *Pedagogika sluchovo postihnutých* (vybrané kapitoly). Bratislava: Mabag, 2008. 102 s. ISBN 978-80-89113-52-1.

VAŠEK, Š.: *Špeciálna pedagogika – terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN, 1994. 245s. ISBN 80-08-01217-X.

Vyhláška MŠ SR č.320/2008 Z. z. o základnej škole.

Vyhláška MŠ SR č.322/2008 Z. z., o špeciálnych školách.

Vzdelávací program pre žiakov so sluchovým postihnutím pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5. 5. 2016 pod číslom 2016-14674/20275:12-10F0 s platnosťou od 1. 9. 2016. Dostupné na: www.statpedu.sk alebo www.minedu.sk.

Vzdelávací program pre žiakov so sluchovým postihnutím – stredné vzdelávanie. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 20. 7. 2016 pod číslom 2016-14674/30706:24-10G0 s platnosťou od 1. 9. 2016. Dostupné na: www.statpedu.sk alebo www.minedu.sk.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Výchova a vzdelávanie žiakov so zrakovým postihnutím

Marek Hlina, Alena Spišiaková, Mária Tatranská

4.1 Charakteristika žiaka so zrakovým postihnutím

Za žiaka so zrakovým postihnutím z hľadiska vzdelávania považujeme takého jedinca, ktorý i po optimálnej korekcii (medikamentózna, chirurgická, optické pomôcky a iné) má v bežnom živote i v procese výchovy a vzdelávania problémy zo získavaním a spracovaním informácií zrakovou cestou.

Zrakové poruchy **môžu byť vrodené alebo získané**. Podľa doby vzniku poškodenia rozlišujeme **prenatálne** (pôsobia počas vnútro maternicového vývinu), **perinatálne** (vzniknuté pri samotnom pôrode) a **postnatálne poškodenia** (úrazy oka a choroby). Podľa trvania zrakového poškodenia rozlišujeme poruchy **krátkodobé, opakujúce sa a dlhodobé**. Z etiologického hľadiska rozlišujeme poruchy **orgánové a funkčné** (Lopúchová, 2008).

Vrodené chyby bývajú spojené s dedičnosťou, väčšina však vzniká následkom chorobných zmien plodu.

Z hľadiska využitia akýchkoľvek zvyškov zraku je dôležitý vek dieťaťa, v ktorom k postihnutiu došlo. U žiakov so získaným zrakovým postihnutím je možné stavať na zrakových vnemoch a predstavách z obdobia pred ochorením.

Nevidiaci žiaci

Nevidiaci žiaci nedokážu prijímať informácie z okolitého sveta vizuálnou cestou. Slepota je najťažšia zraková porucha, ktorá sa prejavuje úplnou alebo takmer úplnou stratou funkcie zrakového analyzátora.

Medzi nevidiacich žiakov zaraďujeme:

- žiakov s absolútnou stratou zraku – úplnou slepotou, u ktorých nevznikajú žiadne zrakové pocity,

- žiakov so zachovaným svetlocitom a svetelnou projekciou, ktorí sú schopní rozlišovať svetlo a tmu,
- žiakov s praktickou slepotou (čiastočne vidiacich žiakov, žiacov so zvyškami zraku), u ktorých ide o zrakový vízus 1/60 a menej alebo zúženie zrakového poľa na 10% a menej pri akejkoľvek zrakovej ostrosti a možnom zachovanom farbocite (Lopúchová, 2008). Tvoria hraničnú skupinu medzi nevidiacimi a slabozrakými. Pri niektorých činnostiach sú schopní využívať zvyšky zraku, ale zrkový analyzátor nemá vedúce postavenie.

Slabozrakí žiaci

Spoločným znakom je znížená schopnosť zrakového vnímania, zníženie zrakovej ostrosti oboch očí. Prejavuje sa predovšetkým v oblasti rýchlosti a presnosti zrakového vnímania, v rýchlej unaviteľnosti pri práci zrakom, v nepresnosti, neúplnosti, skreslení či deformáciách prijímaných informácií.

Skupina slabozrakých žiakov je veľmi heterogénna. Patria sem žiaci s viacerými druhmi postihnutia (afakia – stav po odstránení šošovky, albinizmus nedostatok pigmentu, amotio retinae – odlupovanie sietnice, aniridia – chýbanie dúhovky, astigmatizmus – refrakčná porucha s nerovnomerným zakrivením rohovky, atrofia optického nervu, diplopia – dvojité videnie, glaukóm – zelený zákal, hypermetropia – ďalekozrakosť, katarakta – šedý zákal šošovky, myopia – krátkozrakosť, skotóm – výpadok zorného poľa a ďalšie.

Pri práci so slabozrakými žiakmi je dôležité poznať základné charakteristiky ich spôsobu videnia: zrakovú ostrosť (vízus), kontrastné videnie, zrkové pole, svetlocit, farebné videnie, binokulárne videnie.

Zrková ostrosť (vízus)

Je to schopnosť rozoznávať detaily objektov, obrázkov a grafických symbolov, ako sú písmená alebo číslice. Čím je objekt menší a čím väčšia je vzdialenosť, na akú ho možno rozoznať, tým lepšia je zraková ostrosť a naopak. Takmer všetky druhy poškodenia zraku sú zapríčinené redukovanou ostrosťou zraku buď na dlhšiu alebo na kratšiu vzdialenosť, alebo na obe. Najčastejšie refrakčné chyby sú myopia (krátkozrakosť), hypertropia (ďalekozrakosť), astigmatizmus.

Zrková ostrosť skupiny slabozrakých žiakov sa pohybuje v rozmedzí od 6/60 do 3/60, a to u ľahkého stupňa je vízus 6/18 – 6/24, u stredného stupňa 6/36 – 6/60, u ťažkého stupňa 6/60 a menej (Lopúchová, 2008).

Kontrastné videnie

Sprievodným znakom mnohých druhov ochorenia zraku býva obmedzená schopnosť kontrastného videnia (napr. pri katarakte, pri atrofii očného nervu a degenerácii sietnice). Čím je vo farebnosti väčší rozdiel medzi objektom a okolím, s ktorým ho porovnávame, tým ostrejší obraz možno vnímať.

Zrakové pole

Normálne zrakové pole: možnosť vnímať predmety v okolí asi 180 stupňov vertikálne i horizontálne na periférii oboch očí. Umožňuje to identifikovať vizuálne podnety, ktoré nie sú priamo pred nami a chráni nás pred pádmi pri prekážkach.

- Porucha periférneho videnia znamená problémy v orientácii v prostredí a v samostatnom pohybe.
- Vysoký stupeň straty zrakového poľa nazývame tunelové videnie. Je sprievodným znakom niektorých ochorení zraku (retinitis pigmentosa), iné poruchy zrakového poľa sú viac rozšírené pri poškodení zraku (glaukom, atrofia očného nervu, odlúpenie sietnice, retinopatia nedonosených detí a iné).
- Poškodenie centrálného zrakového poľa: niektoré časti obrazu alebo napísaného slova nie sú viditeľné, čo podnecuje tvorbu kompenzačných zručností, napr. excentrické zrakové vnímanie (sledovanie bokom). Kvalita centrálného zrakového poľa je veľmi dôležitá pri plnení vizuálnych úloh (čítanie, písanie). Centrálné zrakové pole môže byť poškodené zrastami, čiernymi škvrnami, degeneráciou žltej škvrny.

Svetlocit

Vo väčšine prípadov potrebuje žiak s poškodením zraku pri práci silnejšie osvetlenie, ktoré je potrebné aj pre bezpečnú orientáciu v teréne a samostatný pohyb tak v budovách, ako i vonku. Sprievodným znakom niektorých druhov poškodenia zraku je naopak precitlivosť na svetlo – svetloplachosť (glaukom, neoperovaná centrálna katarakta, albinizmus, aniridia – chýbanie dúhovky a niektoré druhy degenerácie sietnice). V takých prípadoch dráždi silné žiarenie z televíznej alebo počítačovej obrazovky, z televíznej lupy zrak natoľko, že žiak nemôže uvedené kompenzačné pomôcky používať.

Farebné videnie

Ak žiak nedokáže správne určovať farby alebo má problémy s rozoznávaním len určitých farieb, ide o čiastočnú alebo úplnú farbosleposť. Tento druh postihnutia ovplyvňuje schopnosť rozoznávania určitých obrazov alebo schopnosť čítania textu na farebnom podklade.

Binokulárne videnie

Je to videnie obidvoma očami, pričom sa v kôre mozgu vníma (po fúzii) jeden obraz. Je predpokladom vzniku najkvalitnejšieho = trojrozmerného (stereoskopického) videnia.

Ukončený vývoj žltej škvrny v šiestom mesiaci dáva základ na spojenie obrazu z ľavého a pravého oka do jedného zmyslového vnemu. Vďaka dotykcom a začiatkom chôdze sa od deviateho mesiaca vyvíja priestorové videnie, ktoré sa upevňuje do šiesteho až ôsmeho roku. Porucha v niektorej z vývinových etáp ho môže poškodiť.

Binokulárne videnie umožňuje lepší odhad vzdialenosti, ovplyvňuje jasnosť objektu, umožňuje vnímanie tretieho rozmeru.

Žiaci s poruchami binokulárneho videnia

Je to kategória žiakov, ktorí majú zrakové vnímanie narušené na základe uvedenej funkčnej poruchy. Patrí sem strabizmus (škuľavosť), amblyopia (tupozrakosť) a monokulus (úplná absencia orgánu alebo jeho funkcie). V zrakovom vnímaní nedochádza k splynutiu rovnocenných obrazov na sietniciach oboch očí, čo spôsobuje ťažkosti najmä pri vnímaní priestoru.

4.2 Výchova a vzdelávanie žiakov so zrakovým postihnutím na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania

Žiaci so zrakovým postihnutím majú v dôsledku zníženej (alebo nulovej) priepustnosti optického kanála **výrazne znížený alebo aj znemožnený príjem zrakových informácií**. V dôsledku toho majú **špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby** v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu, pri pohybe a priestorovej orientácii, v komunikácii prostredníctvom písanej reči, v sebaobsluže, ale aj pri transformácii optických informácií na poznatky. Niektoré poznatky sa vôbec nevytvoria.

4.2.1 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov so zrakovým postihnutím

Špecifiká výchovno-vzdelávacieho procesu nevidiacich žiakov a žiakov so zvyškami zraku

U **nevidiacich žiakov** sa dôsledky slepoty prejavujú najmä v absencii vytvárania vizuálnych vnemov a predstáv – v absencii poznávania okolitého sveta zrakom, v obmedzení priestorovej orientácie a mobility, v problémoch v oblasti sebaobsluhy, komunikácie a v nadväzovaní sociálnych kontaktov.

V procese výchovy a vzdelávania sa u týchto žiakov vo výraznej miere uplatňujú kompenzačné metódy a kompenzačné mechanizmy: hmat, sluch, čuch, chuť.

U **žiakov so zvyškami zraku** sa v edukačnom procese prejavuje výrazné zníženie až obmedzenie možnosti zrakovej práce, vytváranie nesprávnych a nekompletných predstáv, výrazné zníženie schopnosti orientovať sa v priestore, maximálne zníženie schopnosti čítať bežný tlačенý text (Lopúchová, 2008).

Vo výchovno-vyučovacom procese sa uplatňuje individuálny prístup, metódy reedukácie a rehabilitácie s výraznou prevahou kompenzačných metód. Vhodné je primerané zaťažovanie zraku a zaraďovanie stimulačných činností, ktoré rozvíjajú zrakové možnosti a schopnosť používať zrak pri určitých činnostiach (výtvarná výchova, pracovné vyučovanie, geometria atď.). Za určitých okolností je vhodné, aby sa takýto žiak naučil čítať bežný typ písma v tlačenej podobe pomocou vhodnej lupy súčasne so vzdelávaním v Braillovom písme.

Vo výchovno-vzdelávacom procese sa špecifiká prejavujú najmä v oblastiach:

- vzdelávanie v Braillovom písme,
- využívanie učebníc a učebných textov v Braillovom písme,
- modifikácia učebných osnov/vzdelávacích štandard (pracovné vyučovanie, výtvarná výchova, telesná výchova, matematika – geometria, formulácie príkladov, fyzika a chémia – oblasť praktických cvičení, informatika),
- písanie na stroji pre nevidiacich,
- využívanie reliéfnych obrázkov v rôznom spracovaní,
- využívanie vhodných didaktických pomôcok a modelov vhodnej veľkosti,
- používanie upravených rysovacích potrieb,
- využívanie opisnej formy vysvetľovania učiva, zvukových nahrávok,
- prispôsobenie časových dotácií na jednotlivé druhy činností,
- sústavný verbálny kontakt vyučujúceho so žiakmi, slovné komentovanie diania,

- usmerňovanie žiakov v priestore, známom i neznámom,
- používanie bielej palice v exteriéri,
- používanie kompenzačných pomôcok,
- využitie IKT na vyučovaní i v sociálnych kontaktoch, využívanie zvukovej čítačky obrazovky, ozvučených didaktických pomôcok,
- vypestovanie a dodržiavanie systému v ukladaní osobných i spoločných vecí, udržiavanie poriadku.

Špecifiká výchovno-vzdelávacieho procesu slabozrakých žiakov

Problémy **slabozrakých žiakov** sa prejavujú najmä v oblasti vytvárania neúplných a nepresných predstáv, v zníženej schopnosti realizácie grafických a praktických činností, čiastočne v oblasti priestorovej orientácie.

V edukačnom procese sa využívajú špeciálno-pedagogické metódy, a to najmä reedukačné a rehabilitačné s doplnkovým využitím metód kompenzačných (Lopúchová, 2008).

Vo výchovno-vzdelávacom procese ide predovšetkým o:

- vzdelávanie bežným typom písma, upraveným podľa odporúčania ČŠŠP (veľkosť, font písma),
- využívanie upravených textov, a to po technickej i obsahovej stránke (kombinovane postihnutí žiaci),
- využívanie vhodných obrázkov a grafického materiálu, prípadne vhodne upravených,
- používanie špeciálnych písacích potrieb s cieľom vytvorenia kontrastu, špeciálnych zošitov s upravenou výškou riadka,
- používanie upravených rysovacích potrieb,
- využívanie špeciálnych školských lavíc so sklopnou doskou,
- využívanie vhodných svetelných podmienok a osvetlenia podľa zrakovej diagnózy, dostatočné osvetlenie, ale aj zamedzenie oslneniu,
- využívanie špeciálneho softvéru umožňujúceho úpravu textu v počítači,
- využívanie korekčných a kompenzačných pomôcok (dioptrické okuliare, turmóny, lupy, stolové lupy a iné),
- usmerňovanie žiakov v neznámom priestore.

Špecifiká výchovno-vzdelávacieho procesu žiakov s binokulárnym postihnutím

U **binokulárne postihnutých žiakov** – žiakov s tupozrakosťou a strabizmom dochádza k zníženiu zrakových schopností, k poruchám zrakovej ostrosti, k poruche vnímania priestoru, k poruchám čítania a písania, k poruchám zrakových predstáv, k zúženiu zorného poľa, k poruchám vizuálno-motorickej koordinácie, k narušeniu sociálnych vzťahov (Lopúchová, 2008).

Úloha učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese žiakov so zrakovým postihnutím

Predpokladom k dosiahnutiu krátkodobých i dlhodobých cieľov je, aby učiteľ:

- dôkladne sa oboznámil s diagnózou a prognózou žiaka so zrakovým postihnutím a zohľadňoval špeciálnopedagogické potreby žiaka a odporúčania, ktoré z nich vyplývajú s cieľom zabezpečenia individuálneho prístupu ku každému žiakovi,
- oboznámil žiaka so zrakovým postihnutím s prostredím školy a triedy, priebežne ho upozornil na všetky prípadné zmeny (premiestnenie nábytku, stavebné úpravy a pod.),
- rozvíjal komunikačnú schopnosť žiaka,
- v potrebnej miere využíval špeciálne metódy a formy práce vo vzdelávaní ťažko zrakových postihnutých žiakov:
 - metodické postupy pri **výučbe Braillovho písma** v 1. ročníku,
 - metodické postupy pre **prácu so strojom** pre nevidiacich,
 - metodické postupy pri nácviku **čítania** súvislého textu, textu v stĺpčekoch a inak členeného textu,
 - metodické postupy pri **zápise** súvislého textu, **matematického textu a zápisov** od najjednoduchších k najzložitejším, pri nácviku **písania bez chýb** a spôsobu ich opravovania,
 - metodické postupy pri nácviku „**čítania**“ **reliéfnych obrázkov** a používania vhodných taktilných stratégií,
 - metodické postupy **pri nadobúdaní geometrických vedomostí**, predstáv a zručností,
 - metodické postupy pri **práci s hlasovou čítačkou obrazovky**,
 - metodické postupy práce v rámci **predmetu výtvarná výchova, pracovné vyučovanie, telesná výchova**,
- zabezpečil prispôbenie textu a grafického materiálu potrebám žiaka so zrakovým postihnutím tak po obsahovej stránke, ako aj po stránke technického spracovania: prepis

textu do Braillovo písma, zväčšenie, zvýraznenie textu, príprava zvukových nahrávok, príprava tyflografického materiálu pre nevidiacich a ďalšie potrebné úpravy (máp, ilustrácií a pod.), čo si vyžaduje:

- prácu s **kopírovacím strojom** a jeho funkciami,
- prácu s **PC, tlačiarňou** a jeho funkciami, vrátane práce so špeciálnym **zväčšovacím programom**,
- prácu s **tlačiarňou pre nevidiacich Index Everest**, vrátane príslušných počítačových programov,
- prácu s prístrojom **ZY-FUSE** a termostrojom **Thermoform Brailon Duplicator** na výrobu reliéfnych obrázkov,
- dôsledne dodržiaval požiadavku konkretizácie preberaného učiva,
- usiloval sa o komplexné využitie zmyslov žiaka so zrakovým postihnutím,
- zabezpečil správne používanie korekčných a kompenzačných pomôcok,
- neznižoval nároky a nevytváral podmienky pre uplatňovanie neopodstatnených úľav v práci žiaka,
- viedol žiaka k aktívnemu prekonávaniu ťažkostí a prekážok, ktoré vyplývajú zo zrakového postihnutia.

Vzdelávacia oblasť Špeciálnopedagogická podpora

Na zabezpečenie účinného zisťovania, odstraňovania spomenutých problémov a zabezpečenie potrieb žiakov so zrakovým postihnutím je určená samostatná vzdelávacia oblasť **Špeciálnopedagogická podpora** (v rámcovom učebnom pláne pre žiakov so zrakovým postihnutím pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie)⁴. Vystupuje jednak samostatne so svojimi **špecifickými vyučovacími predmetmi**, ale preniká aj do ďalších predmetov učebného plánu žiakov so zrakovým postihnutím.

Dlhoročná prax vo výchove a vzdelávaní žiakov so zrakovým postihnutím preukázala potrebu vzniku, resp. rekonštrukcie vyučovacích predmetov, ktoré pomáhajú žiakom so zrakovým postihnutím priamo vo vzdelávaní, ale predovšetkým plnia úlohu reedukačnú a kompenzačnú. Podieľajú sa na úspešnom dosiahnutí cieľa a tým je predovšetkým začlenenie

⁴ Vzdelávacie programy pre žiakov so zrakovým postihnutím pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie, pre primárne umelecké vzdelávanie a nižšie sekundárne umelecké vzdelávanie. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5. 5. 2016 pod číslom 2016-14674/20284:16-10FO s platnosťou od 1. 9. 2016. Dostupné na: www.statpedu.sk alebo www.minedu.sk.

mladého človeka so zrakovým postihnutím do spoločnosti. Špecifikujú vzdelávanie žiakov so zrakovým postihnutím a odlišujú ich vzdelávací program od iných.

V rámcovom učebnom pláne vzdelávacia oblasť Špeciálnopedagogická podpora zahŕňa 3 špecifické vyučovacie predmety, a to **individuálne tyflopédické cvičenia (ITC), priestorovú orientáciu (PRO) / pohybovú výchovu (POV).**

Možnosti vzdelávania žiakov so zrakovým postihnutím

Výchova a vzdelávanie žiakov so zrakovým postihnutím sa uskutočňuje:

- v škole pre žiakov so zrakovým postihnutím – v **špeciálnej škole,**
- v **špeciálnych triedach** bežnej základnej školy,
- v triedach **spolu s ostatnými žiakmi školy, t. j. v školskej integrácii.**

Škola pre žiakov so zrakovým postihnutím sa vnútorne diferencuje podľa druhu a stupňa zrakového postihnutia. Vzdelávajú sa v nej:

1. nevidiaci žiaci,
2. žiaci so zvyškami zraku,
3. slabozraké deti a žiaci,
4. žiaci s binokulárnymi chybami.

Slabozrakí žiaci sa delia do skupín podľa stupňa slabozrakosti:

- a) žiaci s ľahkým stupňom slabozrakosti,
- b) žiaci so stredným stupňom slabozrakosti,
- c) žiaci s ťažkým stupňom slabozrakosti.⁵

Čoraz početnejšou skupinou sú **žiaci s kombinovaným postihnutím**, pričom primárne zrakové postihnutie sprevádza najčastejšie sluchové, telesné postihnutie, poruchy učenia a správania, autizmus alebo iné pervazívne vývinové poruchy.

Výchova a vzdelávanie žiakov so zrakovým postihnutím sa uskutočňuje podľa **Vzdelávacieho programu pre žiakov so zrakovým postihnutím pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie, pre primárne umelecké vzdelávanie a nižšie sekundárne umelecké vzdelávanie, 2016** (ďalej aj „Vzdelávací program pre žiakov so zrakovým postihnutím (2016)“), a to s využitím špeciálnych učebných a kompenzačných pomôcok, učebníc, špeciálne upravených učebných textov, ktoré podľa špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb po-

⁵ Vyhláška č. 322/2008 MŠ SR o špeciálnych školách.

skytuje bezplatne škola, v ktorej sa žiak vzdeláva. Školská dochádzka má spravidla 9 ročníkov s možnosťou jeho zaradenia do prípravného ročníka. Vzdelanie získané **v základnej škole pre žiakov so zrakovým postihnutím je rovnocenné** so vzdelaním získaným v základných školách hlavného prúdu.

Prípravný ročník je určený pre žiakov, ktorí k 1. septembru dosiahli fyzický vek šesť rokov, nedosiahli školskú spôsobilosť a nie je u nich predpoklad zvládnutia prvého ročníka základnej školy s príslušným vzdelávacím programom. Absolvovanie prípravného ročníka sa považuje za prvý rok plnenia povinnej školskej dochádzky.

Ak zrkové alebo kombinované postihnutie žiakovi znemožňuje, aby sa vzdelával podľa Vzdelávacieho programu pre žiakov so zrakovým postihnutím (2016), vzdeláva sa podľa **individuálneho vzdelávacieho programu**, ktorý rešpektuje jeho špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby.

Zákonný zástupca žiaka má právo v zmysle školského zákona vybrať pre svoje dieťa školu, ktorá poskytuje výchovu a vzdelávanie zodpovedajúce schopnostiam, zdravotnému stavu, záujmom a záľubám dieťaťa, jeho vierovyznaniu, svetonázoru, národnosti a etnickej príslušnosti.

V špeciálnej škole sa môžu nevidiaci žiaci a žiaci so zvyškami zraku vzdelávať ako samostatná skupina (trieda) alebo spolu so slabozrakými a binokulárne postihnutými žiakmi. V triede s rôznymi druhmi a stupňami zrkového postihnutia je nevyhnutné pri rovnakom obsahu učiva využívať rozličné metódy a formy práce. Triedy, v ktorých sa vzdelávajú nevidiaci žiaci alebo v ktorých sú ich súčasťou, sa delia na skupiny na vyučovacích hodinách, určených učebným plánom alebo podľa potrieb a podmienok školy.

Materiálno-technické vybavenie školy/triedy

Materiálno-technické vybavenie je potrebné prispôbiť potrebám žiakov so zrakovým postihnutím a odlišuje sa od štandardného vybavenia školy/triedy najmä v 2 oblastiach:

1. vybavenie tried a učební vhodným osvetlením a zabezpečením odporúčaných svetelných podmienok, školským nastaviteľným nábytkom,
2. vybavenie školy dostupnou a vhodnou tyflotechnikou pre daný stupeň školy.

Tyflotechnika predstavuje súhrn technických zariadení, prístrojov a pomôcok, ktoré umožňujú zrakovo postihnutým korigovať, kompenzovať alebo redukovať svoj zrak do tej miery, aby boli schopní samostatne, bez cudzej pomoci, riešiť všetky bežné životné situácie. Tyflotechnika je dôležitým činiteľom v oblasti rehabilitácie, resocializácie a integrá-

cie zrakovo postihnutých a delíme ju na tri základné skupiny (podľa využitia) na techniku korekčnú, kompenzačnú a reedukačnú. Najbežnejšie využívaná v školskej praxi je korekčná a kompenzačná technika, a to:

- korekčná technika/pomôcky: bežné dioptrické okuliare, lupové okuliare, hyper-okuláre, turmony, mikroskopy, lupy vreckové, stolové lupy, televízne čítacie lupy prenosné i neprenosné,
- kompenzačná technika: písací stroj pre nevidiacich, biela palica, vodiaci pes, špeciálne pomôcky s hlasovým výstupom (indikátor hladiny, snímač farieb, kalkulačka, kompas, bzučiak, kuchynská váha, osobná váha, teplomer, hodinky, ...), PC s hlasovým čítačom obrazovky, PC so zväčšovacím programom, tyflosonar, digitálny hlasový maják, upravený mobilný telefón pre nevidiacich a ďalšie.

Hodnotenie žiakov so zrakovým postihnutím

Pri hodnotení žiakov v základnej škole pre žiakov so zrakovým postihnutím vo všeobecnosti sa postupuje podľa Metodického pokynu na hodnotenie žiakov základnej školy č. 22 /2011. Špecifické zásady hodnotenia žiaka so zdravotným znevýhodnením sú samostatnou prílohou metodického pokynu a uplatňujú sa aj vo vyučovacom procese slabozrakých a nevidiacich žiakov. Zásady a spôsoby hodnotenia sú taktiež súčasťou školského vzdelávacieho programu, prípadne individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu konkrétneho žiaka. O spôsobe hodnotenia jednotlivých vyučovacích predmetov v daných ročníkoch rozhoduje riaditeľ školy po prerokovaní v pedagogickej rade (klasifikáciou, slovným hodnotením, kombinovaným hodnotením, nehodnotením predmetu).

Pri hodnotení žiaka so zrakovým postihnutím treba dodržiavať viacero zásad:

- pri skúšaní žiaka učiteľ dbá, aby správne a jednoznačne porozumel zadaným otázkam a úlohám,
- pri hodnotení učebných výsledkov žiaka učiteľ uprednostňuje ústnu odpoveď pred písomnou prácou,
- estetická stránka grafického prejavu žiaka, ktorý používa bežné písmo, sa nehodnotí,
- u žiaka, ktorý používa bežné písmo, učiteľ pri dlhotrvajúcich písomných skúškach počítá s primeranou, individuálne stanovenou dobou zrakového odpočinku. Dĺžka zrakového zaťaženia pri práci s hľadáním do blízka vychádza z odporúčania poradenského zariadenia,

- u žiaka, ktorý používa Braillovo písmo, učiteľ pri všetkých druhoch písomných skúšok počíta s časovou rezervou potrebnou na obsluhu špeciálnych pomôcok (Metodický pokyn na hodnotenie žiakov základnej školy dostupný na: www.minedu.sk).

Ak má byť výchova a vzdelávanie žiakov so zrakovým postihnutím **v školskej integrácii v bežnej základnej škole** úspešné a efektívne, je treba dodržiavať isté zásady a odporúčania:

- Predĺžený čas na vypracovanie úloh: žiaci so zrakovým postihnutím (ďalej aj „ZP“) často nedokážu niektoré, najmä písomné úlohy, zvládnuť za rovnaký časový interval ako intaktní žiaci. Predĺžený čas na vypracovanie je veľmi variabilný, nedá sa stanoviť presný limit na vypracovanie úlohy. Na základe istého počtu vyučovacích hodín strávených so žiakom so ZP na vyučovaní, by mal učiteľ vedieť odhadnúť približný nadstavbový čas pri vypracúvaní jednotlivých typov úloh. Úlohy, ktoré sú náročnejšie na čas (záverečné písomné úlohy na konci roka, vypracúvanie slohových prác priamo na hodine), je možné dokončiť individuálne na základe dohody s vyučujúcim.
- Zväčšenie písma a úprava štýlu písma: slabozrakí žiaci nedokážu čítať text štandardnej veľkosti (font 12). Veľkosť písma je veľmi variabilná, závislá od zrakovej ostrosti žiaka so ZP. Pri ľahšej a strednej slabozrakosti sa používa font v rozmedzí 16 – 20. Pri silnej slabozrakosti sa používajú fonty vyššie ako 20, avšak nie viac ako font 36 (text a práca s ním by bola neprehľadná).
- Osvetlenie: optimálne je denné svetlo, ktoré poskytuje dostatočné podmienky na prácu do blízka (umiestnenie v triede čo najbližšie k oknu). V niektorých prípadoch treba zabezpečiť bodové osvetlenie v podobe prenosnej lampy (využitelnosť najmä počas dní v zimnom období alebo počas veľkej oblačnosti). V praxi sa môžeme stretnúť aj s opačným prípadom, kedy žiakovi so ZP vyhovuje skôr menej osvetlené prostredie (jedná sa o žiakov, ktorým bola diagnostikovaná svetloplachosť).
- Pri konštrukčných úlohách (geometria, kreslenie) je dôležité zohľadňovať správny postup, nie konečné technické prevedenie zobrazenia. Žiaci so ZP majú problémy pri zobrazovaní detailov, spájaní jednotlivých bodov, obkresľovaní, rysovaní.
- Na jednotlivých vyučovacích hodinách umožniť používanie kompenzačných pomôcok. Žiaci s ťažkou slabozrakosťou používajú optické pomôcky do blízka (lupy) alebo do diaľky (teleskopy). Na prácu s textami využívajú žiaci s rôznym stupňom slabozrakosti počítač so špeciálnym softvérom na zväčšovanie textu (tzv. „zväčšovač“ obrazovky). Takto upravený počítač používajú žiaci vo vyšších ročníkoch (spravidla na 2. stupni

ZŠ). Nevidiaci žiaci používajú počítače so špeciálnym softvérom na ozvučenie obrazovky (zvuková čítačka obrazovky), stroj na písanie Braillovoho písma, špeciálne upravené pomôcky na rysovanie.

- Žiak by mal mať umožnený voľný prístup k demonštrovanému učivu či už na tabuli alebo prostredníctvom didaktických pomôcok. Na vytvorenie správnej predstavy o predmetoch a javoch okolo nás je pre žiakov so ZP nevyhnutné, aby si tieto predmety mohli pozrieť z menšej vzdialenosti, prípadne ohmatať.

Vyššie spomenuté špecifické odporúčania k výchove a vzdelávaniu žiakov v bežnej škole sú pre každého žiaka nastavené individuálne podľa jeho potrieb. Táto variabilita je spôsobená rôznorodosťou dôsledkov zrakového postihnutia u každého žiaka. Dvaja žiaci s rovnakou diagnózou a s približne rovnakou anamnézou môžu vidieť a pracovať odlišne.

Jednou z dôležitých oblastí, ktorá je pre žiakov so zrakovým postihnutím v procese výchovy a vzdelávania kľúčová, je **oblasť komunikácie**. Počas komunikácie by sa mal vyučujúci riadiť týmito komunikačnými špecifikami:

- ak chce pedagóg komunikovať so žiakom so zrakovým postihnutím, treba ho osloviť menom, prípadne sa zľahka dotknúť jeho pleca alebo ruky, aby vedel, že informácia patrí jemu,
- všetko, čo pedagóg píše na tabuľu alebo ukazuje na didaktickej pomôcke, musí byť **verbalizované** aj slovne,
- vyhýbať sa slovám **tu, tam, toto, sem** – žiak so zrakovým postihnutím nedokáže presne určiť, na ktoré miesto, prípadne predmet učiteľ myslí alebo ukazuje. Preto je nevyhnutné konkretizovať svoje vyjadrenia alebo činy. Žiakovi so zrakovým postihnutím treba presne ukázať alebo povedať, kde sú uložené jeho osobné predmety, ak sa s nimi manipulovalo,
- nebáť sa používať slová typu „pozri si“ – tieto slová žiaci so zrakovým postihnutím vnímajú vo význame „ohmataj si“,
- pedagóg by sa nemal spoliehať na gestá, mimiku. Všeobecne neverbálna komunikácia (pokiaľ ide o jej zrakovú formu) so žiakmi so zrakovým postihnutím je neúčinná a zbytočná.

Už niekoľko rokov je možné počas výchovno-vzdelávacieho v rámci bežných základných škôl (nielen tam) využívať pomoc **asistenta učiteľa**. Asistent učiteľa predstavuje nenahradiiteľnú pomoc pedagógovi, ktorý vzdeláva žiaka so zrakovým postihnutím.

Hlavné úlohy asistenta učiteľa pri vzdelávaní žiakov so zrakovým postihnutím:

- pomoc na vyučovacích predmetoch, ktorých obsahová a praktická náplň je založená na zvýšenej názornosti, demonštrácii javov, kreslení (fyzika, chémia, geometria),
- individuálna pomoc žiakom so ZP pri začleňovaní a prispôbovaní sa školskému prostrediu,
- pomoc pri vzájomnej komunikácii pedagógov so žiakom so ZP a žiakmi medzi sebou,
- pomoc pri orientácii v školskej budove a pri presunoch mimo budovy,
- pomoc pri príprave kompenzačných pomôcok na vyučovanie,
- pri ťažších kombinovaných postihnutiach pomoc pri sebaobslužných činnostiach.

Pri vzdelávaní žiakov v podmienkach bežnej základnej školy by sa nemalo zabúdať na to, že žiak so zrakovým postihnutím je pre školu, triedu intaktných žiakov a pedagógov veľkou neznámou. Aby adaptácia žiaka so zrakovým postihnutím do triedy intaktných žiakov prebehla čo najlepšie, treba, aby trieda bola na túto situáciu adekvátne pripravená. Ešte pred samotným začlenením žiaka so zrakovým postihnutím by mali byť budúci spolužiaci pripravení na príchod žiaka, ktorý si bude vyžadovať väčšiu pomoc. Túto prípravu by mal zabezpečiť špeciálny pedagóg so zameraním na edukáciu žiakov so zrakovým postihnutím alebo odborný tím ČŠPP, ktoré sa profiluje na prácu s klientmi so zrakovým postihnutím.

4.3 Výchova a vzdelávanie žiakov so zrakovým postihnutím v stredných školách

Výchova a vzdelávanie žiakov so zrakovým postihnutím v stredných školách sa uskutočňuje v stredných školách pre žiakov so zrakovým postihnutím alebo v stredných školách spolu s inými žiakmi formou školskej integrácie.

Podľa **Vzdelávacieho programu pre žiakov so zrakovým postihnutím, stredné vzdelávanie (2016)** sa vzdelávajú žiaci, ktorí navštevujú špeciálne stredné školy pre žiakov so zrakovým postihnutím. Žiaci so zrakovým postihnutím vzdelávaní spolu s ostatnými žiakmi stredných škôl sa vzdelávajú podľa príslušných štátnych vzdelávacích programov s prihliadnutím na ich stupeň postihnutia.

Stredné školy pre žiakov so zrakovým postihnutím majú predĺženú dĺžku štúdia o jeden rok, preto pre všetky stupne študijných a učebných odborov boli vytvorené rámcové učebné plány. Obsah vzdelávania a profil absolventa stredných škôl pre žiakov so zrakovým postihnutím je rovnaký ako u bežných stredných škôl, s prihliadnutím na zrakové postihnutie žiaka. Pri vzdelávaní žiakov so zrakovým postihnutím v študijných odboroch stredných odborných škôl treba prihliadať na cieľové požiadavky na vedomosti a zručnosti maturantov v jednotlivých predmetoch, najmä na úpravy pre žiakov so zrakovým postihnutím.

Literatúra

JAKUBOVIČOVÁ, H.: *Metodika výcviku čítania a písania bodového písma*. Levoča: Polypress Levoča, 2011. ISBN 978-80-88704-4.

LOPÚCHOVÁ, J.: *Pedagogika zrakovo postihnutých*. Bratislava: MABAG, 1998. ISBN 978-80-89113-53-8.

LOPÚCHOVÁ, J.: *Základy pedagogiky zrakovo postihnutých*. Bratislava: IRIS, 2011. ISBN 978-80-89238-61-3.

Metodický pokyn na hodnotenie žiakov základnej školy č. 22/2011. Bratislava: MŠVaVSR, 2011.

Metodika tvorby Školského vzdelávacieho programu. Bratislava: ŠIOV, 2008.

POŽÁR, L.: *Školská integrácia detí a mládeže s poruchami zraku*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1996. ISBN 80-223-1101-4.

UZLOVÁ, I.: *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.

TUREK, I.: *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 2008. ISBN 978-80-8078-198-9.

Vzdelávacie program pre deti a žiakov so zrakovým postihnutím. 2009. Bratislava: ŠPÚ, 2009.

Vzdelávacie program pre žiakov so zrakovým postihnutím pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie, pre primárne umelecké vzdelávanie a nižšie sekundárne umelecké vzdelávanie. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5. 5. 2016 pod číslom 2016-14674/20284:16-10F0 s platnosťou od 1. 9. 2016. Dostupné na: www.statpedu.sk alebo www.minedu.sk.

Vzdelávacie program pre žiakov so zrakovým postihnutím – stredné vzdelávanie. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 20. 7. 2016 pod číslom 2016-14674/30707:25-10G0 s platnosťou od 1. 9. 2016. Dostupné na: www.statpedu.sk alebo www.minedu.sk.

Vyhláška Ministerstva školstva č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách v znení neskorších predpisov.

Vyhláška Ministerstva školstva SR č. 322/2008 Z. z. o špeciálnych školách.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Výchova a vzdelávanie žiakov s telesným postihnutím

Katarína Vladová, Mária Tatranská

5.1 Charakteristika žiaka s telesným postihnutím

Telesné postihnutie je možné kategorizovať na základe viacerých hľadísk a rôznych kritérií. Uvádzame kategorizáciu telesného postihnutia spracovanú podľa viacerých autorov z hľadiska **etiológie, času vzniku, stupňa postihnutia a prognózy stavu**⁶:

Z hľadiska **etiológie** (príčiny vzniku) na:

1. postihnutie cerebrálneho pôvodu,
2. postihnutie noncerebrálneho pôvodu.

Z aspektu **času vzniku** môže ísť o:

1. telesné postihnutie vrodené (anomálie lebky, končatín, DMO, rázštep chrbtice),
2. telesné postihnutie získané: - pri resp. po úraze,
- po chorobe.

Z hľadiska **stupňa postihnutia/narušenia hybnosti**:

1. ľahký stupeň narušenia hybnosti,
2. stredný stupeň narušenia hybnosti,
3. ťažký stupeň narušenia hybnosti.

Pri **ľahkom stupni** ide o tzv. mobilných jedincov, ktorí sú schopní chodiť samostatne, aj keď je chôdza neistá alebo chybná.

Do **stredného stupňa** zaraďujeme tzv. čiastočne mobilných jedincov, ktorí sú schopní chodiť s pomocou, t.j. držia sa druhej osoby, zábradlia, alebo používajú pomôcky.

Imobilných jedincov zaraďujeme do **ťažkého stupňa** narušenia hybnosti. Prejavujú sa neschopnosťou chodiť samostatne, ale aj s pomocou (Kollárová,2010).

Uvádzame konkrétne poruchy:

Poruchy chôdze

⁶Spracované podľa: Vítková (2006); Kollárová (2007); Slowík (2007); Harčariková (2011); Vladová (2013).

- abázia (neschopnosť chodiť),
- dysbázia (porucha rovnováhy pri chôdzi),

Poruchy rovnováhy

- astázia (neschopnosť stáť),

Poruchy hybnosti

- akinéza (neschopnosť uskutočniť pohyb),
- hyperkinéza (nadmerná, mimovoľná pohyblivosť),

Imobilita (neschopnosť pohybu)

- asynergia (porucha súčinnosti jednotlivých svalových skupín),
- spazmofília (pohotovosť k svalovým kŕčom) chrbtice,
- gibbus (hrb).

Z hľadiska **prognózy stavu** rozlišujeme telesné postihnutie:

- ktoré má relatívne stabilizovaný charakter,
- pri ktorom sa liečbou dosahuje zlepšenie stavu jedinca,
- pri ktorom sa stav jedinca zhoršuje, telesné postihnutie má progredujúci charakter.

A. Vrodené telesné postihnutie

Na vznik vrodeného telesného postihnutia má vplyv množstvo faktorov, ktoré môžu pôsobiť prenatálne, perinatálne a postnatálne.

Vrodené anomálie

Anomálie tvaru lebky – sú najčastejšie spôsobené predčasným zrastením lebečných švov.

Anomálie veľkosti lebky – jedná sa o vrodené ochorenia CNS.

- mikrocefalus (výrazne malá hlava),
- makrocefalus (nadmerná veľkosť hlavy),
- hydrocefalus (vodnatieľka mozgu).

Anomálie chrbtice – sem zaraďujeme rásštep chrbtice (spina bifida).

Vrodené anomálie končatín

Amélie – úplne chýbanie končatín.

Dysmélie – zachované rudimenty prstov, chýba predlaktie.

Fokomélie – ruka vyrastá priamo z trupu (hlavne sa to týka dolných končatín).

Syndaktýlia – zrastené prsty na horných a dolných končatinách.

Polydaktýlia – zmnoženie prstov.

Arachnodaktýlia – mimoriadne dlhé a tenké prsty.

Luxácia – je vyklbenie, hlavica je trvale mimo kĺbovú jamku.

Vrodená kosovitá noha – päta je smerom hore, špička je nasmerovaná dole a je stočená do vnútra; chodidlo je otočené tak, že vonkajší okraj je nižšie ako vnútorný; je možné našľapovať na špičku a predovšetkým na vonkajší okraj nohy.

Vrodená hákovitá noha – noha je v členku ohnutá smerom hore tak, že uhol medzi chrbtom nohy a prednou časťou holennej kosti je značne zmenšený; ohnutie nohy v členku smerom dole je značne obmedzené.

Vrodená noha kosá – je vrodená deformita, pri ktorej je predný úsek nohy ohnutý smerom dnu.

Achondroplázia – porucha rastu a tvaru kostí vznikajúcich z chrupavky a ako sa dza, v dôsledku toho sú už u novorodencov dlhé kosti nápadne krátke; trup sa vyvíja normálne, výsledkom je však tzv. trpasličí vzrast.

Detská mozgová obrna (DMO)

Najčastejšou príčinou vrodeného telesného postihnutia u detí je detská mozgová obrna, ktorá je spôsobená poškodením centrálnej nervovej sústavy.

DMO má dve základné formy:

1. **spastická** (tvorí asi 70 % prípadov DMO),
2. **nespastická** (trpí ňou asi 20 % DMO) .

V niektorých prípadoch je prítomná kombinácia spastickej a nespastickej formy, tzv. **zmiešaný typ**.

DMO sa definuje ako porucha hybnosti a vývinu hybnosti v dôsledku raného poškodenia mozgu pred, počas alebo po pôrode. Pre DMO je typická telesná neobratnosť, hlavne v jemnej motorike, nerovnomerný vývin, zvýšená pohyblivosť, nepokoj, nesústredenosť, nepozornosť, nedokonalé vnímanie, nedostatočná predstavivosť, impulzívne reakcie, striedanie nálad a výkyvy v duševnej výkonnosti, oneskorený vývin reči a poruchy reči.

K spastickým formám DMO zaradujeme:

1. **Hemiparetickú formu** – spasticita postihuje hornú a dolnú končatinu jednej polovice tela. Pohyblivosť postihnutej končatiny je natoľko narušená, že postihnutý jedinec nedokáže upažiť, vyrovnať ruku v lakti, ohnúť v päst', ani vytočiť ju smerom von. Výrazne býva narušená motorika ruky. Dolná končatina je do istej miery pohyblivá, do istej miery sa vytvorila kosovitá noha.
2. **Diparetická forma** – je charakterizovaná spastickou paraparézou dolných končatín bez poruchy vnímania, s minimálnym alebo žiadnym postihnutím horných končatín. Väčšina jedincov je v pásme intelektovej normy.

3. **Kvadruparetická forma** – jedná sa o postihnutie všetkých štyroch končatín. Horné končatiny bývajú postihnuté takmer symetricky. Prognóza ďalšieho motorického vývinu je menej priaznivá.

Medzi nespastické formy DMO zaradujeme:

1. **Dyskinetickú formu** (extrapyramídová) – pri tejto forme DMO sa objavujú mimovôľové pohyby. Ich intenzita sa zväčšuje pri tzv. chcených pohyboch, ktoré rušia a často aj znemožňujú. Mimovôľové pohyby postihujú aj svaly tváre, mimické svaly, žuvacie, hltacie svaly a svaly, ktoré sa podieľajú na tvorbe reči. Výrazne tak býva narušená reč postihnutého jedinca.
2. **Hypotonická forma** – pre túto formu je typický znížený svalový tonus, ktorý je výrazný hlavne na dolných končatinách. Okolo 3. roku života sa mení na spastickú alebo dyskinetickú formu. Ak pretrváva v pôvodnej forme, je sprevádzaná ťažkým mentálnym postihnutím (Harčaríková, 2011).

Pri detskej mozgovej obrne sa často vyskytuje **epilepsia**. Je to záchvatové ochorenie, ktoré sa prejavuje neuroelektrickými výbojmi v mozgu, ktoré spôsobujú menšie alebo väčšie epileptické záchvaty.

Druhy záchvatov:

- **Malý** (parciálny) **záchvat** – prejavuje sa malými výpadkami pozornosti a vnímania, jedná sa o motorický záchvat, pri ktorom je jedinec schopný vykonávať pohyb.
- **Veľký** (generalizovaný) **záchvat** – je sprevádzaný motorickou dysfunkciou (nemotorický záchvat), poruchou vedomia, krčovitými zovretiami a záškľbami telesného svalstva a tiež vytekaním slín z úst alebo zapadnutím jazyka (Slowík, 2007).

Progresívna svalová dystrofia

Pri progresívnej svalovej dystrofií dochádza, ako uvádza T. Harčaríková (2011), k primárne-mu ochoreniu priečne pruhovaného svalstva, kedy dochádza k postupnej degenerácii svalových vlákien, ktoré sú nahradzované funkčne neplnohodnotným väzivovým a tukovým tkanivom. Významnú rolu tu zohrávajú genetické faktory. Špecifickým prípadom s nepriaznivou prognózou je **Duchannova svalová dystrofia** (myopatia).⁷

⁷ Pri tejto forme sa jedná o infantilnú a malígnu formu úbytku svalovej hmoty. Postihuje iba chlapcov a dedí sa. Vedie k postupnému rozpadu svalstva. Prvé príznaky svalovej slabosti sa manifestujú medzi 2. až 6. rokom, primárne v svalstve panvy, následne v svalstve ramien. Spočiatku sa hlavnými symptómami stávajú časté pády, tzv. kačacia chôdza (dieťa začína chodiť v hyperlordóze, kolísavo s vystrčeným bruchom), zväčšená lordóza, problémy s chôdzou po schodoch, zvláštny druh vstávania zo zeme šplhavým spôsobom (myopatický šplh), neschopnosť skákania, proximálna svalová slabosť a hypertrofia lýtok. V neskorších štádiách vedie myopatia k pseudohypertrofii, ku fixovanej kontrakcii ohýbačov (flexorov), k deformitám chrbtice a zmenám na srdci. Vo veku okolo 8. až 13. r. sa jedinec pohybuje už prostredníctvom invalidného vozíka.

B. Získané telesné postihnutie

Získané telesné postihnutie môže byť:

- **telesné postihnutie získané po úraze s poškodením mozgu,**
- **telesné postihnutie získané po úraze bez poškodenia mozgu,**
- **telesné postihnutie získané po chorobe.**

Medzi najčastejšie získané telesné postihnutia patria deformity chrbtice, deformujúce zlomeniny, amputácie končatín a iné.

Významným faktorom ovplyvňujúcim kvalitu života človeka s telesným postihnutím je závažnosť pohybového obmedzenia. Rozhodujúca je úroveň samostatnosti, ktorá je určovaná:

1. Schopnosťou akejkoľvek samostatnej **lokomócie** (oslobodzuje zo závislosti od iných ľudí).
2. Schopnosťou akejkoľvek samostatnej **sebaobsluhy**, ktorá je daná schopnosťou používať ruky.

Samostatnosť má aj sociálno-psychologický význam. Okolie jedincov s telesným postihnutím často hodnotí ich samostatnosť kritickejšie, než v skutočnosti je, a to má vplyv na ich psychický vývin. Jedinec s telesným postihnutím má obmedzené možnosti získať nové skúsenosti, hlavne sociálneho charakteru, pretože nemá až takú možnosť stretávať sa s rôznymi ľuďmi v rôznom sociálnom prostredí. Hrozí riziko izolovanosti, ale aj infantilizmu. Často sa od neho očakáva menej (podceňovanie) a jeho nedostatky sú oveľa viac tolerované (Požár, 2007).

5.2 Výchova a vzdelávanie žiakov s telesným postihnutím na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania

V pedagogickej praxi sa vychádza z toho, či žiak s telesným postihnutím dokáže:

1. **udržať polohu tela v sede a v stojí** – problémy môžu nastať v tom, že neudrží vzpriamený trup a hlavu, takže potrebuje oporu, nie je schopný stáť alebo stojí len s oporou,
2. **vykonávať lokomočné pohyby** – žiak nie je schopný chodiť ani s pomocou (je imobilný), je schopný chodiť s pomocou druhej osoby, barly (čiastočne mobilný), je schopný chodiť samostatne (mobilný),
3. **vykonávať manipulačné pohyby** – obmedzenie podľa druhu a rozsahu porúch hybnosti horných končatín (Kollárová, 2010,2016).

5.2.1 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s telesným postihnutím

Žiak s telesným postihnutím plní rovnaké ciele výchovy a vzdelávania ako žiaci bez zdravotného znevýhodnenia v bežnej základnej škole. To znamená, že vzdelávacie štandardy (obsahový štandard a výkonový štandard) pre žiakov s telesným postihnutím sú rovnaké ako pre žiakov bez zdravotného znevýhodnenia. **Plnenie výkonového štandardu** je však ovplyvnené druhom a stupňom telesného postihnutia žiaka. To znamená, že žiak s telesným postihnutím môže iba *čiastočne plniť jednotlivé výkony vzdelávacieho štandardu* resp. ich *neplniť vôbec* v konkrétnom vyučovacom predmete (pri integrácii je to zaznamenané v individuálnom vzdelávacom programe žiaka).

Úprava podmienok výučby žiaka s telesným postihnutím by mala byť zameraná na formálnu úpravu zadania úloh, časový limit a kompenzačné a špeciálne učebné pomôcky a úpravu prostredia.

Formálna úprava zadania úloh – formálne úpravy sa môžu týkať zväčšenia písma textu, členenie textu zadania úloh, úpravy riadkovania, zvýraznenia kľúčových slov v zadaní a iné.

Predĺžený časový limit na vykonanie zadaných úloh – predĺžený čas je potrebný predovšetkým kvôli pomalšiemu tempu práce žiakov s telesným postihnutím a je určený aj na odych, na chvíľkové prerušenie práce.

Kompenzačné a špeciálne učebné pomôcky – čiastočne vyrovnávajú obmedzenie žiakov s telesným postihnutím, sú určené podľa individuálnej potreby žiaka špeciálnym pedagógom alebo školským zariadením výchovného poradenstva a prevencie, v starostlivosti ktorého sa žiak s telesným postihnutím nachádza.

Úprava prostredia a pracovného miesta – bezbariérový prístup do budovy školy, triedy, jedálne a potrebných miestností (ak si to telesné postihnutie žiaka vyžaduje), polohovacia lavica/stoly s nastaviteľným sklonom a výškou pracovnej dosky, stoličky a iné.

Pre žiaka s telesným postihnutím je niekedy nevyhnutná „**asistencia**“ zameraná na:

- a) osobnú asistenciu – pomáha v orientácii v priestore, pri hygiene,
- b) technickú asistenciu – poverená osoba zodpovedá za funkčnosť technických pomôcok, ktoré žiak s telesným postihnutím používa počas výchovno-vzdelávacieho procesu.

Žiakovi s telesným postihnutím s narušenou komunikačnou schopnosťou (symptomatickou poruchou reči) poskytuje **logopedickú intervenciu školský logopéd**.

Žiak telesným postihnutím v **školskej integrácii** sa vzdeláva podľa rámcového učebného plánu príslušnej školy, v ktorej sa vzdeláva.

Obsah vzdelávania žiakov s telesným postihnutím vychádza zo vzdelávacieho programu pre žiakov s telesným postihnutím⁸, ide najmä o **špecifické vyučovacie predmety: rozvíjanie komunikačnej schopnosti a grafomotorických zručností (RKSaGZ) a rozvíjanie pohybových zručností (RPZ).**

Rozvíjanie komunikačnej schopnosti a grafomotorických zručností (RKSaGZ) – špecifický vyučovací predmet má pripraviť žiakov s telesným postihnutím na to, aby sa v rámci svojej diagnózy, schopností a možností dokázali vyjadrovať ústnou i písomnou formou, boli spôsobilí získavať informácie od iných ľudí priamo, pomocou oznamovacích prostriedkov či multimédií, dokázali sa orientovať a reagovať v bežnom prostredí pomocou verbálnej i neverbálnej komunikácie a ľahšie sa tak začlenili do spoločnosti a dokázali zvládnuť obsah učiva pre príslušný ročník. Vyučovací predmet sa taktiež zameriava na skvalitňovanie vnímania (zrakového, sluchového, hmatového), rozvíjanie poznávacích a vyjadrovacích schopností, vedie žiakov k samostatnej, kultivovanej, tvorivej, plynulej a zrozumiteľnej komunikácii.

Rozvíjanie pohybových zručností (RPZ) – cieľom špecifického vyučovacieho predmetu je poskytnúť žiakom s telesným postihnutím možnosť získať základné pohybové zručnosti, zdokonaľiť správne držanie tela a koordináciu pohybov, rozvíjať základné pohybové návyky, schopnosti a zručnosti, pohybovú pamäť a orientáciu v priestore. Prostredníctvom cvičenia im má pomôcť nadobudnúť základné hygienické návyky, odolnosť a otužilosť organizmu, a tým prispieť k celkovému upevňovaniu zdravia a vzťahu k pohybu.

Výučbu špecifických vyučovacích predmetov má žiak v školskej integrácii uvedenú v individuálnom vzdelávacom programe, ktorý má žiak s telesným postihnutím v školskej integrácii spravidla vypracovaný.

*

Pri vzdelávaní žiaka s telesným postihnutím je dôležité, aby pedagóg, ktorý žiaka vzdeláva:

- akceptoval problémy žiaka spojené s jeho telesným postihnutím,
- rešpektoval špecifiká osobnosti žiaka s telesným postihnutím,
- dôkladne sa oboznámil s diagnózou a prognózou žiaka s telesným postihnutím,
- zohľadňoval špeciálno-pedagogické potreby žiaka, ktoré vyplývajú z jeho telesného postihnutia,
- rešpektoval správanie a prejavy žiaka spôsobené jeho telesným postihnutím,
- podporoval a primerane usmerňoval seberealizáciu žiaka,
- povzbudzoval žiaka a vytváral podmienky a príležitosti pre jeho pozitívne hodnotenie,

⁸ Vzdelávací program pre žiakov s telesným postihnutím pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie (2016).

- oslovoval ho rovnakým spôsobom ako ostatných spolužiakov,
- viedol žiaka k samostatnosti a primeranému sebahodnoteniu,
- kládol na žiaka primerané požiadavky, vyžadoval činnosti, ktoré môže s primeranou individuálnou pomocou učiteľa alebo spolužiakov zvládnuť,
- umiestnil žiaka v triede tak, aby mohol vnímať výklad učiteľa všetkými zmyslami,
- pri práci so žiakom používal vhodné učebné a kompenzačné pomôcky a učil ho s nimi pracovať aj samostatne,
- pravidelne informoval rodičov o činnosti a vzdelávacích výsledkoch žiaka,

v prípade školskej integrácie:

- podľa možnosti posadil žiaka k takým spolužiakom, ktorí budú schopní a ochotní mu v prípade potreby pomôcť,
- podľa potreby prizval špeciálneho pedagóga, školského logopéda, asistenta učiteľa a iných odborníkov k práci so žiakom,
- prekonzultoval pracovný postup vo výchovno-vzdelávacom procese so špeciálnym pedagógom,
- akceptoval a realizoval podmienky výchovno-vzdelávacieho procesu podľa konkrétnych odborných odporúčaní školského špeciálneho pedagóga, resp. poradenského zariadenia, v starostlivosti ktorého žiak je,
- všetkými prostriedkami pomáhal pri profesionálnej orientácii žiaka a tým prispel k jeho sociálnemu začleneniu, inklúzii,
- zachovával diskretnosť o problémoch žiaka s telesným postihnutím pred inými žiakmi, rodičmi.

5.3 Výchova a vzdelávanie žiakov s telesným postihnutím v stredných školách

Výchova a vzdelávanie žiakov s telesným postihnutím v stredných školách sa uskutočňuje v stredných školách pre žiakov s telesným postihnutím alebo v stredných školách spolu s inými žiakmi formou školskej integrácie. Žiaci s telesným postihnutím vzdelávaní **v stredných školách pre žiakov s telesným postihnutím** a žiaci s telesným postihnutím **vzdelávaní v stredných školách spolu s ostatnými žiakmi stredných škôl** (v školskej integrácii) sa vzdelávajú **podľa príslušných štátnych vzdelávacích programov** s prihliadnutím na ich stupeň postihnutia.

Podľa **Vzdelávacieho programu pre žiakov s telesným postihnutím pre nižšie stredné odborné vzdelávanie (2016)** sa vzdelávajú žiaci, ktorí z dôvodu zdravotného postihnutia nie sú ešte dostatočne pripravení vzdelávať sa na stredných školách, pripravujú sa na výkon jednoduchých a pomocných prác.

Vzdelávacie štandardy učebného odboru obchodno-administratívny zamestnanec sú koncipované tak, aby absolventi boli pripravení na výkon jednoduchých a pomocných kvalifikovaných prác v administratíve alebo mohli pokračovať vo vzdelávacom programe na úrovni stredného odborného vzdelávania, alebo na úrovni úplného stredného odborného vzdelávania.

Literatúra

HARČARÍKOVÁ, T.: *Pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených – teoretické základy*. Bratislava: Iris, 2011. 366s. ISBN 978-80-89238-59-0.

KOLLÁROVÁ, E.: *Predškolská výchova telesne postihnutých detí*. Ružomberok, 2007. 70s. ISBN 978-80-8084-243-7.

KOLLÁROVÁ, E.: Tělesné postižení, nemoc a zdravotní oslabení. In LECHTA, V. [ed.]: *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

KOLLÁROVÁ, E.: Tělesné postižení. In LECHTA, V. [ed.]: *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. 464 s. ISBN 978-80-262-1123-5.

POŽÁR, L.: *Základy psychologie lidí s postihnutím*. Trnava: Typi Universitas Tyrnaviensis, 2007. 181s. ISBN 978-80-8082-147-0.

SLOWÍK, J.: *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. 160s. ISBN 978-80-247-1733-3.

VÍTKOVÁ, M.: *Somatopedické aspekty*. Brno: Paido, 2006. 320s. ISBN 80-7315-134-0.

VLADOVÁ, K.: *Špeciálna pedagogika*. [on-line]. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2013. ISBN 978-80-8082-692-5. Dostupné na: <http://pdf.truni.sk/veda-vyskum?e-kniznica#ucebnice>.

Vzdelávací program pre žiakov s telesným postihnutím pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie. Vzdelávací program vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5.5.2016 pod číslom 2016-14674/20277:13-10F0 s platnosťou od 1.9.2016. Dostupné na: www.statpedu.sk alebo www.minedu.sk

Vzdelávací program pre žiakov s telesným postihnutím – nižšie stredné odborné vzdelávanie. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 20. 7. 2016 pod číslom 2016-14674/30708:26-10G0 s platnosťou od 1. 9. 2016. Dostupné na: www.statpedu.sk alebo www.minedu.sk.

Výchova a vzdelávanie žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou

Viktor Lechta

6.1 Charakteristika žiaka s narušenou komunikačnou schopnosťou

Načrtnúť úplne všeobecnú charakteristiku žiaka s narušenou komunikačnou schopnosťou (ďalej aj „NKS“) je mimoriadne náročné. Bežne sa totiž uvádza (napr. Kerekretiová a kol., 2009; Vzdelávací program pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie, 2016 (ďalej iba „VP pre žiakov s NKS (2016)“) až 10 základných kategórií narušenej komunikačnej schopnosti (pričom však pod jednotlivé kategórie patrí ešte viacero jej ďalších samostatných druhov s ich subkategóriami). Preto uvádzame aspoň východiskové triedenie so základnou charakteristikou:

1. narušený vývin reči,
2. získaná orgánová bezrečnosť – afázia,
3. získaná psychogénna bezrečnosť – mutizmus, elektívny mutizmus ,
4. narušenie zvuku reči – fufnavosť,
5. narušenie plynulosti – zajakavosť, brblavosť,
6. narušenie článkovania – dyslália, dyzartria,
7. poruchy hlasu – dysfónia, afónia,
8. kombinované chyby a poruchy reči,
9. symptomatické poruchy reči – narušená komunikačná schopnosť pri iných, dominujúcich postihnutiach, ochoreniach, narušeníach,
10. narušenie grafickej stránky reči.

Už na prvý pohľad je evidentné, že jednotlivé druhy narušenej komunikačnej schopnosti sa – tak pokiaľ ide o príčiny, ako aj príznaky a metódy odstraňovania (napríklad ľahká šušlavosť porovnaní so zajakavosťou alebo stratou reči pri poškodení mozgu) – vzájomne meritórne odlišujú.

Žiaci s NKS môžu byť vzdelávaní

- a) v základnej škole pre žiakov s NKS,
- b) v špeciálnej triede pre žiakov s NKS v základnej škole,
- c) v triede základnej školy spolu s inými žiakmi, t.j. v školskej integrácii.

6.1.1 Východiskové kritériá

Preto sú na pomoc pedagógom pri charakterizovaní žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou k dispozícii relevantné východiskové **kritériá, ktoré pedagóga usmerňujú pri odpovedaní na základnú otázku, či u konkrétneho žiaka ide o narušenú komunikačnú schopnosť alebo nie** (Lechta, 2008):

- **Vývinové kritérium:** zodpovedajú prejavy komunikačnej schopnosti daného žiaka vývinovým normám, alebo nie?

Napríklad: je rozsah slovnej zásoby žiaka, ktorý prichádza do 1. ročníka ZŠ, primeraný vývinovej norme pre 6 – 7 ročné deti?

- **Fyziologické kritérium:** možno pokladať spôsob rečového prehovoru u žiaka za fyziologicky korektný alebo nie?

Napríklad: je nosovosť (nazalita) z hľadiska zvuku reči žiaka primeraná alebo je nápadne zvýšená či znížená?

- **Terapeutické kritérium:** je v danom prípade žiaduci terapeutický zákrok alebo nie?

Napríklad: je nevyhnutné, aby sa žiak s určitou odchýlkou v artikulácii podrobil logopedickej terapii alebo nie?

- **Lingvistické kritérium:** zodpovedá rečový prejav žiaka kodifikovaným jazykovým normám, alebo nezodpovedá?

Napríklad: je bežný rečový prejav žiaka pri komunikovaní gramaticky správny alebo sú v ňom evidentné dysgramatizmy?

- **Kritérium komunikačného zámeru:** dokáže žiak realizovať svoj komunikačný zámer a dokážu jeho komunikační partneri (učitelia, spolužiaci, rodičia, súrodenci atď.) komunikačný zámer tohto žiaka pochopiť z jeho prehovoru bez nejakých rušivých momentov?

Napríklad: dokážeme bez pochybností dekódovať odpoveď žiaka, ktorý má ťažkú chybu vo výslovnosti, a dokáže tento žiak svoj komunikačný zámer bez prekážok prezentovať?

Ak je pri jednej alebo viacerých kritériách odpoveď negatívna, je to pre pedagóga informácia, že ide zrejme o žiaka s narušenou komunikačnou schopnosťou a dieťa by mal vyšetriť

logopéd, ktorý rozhodne o ďalšom postupe. Pritom posledné kritérium, t. j. kritérium komunikačného zámeru, umožňuje v každodennej školskej praxi širokú aplikáciu. V tomto zmysle teda **o žiakovi s narušenou komunikačnou schopnosťou hovoríme vtedy, ak niektorá rovina jeho jazykových prejavov interferuje s jeho komunikačným zámerom.**

Napríklad: v najťažších prípadoch (napr. pri ťažkej zajakavosti) niekedy nedokážeme vôbec dekódovať, interpretovať komunikačný zámer žiaka, lebo nerozumieme, o čom vlastne hovorí; inokedy sa zasa sám žiak ani nepokúsi realizovať svoj pôvodný komunikačný zámer, napríklad na hodine sa neprihlási, hoci jeho pôvodným zámerom bolo prezentovať správnu odpoveď – v poslednej chvíli sa totiž zľakne, že sa zakokce a spolužiaci sa mu budú vysmievať.

6.1.2 Špecifické hľadiská

Pre ďalšie, podrobnejšie charakterizovanie žiaka s narušenou komunikačnou schopnosťou treba uplatniť viacero špecifických hľadísk. Jednotlivé prípady žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou môžu byť špecifické (Lechta, 2011):

- **Z hľadiska spôsobu/formy komunikovania:** či sa narušená komunikačná schopnosť žiaka týka verbálnej alebo neverbálnej formy komunikovania, resp. jej hovorenej alebo grafickej podoby.
- **Z hľadiska priebehu komunikačného procesu:** či sa narušená komunikačná schopnosť týka predovšetkým produkovania (vysielania informácií), alebo percipovania (prijímania informácií).
- **Z časového hľadiska:** či je narušená komunikačná schopnosť žiaka pravdepodobne trvalá alebo prechodná (dočasná). Našťastie je vo väčšine prípadov narušenie komunikačnej schopnosti žiakov ZŠ prechodné – t. j. reparable (ak sa včas a správnymi metódami uskutocní logopedická intervencia a rodinné a školské prostredie primerane spolupracujú); alebo je aspoň potenciálne reparable (t. j. jestvuje tu šanca na odstránenie narušenej komunikačnej schopnosti a záleží na vonkajších i vnútorných podmienkach, či sa aj úspešne využije).

Z časového hľadiska je pri charakterizovaní žiaka s narušenou komunikačnou schopnosťou dôležité aj to, či je narušená komunikačná schopnosť vrodená (napríklad pri vrodených rászštepoch podnebia) alebo získaná v priebehu života (napríklad po úrazoch, vážnych ochoreniach, ťažkých psychických traumách).

- **Z hľadiska klinického obrazu:** či narušená komunikačná schopnosť v celkovom klinickom obraze dominuje alebo je jedným spomedzi viacerých prejavov nejakého dominujúceho postihnutia, narušenia, či ochorenia (symptomatické poruchy reči).
- **Z hľadiska rozsahu:** či je narušenie komunikačnej schopnosti úplné alebo čiastočné. Úplné narušenie komunikačnej schopnosti, napríklad úplná strata schopnosti prehovoriť, je našťastie u našich žiakov zriedkavé. Čiastočné narušenie môže mať rôzne stupne: od ľahkej dyslálie – chybnej výslovnosti až po ťažkú dyzartriu – vážne narušený celkový proces artikulácie.
- **Z hľadiska uvedomenia si:** žiak si svoju narušenú komunikačnú schopnosť môže uvedomovať (a často sú s tým spojené psychické problémy), ale sú aj prípady, kedy si svoj rečový problém ani neuvedomí. V najľahších prípadoch (napr. pri ľahkej šušlavosti) niekedy ani sami rodičia netušia, že ich dieťa má narušenú komunikačnú schopnosť a dozvedia sa to až pri logopedickej diagnostike.
- **Z hľadiska príčin:** či sú príčiny narušenej komunikačnej schopnosti funkčné alebo narušenú komunikačnú schopnosť spôsobilo nejaké orgánové poškodenie. Pri orgánovom poškodení je zvyčajne k dispozícii lekársky nález.

Samozrejme, **precízna diagnostika a terapia narušenej komunikačnej schopnosti spadá do kompetencie logopéda.** Uvedené základné kritériá a doplňujúce hľadiská hodnotenia však umožňujú efektívne kreovanie pedagogickej charakteristiky žiaka s narušenou komunikačnou schopnosťou.

6.2 Výchova a vzdelávanie žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania

6.2.1. Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou

V zmysle platného VP pre žiakov s NKS (2016) sú výkony vzdelávacieho štandardu limitované vlastným, t. j. konkrétnym narušením komunikačnej schopnosti.

U žiakov sa môžu vyskytnúť všetky kategórie narušenej komunikačnej schopnosti, ktoré sme uviedli v kap. 6.1., čo aj v tejto oblasti komplikuje generalizáciu špecifik výchovy a vzdelávania u týchto žiakov. Možno však konštatovať, že

- vo všeobecnosti sa následky narušenej komunikačnej schopnosti svojím spôsobom premietajú do všetkých oblastí výchovy a vzdelávania, keďže celá jeho podstata je založená na komunikácii;

- konkrétne dôsledky v jednotlivých prípadoch sa viažu na daný druh narušenej komunikačnej schopnosti.

Cieľ výchovy a vzdelávania žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou je totožný s cieľom výchovy a vzdelávania všeobecne; to platí aj pokiaľ ide výchovné a vzdelávacie metódy. Vzdelávacie štandardy pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou sú rovnaké ako pre ostatných žiakov primárneho alebo nižšieho stredného vzdelávania (VP pre žiakov s NKS, 2016). Pokiaľ ide o účel aplikácie výchovných a vzdelávacích metód, techník a prostriedkov, orientovaných na samú existenciu narušenia komunikačnej schopnosti u konkrétneho žiaka, cieľom je, prirodzene, pokiaľ možno odstrániť toto narušenie. Stáva sa však, že u niektorých, napríklad starších žiakov s chronickým narušením komunikačnej schopnosti alebo u žiakov s vážnym postihnutím, ktorí majú symptomatické poruchy reči, je dosiahnutie takéhoto cieľa nereálne a narušená komunikačná schopnosť bude zrejme pretrvávajúť i naďalej. V takýchto prípadoch je našim cieľom aspoň to, aby sme stupeň narušenej komunikačnej schopnosti do maximálne možnej miery zredukovali a súčasne dosiahli, aby takíto žiaci napriek svojej dlhodobo pretrvávajúcej narušenej komunikačnej schopnosti nemali bariéru v komunikovaní.

Napríklad aby v prípadoch narušenej komunikačnej schopnosti u žiakov s detskou mozgovou obrnou tí žiaci, u ktorých pretrváva artikulačný handicap, nemali komunikačnú bariéru – aby prekonalí prípadné zábrany komunikovať so spolužiakmi i učiteľmi.

Pokiaľ ide o **špecifické metódy upriamené na narušenú komunikačnú schopnosť**, možno ich v podstate rozdeliť na:

- stimulujúce metódy, ktoré iniciujú nerozvinuté a oneskorené komunikačné procesy a funkcie;
- korigujúce metódy, ktoré naprávajú alebo zlepšujú chybné komunikačné procesy a funkcie;
- reedukujúce metódy, ktoré sú zacielené na stratené (alebo zdanlivo stratené), dezintegrované komunikačné procesy a funkcie (Lechta, 2005).

Stimulujúce metódy možno aplikovať napríklad u žiakov s narušeným vývinom reči, korigujúce metódy aplikujeme napríklad u žiakov s dysláliou, reedukujúce metódy sa aplikujú napríklad u žiakov so stratou reči.

Čo sa týka špecifických princípov, treba uviesť najmä princípy: minimálnej akcie, relaxácie, vývinovosti, tímového prístupu, symetrickosti vzťahov (žiak – pedagóg – rodič), multisenzorického alebo monosenzorického prístupu (podľa aktuálnej potreby sa uplatní buď prístup využívajúci pokiaľ možno čo najviac sensorických kanálov, alebo, práve naopak, iba jeden – ak sa chceme špecificky zacieliť na jeho stimuláciu), krátkodobého ale častého precvičovania, funkčného používania reči (preferovanie komunikatívnosti), včasnej intervencie, imitácie prirodzeného, normálneho vývinu reči atď.

Špecifickým vyučovacím predmetom zacieleným na narušenú komunikačnú schopnosť je predmet **Individuálna logopedická intervencia**. Jeho cieľom je podporiť rozvoj reči a jazykových schopností ako predpokladu k (individuálnej diagnóze primerane) dosiahnuteľnej úrovni realizácie komunikačného zámeru žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou. Pritom narušenie komunikačnej schopnosti sa má podľa možností odstrániť, alebo aspoň zmierniť. Takto možno prispieť k prevencii sekundárnych a terciárnych porúch a odchýlok, ktoré by mohli postupne vzniknúť na báze pretrvávajúcej narušenej komunikačnej schopnosti a súčasne s tým aj podporiť vzdelávanie, sociálnu adaptáciu a inklúziu týchto žiakov.

VP pre žiakov s NKS (2016) ustanovil konkrétne **cvičenia pre rozvíjanie komunikačnej schopnosti** žiakov ako takej. Pritom sa zacielfuje na rozvíjanie jednotlivých jazykových rovín (pragmatická, foneticko-fonologická atď.), na jednotlivé oblasti rozvíjania kognície (matematické schopnosti, taktilné a kinestetické vnímanie, sluchová a zraková gnózia atď.) a na všeobecnú stimuláciu komunikačnej schopnosti v rámci jednotlivých vyučovacích predmetov. S týmito činnosťami sa však musia prelínať (resp. na ne nadväzovať) **špecifické aktivity, zacielené na tú-ktorú konkrétnu narušenú komunikačnú schopnosť** – príslušné stimulujúce, korigujúce a reedukačné metódy.

Pedagóg zabezpečujúci špecifický vyučovací predmet individuálna logopedická intervencia musí spĺňať kvalifikačné predpoklady podľa príslušného právneho predpisu.

Základným zacielením pedagóga musí byť holistická (celostná) orientácia: pedagóg sa nezameriava úzko na jazyk ani reč, ani na izolovane chápanú narušenú komunikačnú schopnosť, ale na ŽIAKA ako na bio-psycho-socio-spirituálnu bytosť, ktorá má aktuálne narušenú komunikačnú schopnosť. Pedagóg by tiež mal disponovať primeranými informáciami o fenoménoch „komunikácia“ a „komunikačná schopnosť“ ako aj najzákladnejšími poznatkami o narušenej komunikačnej schopnosti u žiakov. V rámci triednických hodín by sa mal programovo zacielfovať aj na problematiku znevýhodňovania v modernej spoločnosti. Primeraným spôsobom by mal žiakom objasniť, že znevýhodneným sa môže stať každý z nás; každý človek má svoje silné, ale aj slabé stránky (a to platí aj pokiaľ ide o rečový prejav).

Pokiaľ ide o **personálne zabezpečenie**, v rámci transdisciplinárnej starostlivosti o žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou je najefektívnejšia kooperácia pedagóg – rodič – logopéd – špeciálny pedagóg.

Osobitosti hodnotenia a klasifikácie žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou sú konkretizované v kapitole 1.7.

Ako sme už uviedli v úvode kapitoly 6.1., narušená komunikačná schopnosť so svojimi kategóriami a subkategóriami predstavuje mimoriadne heterogénny fenomén. Pochopiteľne, z priestorového hľadiska nie je možné venovať sa explicitne všetkým druhom narušenej komunikačnej schopnosti (a vzhľadom na niektoré ojedinelé, špecifické druhy by to ani nebolo účelné) a treba sa podrobnejšie zacieliť na tie, ktoré sa v našich školách vyskytujú najčastejšie. U žiakov špeciálnych škôl a špeciálnych tried sa preto sústreďujeme na symptomatické poruchy reči a u žiakov bežných ZŠ v rámci školskej integrácie/inklúzie na poruchy hlasu, zajakavosť a dyslálie⁹.

U žiakov špeciálnych škôl a špeciálnych tried sú, vzhľadom na zastúpenie/zloženie žiakov s ťažšími stupňami postihnutia, pokiaľ ide o narušenú komunikačnú schopnosť, v popredí symptomatické poruchy reči: poruchy reči, ktoré sú symptómom hlavného, dominujúceho postihnutia, narušenia alebo ochorenia (Lechta, 2011).

SYMPTOMATICKÉ PORUCHY REČI

Vlastne u všetkých detí s postihnutím existuje v rôznej forme a stupni narušená komunikačná schopnosť ako často veľmi nápadný prejav/dôsledok ich dominujúceho postihnutia – symptomatická porucha reči. **Klinický obraz** symptomatických porúch reči vykazuje rôzne variácie v závislosti od príčin, doby vzniku, vplyvov prostredia atď. Symptomatické poruchy reči triedime na **špecifické**, t.j. typické pre dané postihnutie (napr. verbalismus nevidiacich detí, dysprozódia detí s vrodenu hluchotou) a **nešpecifické** – vyskytujúce sa i v rámci iných druhov narušenej komunikačnej schopnosti. Môžu byť reverzibilné alebo (najmä v ťažkých prípadoch) ireverzibilné. Klinický obraz symptomatických porúch reči v žiadnom prípade nie je iba jednoduchým súčtom: dominujúce postihnutie + narušená komunikačná schopnosť, ale ide o špecifický fenomén, samostatnú logopedickú kategóriu. Symptomatické poruchy reči sa manifestujú vo všetkých jazykových rovinách: v gramatickej (napr. u detí s ťažkým stupňom mentálnej retardácie), foneticko-fonologickej (napr. u detí s DMO), lexikálno-sémantickej (napr. u detí s ťažkým stupňom sluchového postihnutia), pragmatickej (napr. narušené kover-

⁹ V prípade, ak v rámci školskej integrácie/inklúzie vzdelávame dieťa so sluchovým, zrakovým, telesným atď. postihnutím, platia, samozrejme aj tu zásady prístupu k žiakom so symptomatickými poruchami reči.

bálne správanie u nevidiacich detí). Prognóza týchto detí závisí najmä od charakteru primárnej príčiny, stupňa a špecifik dominujúceho postihnutia (narušenia, ochorenia) a kvalite vplyvov prostredia (Lechta, 2011).

Úlohy učiteľa v prípade ak má v triede žiaka so symptomatickou poruchou reči

V prípade symptomatických porúch reči obvykle nemožno odstrániť dominujúce postihnutie žiaka; šance ovplyvniť komunikačnú schopnosť priaznivým smerom sú však obvykle relatívne lepšie. Vo výchovno-vzdelávacom procese je naším cieľom jednak zmierniť negatívne vplyvy dominujúceho postihnutia na komunikačnú schopnosť žiaka, jednak tam, kde je to len trochu možné, poskytnúť žiakovi prostredníctvom rečového kanálu nástroj kompenzácie dominujúceho postihnutia. Úlohy učiteľa v tejto oblasti (Lechta, 2011):

- V maximálne možnej miere prihliadať na špecifiká príčin dominujúceho (prípadne i paralelného) postihnutia, poruchy či ochorenia vzhľadom na komunikačnú schopnosť žiaka a možnosti jej rozvíjania.
- V závislosti od charakteru a druhu postihnutia (poruchy, ochorenia) systematicky kombinovať individuálne a skupinové formy práce zamerané na rozvoj komunikačnej schopnosti žiaka.
- Z hľadiska kompenzačného pôsobenia (napr. u žiakov so zrakovým postihnutím: sluch – hmat) je dôležité uplatnenie princípu multisenzorického prístupu (i keď treba konštatovať, že niektoré moderné trendy v surdopédii presadzujú aj monosenzorický auditívno-verbálny prístup).
- Pokiaľ ide o stimulačné programy rozvoja komunikačnej schopnosti, nesmie ísť v žiadnom prípade o aplikáciu strnulých, nemenných cvičných programov, ale o flexibilné, individualizované stimulačné programy s kombináciou rozličných metód v závislosti od aktuálnych potrieb žiaka.
- Zložitost' symptomatických porúch reči ako aj špecifiká dominujúceho postihnutia (narušenia, ochorenia) si spravidla vynucujú tímový prístup. V ťažkých prípadoch je nevyhnutné starostlivosť o žiakov so symptomatickými poruchami reči kombinovať prostredníctvom logopéda i s farmakoterapiou, psychoterapiou, liečebným telocvikom, rehabilitáciou, atď., v tímovej kooperácii spolupráci príslušných odborníkov.
- Pri stimulácii vývinu reči je v popredí rešpektovanie princípu imitácie normálneho rečového vývinu (Vygotského princíp zóny najbližšieho rozvoja). Vývin komunikačnej schopnosti žiaka sa snažíme ovplyvniť tak, aby sme v maximálne možnej miere imitovali normálny vývin reči: so žiakom na určitom stupni jej rozvoja postupne „prechádzame“ ďalšími, nadväzujúcimi etapami ontogenézy reči s ich konkrétnymi možnosťami rozvoja. Je zrejmé, že imitácia

musí byť v maximálne možnej miere modifikovaná vzhľadom na potreby konkrétneho žiaka. Nemá teda ísť o mechanické kopírovanie normálneho rečového vývinu, ale o tvorivú aplikáciu s akceptovaním individuálnych osobitostí psychiky žiaka.

- Zameriavame sa na narušenú komunikačnú schopnosť v tom najširšom chápaní, vo všetkých jazykových rovinách (foneticko-fonologickej, lexikálno-sémantickej, morfológicko-syntaktickej, pragmatickej). Terapia konkrétnych porúch reči je v kompetencii logopéda, s ktorým učiteľ úzko spolupracuje.

- Nie vždy sa nám pri symptomatických poruchách reči podarí doceliť u žiaka používanie bežnej formy interindividuálnej komunikácie. V najťažších prípadoch treba v spolupráci s logopédom, príp. iným odborníkom uplatniť primeranú formu augmentatívnej alebo alternatívnej komunikácie

- Vychádzame z princípu holisticko-intervenčnej stimulácie, ktorá má svoje ťažisko v závislosti od špecifik osobnosti žiaka so symptomatickou poruchou reči. Takú formu starostlivosti však možno poskytovať iba v kooperácii so špecializovaným odborníkom. Starostlivosť o komunikačnú schopnosť žiakov s postihnutím v špeciálnych školách možno v efektívne realizovať v rámci Individuálnej logopedickej intervencie iba v kooperácii so školským logopédom.

U žiakov s **narušenou komunikačnou schopnosťou vzdelávaných v školskej integrácii** sa najčastejšie vyskytujú **poruchy hlasu, zajakavosť a dyslália** (hatlavosť). Vo výchovno-vzdelávacom procese je potrebné nadviazať na metódy rozvíjajúce komunikačnú schopnosť všeobecne a kombinovať ich s metódami zacielenými na poruchy hlasu, zajakavosť a dysláliu.

Poruchy hlasu

Tento druh narušenej komunikačnej schopnosti má dynamický priebeh: poruchy hlasu sa totiž zvyčajne fixujú postupne. A. Kerekrétiová (2016) uvádza výskumné zistenia, podľa ktorých v detskom veku sa vyskytuje až 6 – 9 % porúch hlasu. Môže ísť o orgánové alebo funkčné poruchy hlasu, pričom je známe, že najčastejším problémom u žiakov bežných základných škôl sú funkčné poruchy hlasu (dysfónie). Keďže úloha učiteľa v ich odstraňovaní a najmä prevencii je nezastupiteľná, treba im venovať patričnú pozornosť.

Tieto deti zvyčajne nadväzujú v škole menej interakcií ako ostatní žiaci, svoj problém často kompenzujú nezáujmom o dianie v triede, nedokážu sa dostatočne presadiť, vyhýbajú sa hlasnému čítaniu pred triedou, majú obmedzené možnosti pri speve, obávajú sa výsmechu. Ak si svoju frustráciu uvedomia, dávajú ju často do súvisu so svojimi hlasovými problémami. V období dospievania môže porucha hlasu ovplyvniť aj výber povolania (Kerekrétiová,

2016). Teda poruchy hlasu môžu v konečnom dôsledku negatívne ovplyvniť školskú, pracovnú, sociálnu adaptáciu a celkovú kvalitu života. Prejavujú sa v štandardných oblastiach hodnotenia: vo výške, sile, kvalite, rezonancii, farbe a flexibilitate hlasu. Ako už z názvu funkčné dysfónie vyplýva, ide tu o narušenú funkciu hlasového orgánu. U žiakov základných škôl je zvyčajne spôsobená preťažovaním alebo nevhodným používaním hlasu. Svoju negatívnu úlohu tu zohráva aj napodobňovanie nesprávneho hlasového vzoru.

Úlohy učiteľa v prípade, ak má v triede žiaka s dysfóniou

- A. Kerekrétiová (2009, 2010) zdôrazňuje, že učiteľ by mal dokázať spozorovať a zaznamenať prechodnú zmenu hlasu i dlhotrvajúcu odchýlku v hlase svojich žiakov.
- V rámci základného skriningu by mal zistiť, či sa hlas daného žiaka odlišuje (vo výške, sile, kvalite, rezonancii alebo flexibilitate hlasu) od hlasu jeho rovesníkov rovnakého pohlavia.
- V prípade zistenia odlišností (príliš vysoký alebo nízky hlas, silný alebo slabý, chriplavý, tlačný so šelestom, nosový, monotónny) treba informovať rodiča, logopéda, prípadne detského lekára, ktorý zariadi potrebné lekárske odborné vyšetrenie.
- Učiteľ bežnej základnej školy môže účinne pomôcť nielen pri odstraňovaní (aktívna spolupráca s logopédom) ale najmä pri prevencii. Prevencia porúch hlasu sa zacielfuje najmä na hlasovú hygienu: treba predísť nesprávnemu používaniu hlasu s hroziacou fixáciou hlasových porúch.
- Mimoriadne dôležitý je aj správny hlasový vzor pedagóga: je známe, že žiaci zvyknú rečový vzor spontánne napodobňovať.
- Ak má učiteľ pôsobiť ako vzor a efektívny činiteľ pri predchádzaní poruchám hlasu, mal by si najprv sám osvojiť a striktné dodržiavať základné pravidlá hlasovej hygieny: nezneužívať svoj hlas (nepokašľiavať návykovo, nevykrikovať v triede, vyhýbať sa príliš hlasnému hovoreniu atď.), nepoužívať svoj hlas nesprávnym spôsobom (nepoužívať tvrdé hlasové začiatky, hovoriť v celkom uvoľnení, nenapínať artikulačné orgány), dodržiavať zdravý životný štýl (nehovoriť veľa pri celkovej enormnej únave, dopriať si denne hlasový odpočinok).

Zajakavosť

Zajakavosť sa považuje za jedno z najväznejších a najťažšie korigovateľných narušení komunikačnej schopnosti. Preto jej treba venovať primeraný priestor. Asi u 5 % celkovej populácie sa niekedy v živote objavia symptómy zajakavosti, avšak iba u 1 % sa postupne rozvinie chronická zajakavosť. Ide o zložitý syndróm pozostávajúci z prieniku troch množín symptómov: psychickej tenzie (súvisiacou s potrebou v určitých situáciách nahlas prehovoriť), nadmernej námahy pri hovorení a dysfluencie (neplynulosti) rečového prejavu (Lechta 2016).

Príčiny zajakavosti nie sú doteraz uspokojivo objasnené: evidentná je úloha dedičnosti, v poslednom čase sa najviac uvažuje o problémoch v synchronizácii mozgových hemisfér pri hovorení. Na školský vek sa viaže najmä začínajúca (incipientná) zajakavosť a fixovaná zajakavosť, u starších žiakov môže ísť aj o chronickú zajakavosť.

Čo sa týka psychickej tenzie, ide najmä o nepríjemné vedomie vnútornej neistoty, ktoré sa viaže na potrebu aktuálnej alebo perspektívnej rečovej komunikácie ako aj na negatívne zážitky s takouto komunikáciou v minulosti. Psychická tenzia je variabilná (tak čo sa týka jej rôznych prejavov u rôznych žiakov ako aj vzhľadom na jej meniace sa prejavy u jednotlivého žiaka) v závislosti od množstva determinujúcich činiteľov. Aj ľahká neplynulosť v reči žiaka môže byť sprevádzaná výraznou psychickou tenziou; inokedy žiak s ťažkou neplynulosťou znáša svoje problémy z psychického aspektu veľmi dobre. Psychická tenzia zásadne ovplyvňuje kvalitu života žiaka so zajakavosťou. Často je vystupňovaná v náročných komunikačných situáciách alebo vtedy, ak žiak anticipuje nastávajúce komunikačné problémy, keďže mal v minulosti v analogických situáciách negatívne zážitky súvisiace so zajakávaním (napr. výsmech). S narastajúcim vekom žiaka hrozí návyk vyhýbavého správania: snahe vyhnúť sa týmto situáciám (napr. odpovedaniu pred celou triedou). Žiaci so zajakavosťou musia neraz vynaložiť počas svojho prehovoru nadmernú námahu súvisiacu s jeho realizáciou. Zvyčajne je tu nadmerná námaha aj navonok postrehnuteľná: známkami svalového napätia, oči vidným fyzickým úsilím pri prekonávaní blokov artikulačného aparátu, grimasami atď. Mlčanie zajakavého žiaka na začiatku odpovede, ktoré súvisí s prekonávaním bloku artikulačného aparátu, môže niekedy učiteľ chybné interpretovať ako prejav nedostatočných vedomostí.

Pri dysfluencii ide o opakovanie slov a ich častí, tlačenie hlások alebo slabík, interjekcie hlások, slabík atď. Niekedy sa tu pridružujú problémy s fonáciou a dýchaním. Dysfluencie sa často potláčajú pri spievaní, hraní roly v divadle, recitovaní atď., čo môže pôsobiť na niektorých pedagógoch máľúco. Frekvencia ich výskytu súvisí najmä s psychickou tenziou a náročnosťou komunikačnej situácie.

Úlohy učiteľa v prípade, ak má v triede žiaka so zajakavosťou

Učiteľ má v rámci transdisciplinárnej starostlivosti o žiaka so zajakavosťou nezastupiteľné poslanie, z ktorého vyplýva viac čiastkových úloh:

- Sledovať zmeny v symptomatike zajakavosti v školskom prostredí (v pozitívnom i negatívnom zmysle), ktoré by mal potom hodnotiť v spolupráci s logopédom. Ide o zmeny v oblasti dysfluencie (napr. prevaha opakovania alebo tlačenia hlások v reči), psychickej tenzie (napr. vyhýbanie sa komunikácii so spolužiakmi), nadmernej námahy (napr. pri slovnej odpovedi pred celou triedou).

- Taktne venovať pozornosť vzťahu žiaka ku škole a spolužiakom – či nie je na periférii triednej komunity, či sa mu spolužiaci nevysmieávajú, či nemá konflikty so spolužiakmi atď.
- Pokúsiť sa zistiť, či sa dieťa zakoktáva viac na vyučovaní než v situáciách mimo vyučovania, či sa u neho prejavy zajakavosti neviažu na niektoré konkrétne predmety, situácie alebo osoby, či sa žiak nehlási, i keď evidentne vie správnu odpoveď atď.

Pri predchádzaní recidívam alebo zhoršovaniu zajakavosti môže učiteľ výrazne znížiť toto nebezpečenstvo dodržiavaním zásad komunikovania so zajakavým žiakom (Lechta, 2010; Lechta – Králiková, 2011):

- Udržujte zrakový kontakt s dieťaťom aj v momente jeho zakoktania. Ak sa v jeho reči objaví neplynulosť, neodvráťte zrak – pre mnohé deti so zajakavosťou je to negatívny signál avizujúci ich zlyhanie.
- Žiakovi, ktorý zápasí s neplynulosťou, poskytnite dostatok času na dokončenie prehovoru (signalizujte aj svojim koverbálnym správaním, že máte pre neho dostatok času). Nedo- končujte jeho prehovor namiesto neho, ale bez prejavov netrpezlivosti čakajte, kým prekoná neplynulosť.
- Zacieľte svoju pozornosť viac na obsah jeho prehovoru, než na jeho samotnú realizáciu (ako hovorí), aby sa nestalo, že budete hodnotiť viac formu než obsah jeho odpovede.
- Ak sa v triede objaví vysmievanie žiaka so zajakavosťou, riešte tento problém, ako keby ste ho riešili s akýmkoľvek šikanovaným žiakom.
- Nesnažte sa korigovať reč dieťaťa: neopravujte ho, neprerušujte ho nejakými radami, ako má hovoriť; riadte sa pokynmi logopéda. Poskytnite mu vzor svojej pokojnej, uvoľnenej reči.
- Ak je vo vašej triede zajakavé dieťa, treba zväziť rôzne rečové súťaže s časovým tlakom („kto najskôr vypočíta“, kto prvý povie“, kto najrýchlejšie prečíta“ atď.).
- Existujú aj otázky a problémy, na ktoré nejstuuje všeobecná jednoznačná odpoveď alebo úplne jednoznačné odporúčanie a treba ich riešiť individuálne: dôverným rozhovorom so zajakavým žiakom zistiť, ktoré komunikačné situácie vplývajú na plynulosť jeho reči pozitívne a ktoré negatívne.

Dyslália (hatlavosť)

Termínom dyslália (hatlavosť) sa označuje neschopnosť používať v komunikačnom procese jednotlivé hlásky alebo skupiny hlások podľa príslušných jazykových noriem. Je to najčastejšie sa vyskytujúca kategória narušenej komunikačnej schopnosti: do našich základných škôl prichádza takmer 50 % detí s chybnou výslovnosťou – dysláliou. Takýmto žiakom môže dys-

lália skomplikovať adaptáciu na školské prostredie: okrem toho, že musia zvládnuť všetky povinnosti prváka, musia súčasne navštevovať logopéda a aktívne spolupracovať (napr. každodennými cvičeniami) pri odstraňovaní dyslálie (pričom treba počítať i s prípadným výsmechom a jeho negatívnymi dôsledkami!). Žiak s dysláliou si môže uvedomovať svoju chybnú výslovnosť a interpretovať ju ako svoje zlyhanie, čo zvykne byť pre jeho psychiku veľmi frustrujúce. M. Gúthová a D. Šebianová (2005) uvádzajú, že mnoho detí s chybnou výslovnosťou má tiež problémy aj s písaním: zvukový obraz danej hlásky sa môže premietat' do nepresného grafického obrazu pri jej písaní.

Žiaci s dysláliou môžu preto v škole podávať výkony, ktoré neodrážajú ich skutočné schopnosti a neskôr ich môže dyslália obmedzovať pri voľbe štúdia, povolania, zamestnania ako aj ich pracovné uplatnenie. Je teda očividné, že i keď sa dyslália všeobecne považuje za jednoduchší druh narušenej komunikačnej schopnosti, v žiadnom prípade ju nemožno podceňovať. Navyše prípady ťažších chýb výslovnosti sa často viažu na symptomatické poruchy reči ako príznaku niektorého postihnutia alebo ochorenia (Lechta, 2011), ktoré sú zvyčajne samy osebe vážnym pedagogickým problémom.

Vznik dyslálie môže ovplyvniť množstvo faktorov: medzi tzv. vnútorné príčiny patrí najmä narušené sluchové a zrakové vnímanie, anatomické odchýlky, poškodenie artikulačných orgánov, neuromotorické poruchy atď. K vonkajším faktorom patria negatívne vplyvy prostredia, najmä zanedbávanie a nesprávny rečový vzor (ktorý dieťa spontánne imituje). Ak sa pridružia aj nevhodné reakcie prostredia („Ako to, prosím ťa, rozprávaš?!“; „Povedz to správne!“; „Kedy sa to konečne naučíš?“; „Zopakuj to po mne, ale správne!“), otvorené vysmievanie a pod., môže sa postupne na báze chybnej výslovnosti rozvinúť až zajakavosť (Králiková, 2004). Okrem toho sa niektorým rodičom zdá milé, ako ich dieťa pri hovorení – napr. „krásne šušle“: hovoria s ním rovnakým spôsobom a chybná výslovnosť sa tak postupne zafixuje. Ak vývin výslovnosti nie je ukončený cca v piatom roku života dieťaťa, môže ísť (približne do 7. roku) o tzv. predĺženú fyziologickú dysláliu, kedy ešte (najmä v prípadoch ľahších nesprávností vo výslovnosti) môže dôjsť k spontánnej autokorekcii. Napriek tomu je dôležité, aby reč žiakov bola pri vstupe do školy správna aj z hľadiska výslovnosti.

Z najnápadnejších prejavov dyslálie treba spomenúť vynechávanie hlások: žiak vynechá problematickú hlásku, napr. miesto Bratislava povie Batislava; zamieňanie hlások – žiak zamení problematickú hlásku inou hláskou, napr. miesto Bratislava povie Blatislava; chybný spôsob vyslovovania – žiak sa už snaží artikulovať danú hlásku, ale artikuluje ju nesprávnym spôsobom. V školskom veku medzi najčastejšie chybne vyslovované hlásky u žiakov bežných základných škôl patria sykavky a hláska R.

Úlohy učiteľa v prípade, ak má v triede žiaka s dysláliou

- Dyslália sa spravidla nedá odstrániť zo dňa na deň. Nielen rodina, ale aj spolužiaci a pedagógovia žiaka s dysláliou môžu výrazne ovplyvniť dĺžku jej trvania. Keďže žiaci sa za svoju chybnú výslovnosť zvyknú hanbiť, resp. môžu sa stať terčom výsmechu/šikanovania, je dôležité, aby pedagóg evidoval akékoľvek prejavy takého potenciálneho šikanovania už v ich zárodku a patrične na ne reagoval.
- Ak by sa dyslália začala premietat' aj do problémov s čítaním a písaním, treba okrem rodičov kontaktovať špeciálneho pedagóga, logopéda, psychológa.
- Dôležitá je motivácia žiaka. Pedagóg by si však nemal zamieňať motivovanie žiaka s dysláliou s jeho protežovaním. Treba s ním zaobchádzať ako s ktorýmkoľvek iným žiakom v triede.
- Pedagóg by mal ovládať základné pravidlá komunikovania so žiakom s chybnou výslovnosťou: správna výslovnosť sa zvyčajne nedá docieľiť prostým vyžadovaním, aby žiak po pedagógovi reprodukoval jeho správnu výslovnosť.
- Ak dieťa vysloví niektoré slovo chybné, je vhodné „zopakovať“ po ňom toto slovo so správnou výslovnosťou (tzv. korektívna spätná väzba). Treba sa však pritom zdržať akýkoľvek komentárov. Pokusy typu „Nehovorí sa luka ale ruka!“ môžu dieťa dezorientovať (Králíková, 2010).

6.3 Výchova a vzdelávanie žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou v stredných školách

V našich podmienkach je zaužívaným štandardom, že výchova a vzdelávanie žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou sa na úrovni stredných škôl realizuje inkluzívnou formou. Základné logopedické princípy prístupu k žiakom s narušenou komunikačnou schopnosťou sú totožné ako v bežných základných školách, samozrejme s rešpektovaním vekových špecifik. Pokiaľ ide o jednotlivé druhy narušenej komunikačnej schopnosti stáva sa, že v súvislosti s pubertou/adolescenciou dôjde k recidíve alebo zhoršovaniu zajakavosti a v rámci mutačných procesov aj k rôznym zmenám v používaní hlasu. V prípadoch ťažkého stupňa narušenej komunikačnej schopnosti vystupuje do popredia potreba poradenstva pri voľbe ďalšieho štúdia/povolania.

Literatúra

GÚTHOVÁ, M. – ŠEBIANOVÁ, D.: *Terapia dyslálie*. In LECHTA, V. a kol.: *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5, s.167-201.

KEREKRÉTIOVÁ, A.: Poruchy hlasu. In KEREKRÉTIOVÁ, A. a kol.: *Základy logopédie*. Bratislava: UK, 2016. ISBN 978-80-223-4165-3. s.101-120.

KEREKRÉTIOVÁ, A.: Poruchy hlasu. In Lechta, V. (ed.): *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-7, s.284-289.

KEREKRÉTIOVÁ, A.: Poruchy hlasu. In LECHTA, V. (ed.): *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5. s.335-338.

KRÁLIKOVÁ, B.: Dyslália. In *Poruchy správania a učenia*. Bratislava: RAABE, 2004. ISBN 80-968117-6-2.

KRÁLIKOVÁ, B.: Dyslálie. In Lechta, V. (ed.): *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál 2010. ISBN 978-80-7367-7, s.296-301.

LECHTA, V.: *Koktavost. Integrativní přístup*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-643-8.

LECHTA, V.: *Koktavost*. In LECHTA, V. (ed.): *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5. s.339-341.

LECHTA, V.: *Komunikácia, komunikačná schopnosť, narušená komunikačná schopnosť; Prejavy a diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti; Príčiny a terapia narušenej komunikačnej schopnosti*. In LABUDOVÁ, M. – ŠTIHOVÁ, A.: *Vzdelávanie detí s poruchami učenia a pozornosti*. Bratislava: RAABE, 2008, s.1 – 6. ISBN 978-80-89182-25-1.

LECHTA, V.: *Metody a techniky logopedické terapie, princípy jejich aplikace*. In: Lechta, V. a kol.: *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Portál: Praha, 2005, s.15-32. ISBN 80-7178-961-5.

LECHTA, V.: *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2011. ISBN: 978-80-7367-977-4.

LECHTA, V. – KRÁLIKOVÁ, B.: *Když naše dítě nemluví plynule*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-849-4.

Vzdelávací program pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie. Vzdelávací program vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5. 5. 2016 pod číslom 2016-14674/20272:10-10F0 s platnosťou od 1. 9. 2016. Dostupné na: www.statpedu.sk alebo www.minedu.sk

Výchova a vzdelávanie žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami

Katarína Vladová

7.1 Charakteristika žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami

Autizmus sa prejavuje rôznymi symptómami, ktoré sa kombinujú v mnohých variáciách, a tak prakticky nenájdeme dve deti s rovnakými prejavmi autizmu. Dieťa s autizmom nemusí mať nevyhnutne všetky znaky a symptómy spojené so syndrómom autizmu, ale u každého z nich sa vyskytujú problémy v oblasti sociálnej interakcie, komunikácie, záujmov a aktivít. Symptómy autizmu ovplyvňuje aj sociálne prostredie dieťaťa, rodina, výchova a vzdelávanie. Autizmus nemožno chápať ako statický stav. V jednotlivých vývinových obdobiach dieťaťa sa objavujú rôzne symptómy. Niektoré sa stávajú zrejmy, niektoré časom úplne vymiznú a niektoré časom nahradia iné, nepredvídateľné symptómy.

Podľa MKCH-10-SK-2016 sú do skupiny pervazívnych vývinových porúch zahrnuté tieto diagnostické kategórie: **Detský autizmus** (F84.0), **Atypický autizmus** (F84.1), **Rettov syndróm** (F84.2), **Iná detská dezintegračná porucha**, (F84.3), **Hyperaktívna porucha spojená s duševnou zaostalosťou a stereotypnými pohybmi** (F84.4), **Aspergerov syndróm** (F84.5), **Iná pervazívna vývinová porucha** (F84.8), **Pervazívna vývinová porucha, bližšie neurčená** (F84.9)¹⁰.

Pervazívna¹¹ vývinová porucha – je skupina porúch, charakterizovaná kvalitatívnym zhoršením recipročných sociálnych interakcií a spôsobov komunikácie a obmedzeným, stereotyp-

¹⁰ Spracované podľa: Medzinárodná klasifikácia chorôb s účinnosťou od 1. 9. 2016 (MKCH-10-SK-2016).

<http://www.nczisk.sk/Standardy-v-zdravotnictve/Pages/Medzinarodna-klasifikacia-chorob-MKCH-10.aspx>

¹¹ Pervazívny znamená prenikavý a vyjadruje fakt, že vývin dieťaťa je narušený do hĺbky v mnohých smeroch. V dôsledku vrodeného postihnutia mozgových funkcií, ktoré dieťaťu umožňujú komunikáciu, sociálnu interakciu a symbolické myslenie (fantáziu), dochádza k tomu, že dieťa nedokáže vyhodnocovať informácie rovnakým spôsobom ako deti rovnakej mentálnej úrovne. Vníma, prežíva a teda sa správa inak (MKCH-10-SK-2016).

ným, opakujúcim sa repertoárom záujmov a aktivít. Tieto kvalitatívne odchýlky sú prenikavou črtou fungovania jednotlivca vo všetkých situáciách.

DETSKÝ AUTIZMUS

Podľa L. Wingovej (1993) pre detský autizmus je charakteristické postihnutie v troch okruhoch, ktoré nazvala „triadou postihnutia“:

1. kvalitatívne narušenie recipročnej sociálnej interakcie,
2. kvalitatívne narušenie komunikačnej schopnosti,
3. obmedzené, repetitívne a stereotypné vzorce správania.

1. Kvalitatívne narušenie recipročnej sociálnej interakcie

Kvalitatívne narušenie recipročnej sociálnej interakcie sprevádzajú problémy s porozumením a používaním rôznych foriem neverbálneho správania, neschopnosť pochopiť emócie druhých ľudí a primerane na ne reagovať a primerane vyjadriť svoje emócie, neschopnosť zdieľať pozornosť, zážitky a skúsenosti, neschopnosť správať sa primerane v rozličných spoločenských situáciách, prispôbiť naučené správanie voči sociálnemu kontextu (Jelínková, 2000).

2. Kvalitatívne narušenie komunikačnej schopnosti

Narušenie komunikačnej schopnosti sa prejavuje vo verbálnej i neverbálnej oblasti. Vývin reči býva spravidla oneskorený a narušený, v niektorých prípadoch sa reč vôbec nevyvinie, pričom absentuje snaha kompenzovať rečový deficit gestami či mimikou. Ak sa reč vyvinie, býva charakterizovaná výraznými problémami v nadväzovaní a udržiavaní rozhovoru.

U detí schopných verbálnej produkcie sa môžu vyskytnúť niektoré prejavy typické pre autizmus: výskyt osobitných rečových prejavov, ako sú echolálie, buď bezprostredné, alebo tzv. neskoré, časovo oneskorené, neologizmy – sú slová, ktoré si dieťa samo vytvorí a používa ich na označenie predmetov alebo dejov, situácií tak, že sú nezainteresovanému pozorovateľovi nezrozumiteľné. Nejde len o skreslenie zvukovej stránky slova. Používanie neologizmov a idiosynkratické používanie slov (idiosynkrázia) sa chápe ako použitie reálnych slov alebo slovných spojení spôsobom, ktorý sa dieťa nemohlo naučiť skúsenosťou, príslušné slová nadobúdajú iný sémantický obsah.

Jedným z najcharakteristickejších prvkov detského autizmu je nesprávne používanie zámen, problémy s predložkami a inými slovami, ktoré sa menia v závislosti od kontextu, problémy s generalizáciou.

Aj u verbálne veľmi schopných detí, napr. pri Aspergerovom syndróme, je významne narušená pragmatická rovina reči. Reč neslúži svojej základnej funkcii – výmene informácií. S dieťaťom nemožno konverzovať, jednoducho „sa porozprávať“.

V neverbálnej komunikácii sa môže pozorovať deficit v gestikulácii – nedostatočná komplexnosť gest alebo aj nedostatočné používanie či chýbanie jednoduchých gest, napr. prikývnutie hlavou na znak súhlasu. Typickým príznakom je neprítomnosť imaginatívnej hry, či už individuálneho, alebo skupinového charakteru.¹²

3. Obmedzené, repetitívne a stereotypné vzorce správania

Čiastočne zodpovedajú „úzkostno-obsesívnej túžbe po stálosti prostredia“ opísanej Kannerom. Jedným z najčastejšie sa vyskytujúcich príznakov je mimoriadne zaujatie predmetmi alebo časťami predmetov, ktoré sa môžu točiť. Možno pozorovať, ako si deti točia predmety na prste, otáčajú ich v rukách pred očami, sústredene ich pozorujú. Pri hre s hračkami je potlačená funkcionálnosť na úkor detailu. Niektoré činnosti vykonávajú s nezvyčajným zaujatím – trpezlivo, dlho, stereotypne. Vyskytujú sa aj stereotypné pohyby, napr. točenie sa na mieste či kývanie hlavou. Typické je kývanie rukami pred očami a žmolivé pohyby prstami (príznak typický pre Rettov syndróm). Na vyrušenie alebo úsilie o odpútanie od týchto činností môžu deti reagovať negativizmom, odporom, prípadne emočne výraznou reakciou – rozladením. Vyskytujú sa prejavy, ktoré majú charakter nutkavého správania alebo rituálov. Pod pojmom „fascinácia“, ktorý sa niekedy používa, sa rozumie mimoriadne zaujatie autistických detí niektorými špecifickými zmyslovými podnetmi, napr. pozorovanie kvapkajúcej vody, blikania neónových svetiel a pod. Často predmety ovoniavajú, „ohmatávajú“ perami. Protikladom sú nezvyčajné, až extrémne vyjadrené strachové reakcie na niektoré podnety, napr. na zvuk vysávača alebo výťahu.

Každý jedinec s autizmom je podľa L. Wingovej (1993) svojím spôsobom jedinečný a prevažujú skôr rozdiely ako podobnosti. Všetky osoby, ktoré sú diagnostikované ako postihnutí autizmom, vykazujú ťažké symptómy vo všetkých oblastiach triády: v oblasti komunikácie, v oblasti sociálnych vzťahov a v oblasti imaginácie.

Detský autizmus je podľa MKCH-10-SK-2016: „Typ prenikavej poruchy vývinu, ktorý je definovaný abnormálnym oneskoreným vývinom, ktorý sa prejavuje pred dovŕšením tretieho roku života. Má charakteristický typ abnormálneho fungovania vo všetkých troch oblastiach psychopatológie: vo vzájomnej sociálnej interakcii, komunikácii a v obmedzenom, stereotypne sa opakujúcom správaní. Okrem týchto špecifických diagnostických črtí býva škála nešpecifických odchýlok, ako sú fóbie, poruchy spánku a stravovania, výbuchy zlosti a proti sebe zameraná agresivita“.

¹² Spracované podľa: Wing (1993); Pečeňák (1996); Peeters (1998).

ATYPICKÝ AUTIZMUS

Atypický autizmus je pervazívna vývinová porucha, ktorá sa líši od detského autizmu obdobiem vzniku alebo nenaplnením všetkých troch skupín diagnostických kritérií. Chýbajú jedna či dve z troch oblastí postihnutia požadovaných pre diagnózu autizmu – komunikácia, sociálne interakcie, imaginácia – aj napriek tomu, že existujú charakteristické abnormity v iných oblastiach. Porucha teda nespĺňa všetky tri okruhy diagnostických kritérií typických pre detský autizmus a nástup príznakov je až po 3. roku života dieťaťa. Atypický autizmus je veľmi heterogénnou diagnostickou jednotkou.

Atypický autizmus je podľa MKCH-10-SK-2016: „Typ prenikavej vývinovej poruchy, ktorý sa odlišuje od detského autizmu buď vekom vzniku, alebo tým, že nespĺňa všetky tri skupiny diagnostických kritérií. Táto podpoložka by sa mala použiť pri abnormálnom alebo oneskorenom vývine až po treťom roku života a pri nedostatku dokázateľných odchýlok v jednej alebo dvoch z troch oblastí psychopatológie, ktoré sa vyžadujú na diagnózu autizmu (t. j. vzájomné sociálne interakcie, komunikácia a obmedzené stereotypne sa opakujúce správanie). Atypický autizmus vzniká najčastejšie u hlboko retardovaných jednotlivcov a u jednotlivcov s ťažkou špecifickou vývinovou poruchou receptívneho jazyka“.

RETTOV SYNDRÓM

Podľa Ch. Gillberga a T. Peetersa (1998) raný vývin dieťaťa v skorých štádiách je v medziach normy, ale v období medzi 7. až 24. mesiacom života dochádza k čiastočnej alebo úplnej strate získaných manuálnych a verbálnych zručností, súčasne so spomalením rastu hlavy. Nastáva celková regresia. Charakteristická je najmä strata funkčných pohybov ruky, stereotypné krúživé zvieranie ruky, nedostatočné žutie, časté nadmerné slinenie s vyplazovaním jazyka. Typický je u týchto detí „sociálny úsmev“. V detstve sa objavuje vybočenie chrbtice, epileptické záchvaty, takmer všetci žiaci s touto diagnózou sú mentálne retardovaní. Nutkavé repetitívne mytie rúk a iné typy stereotypných pohybov rúk im znemožňujú akúkoľvek činnosť. Prognóza je nepriaznivá.

Rettov syndróm je podľa MKCH-10-SK-2016: „Porucha, ktorá sa dosiaľ zistila len u dievčat. Po zdanlivo normálnom včasnom vývine nasleduje čiastočná alebo kompletná strata reči, pohybových zručností a použitia rúk spolu so spomalením rastu hlavy. Porucha sa zvyčajne začína medzi 7 a 24 mesiacom veku. Charakteristická je strata cielených pohybov ruky, stereotypy krčenia rúk a hyperventilácia. Sociálny vývin a vývin hravosti je spomalený, ale spoločenský záujem sa udržiava. Okolo štvrtého roku sa začína vyvíjať ataxia trupu a apra-

xia, často nasledujú choreoatetoidné pohyby. Porucha vyúsťuje takmer vždy do ťažkej mentálnej retardácie”.

INÁ DETSKÁ DEZINTEGRAČNÁ PORUCHA

Porucha je veľmi zriedkavo diagnostikovaná. Vývin je zdanlivo normálny prinajmenej do veku dvoch rokov dieťaťa. Pre stanovenie diagnózy sa vyžaduje, aby najmenej do dvoch rokov existovala normálna, veku primeraná schopnosť komunikácie, sociálnych vzťahov, hry a adaptačné správanie.

Približne v dobe začiatku poruchy dochádza k definitívnej strate predtým získaných zručností. Pre definitívne určenie diagnózy sa musí potvrdiť strata zručností aspoň v dvoch z nasledujúcich oblastí: expresívna alebo receptívna reč, hra, sociálne zručnosti alebo adaptačné správanie, kontrola mikcie a defekácie, motorické zručnosti.

Kvalitatívne abnormálne sociálne fungovanie je zrejmé najmenej v dvoch z nasledujúcich oblastí: kvalitatívne abnormality v recipročnej sociálnej interakcii, kvalitatívne poruchy v komunikácii, obmedzené, opakujúce sa stereotypné vzorce správania, záujmov a aktivít, vrátane motorických stereotypov, celková strata záujmu o predmety a okolie.¹³

Iná detská dezintegračná porucha je podľa MKCH-10-SK-2016: „Typ prenikavej vývinovej poruchy definovaný prítomnosťou periódy normálneho vývinu pred nástupom poruchy, po ktorom nasleduje definitívna strata predtým nadobudnutých schopností v rozličných oblastiach vývinu v priebehu niekoľkých mesiacov. Typické sprievodné znaky sú celková strata záujmu o okolie, stereotypný opakovací motorický manierizmus, autizmu podobné zhoršenie sociálnej interakcie a komunikácie. V niektorých prípadoch poruchu zapríčiňuje pridružená encefalopatia, ale diagnóza by sa mala stanoviť podľa správania pacienta“.

HYPERAKTÍVNA PORUCHA SPOJENÁ S DUŠEVNOU ZAOSTALOSŤOU A STEREOTYPNÝMI POHYBMI

Porucha je pomerne nejednoznačne definovaná:

A. Ťažká motorická hyperaktivita (musia byť prítomné najmenej dva symptómy)

1. Trvalý motorický nepokoj prejavujúci sa behaním, skákaním a inými pohybmi tela.
2. Zrejmý problém zostať sedieť. Dieťa zostane zvyčajne sedieť niekoľko sekúnd s výnimkou situácie, keď sa zaoberá stereotypnou aktivitou (pozri B).
3. Prehnaná aktivita v situáciách, kedy sa očakáva relatívny pokoj.

¹³ Spracované podľa: MKCH-10, WHO 1993.

4. Veľmi rýchle zmeny aktivity, takže aktivity trvajú zvyčajne menej ako minútu (občasná dlhšia doba, ktorú dieťa trávi veľmi obľúbenou činnosťou, túto diagnózu nevylučujú). Veľmi dlhá doba trávená stereotypnými aktivitami môže byť zlučiteľná s týmto problémom.

B. Opakujúce sa stereotypné vzorce správania sa a činnosti (prítomný aspoň jeden z nasledujúcich znakov)

1. Nemenné a často opakované motorické maniere, tie sa môžu týkať buď komplexných pohybov celého tela, alebo čiastočných pohybov, ako je poklepkávanie rukou
2. Prehnané a nefunkčné opakovanie činností, ktoré majú stálu formu: môže to byť hra s jedným predmetom (napríklad s tečúcou vodou) alebo rituál činností (buď samostatný, alebo vo vzťahu k iným ľuďom).
3. Opakované sebapoškodzovanie.
4. Chýba rôznorodá, spontánna, symbolická a sociálne napodobňovaná hra zodpovedajúca vývinovej úrovni.

C. IQ je nižšie ako 50.

D. Nepozorujeme sociálne narušenie autistického typu (prítomné aspoň tri z nasledujúcich znakov)

1. Používanie očného kontaktu, mimika a postoj slúžia k usmerňovaniu sociálnej interakcie a sú primerané vývinu.
2. Vzťahy s vrstovníkmi, ktoré zahrňujú spoločné záujmy, aktivity atď. a ktoré sú primerané vývinu.
3. Aspoň občasné približovanie sa k iným ľuďom pre útechu a náklonnosť.
4. Schopnosť občas zdieľať radosť s inými ľuďmi, iné formy sociálneho narušenia, napr. dezinhibícia voči cudzím ľuďom, nie sú v rozpore s diagnózou.¹⁴

Hyperaktívna porucha spojená s duševnou zaostalosťou a stereotypnými pohybmi je podľa MKCH-10-SK-2016: „Nedostatočne definovaná porucha s neurčitou nozologickou platnosťou. Zahŕňa skupinu detí s ťažkou mentálnou retardáciou (IQ pod 50), ktoré majú veľké problémy s hyperaktivitou a pozornosťou, ako aj stereotypné správanie. Stimulujúce lieky im nepomáhajú (na rozdiel od detí s normálnym IQ), po podaní stimulancia môže vzniknúť ťažká dysforická reakcia niekedy s psychomotorickou retardáciou. Počas dospievania je tendencia k zmene hyperaktivity na hypoaktivitu (čo nie je zvyčajné u hyperkinetických detí s normálnou inteligenciou). Tento syndróm sa často spája s rozličnými vývinovými oneskore-

¹⁴ Diagnostické kritéria pre Hyperaktívnu poruchu spojenú s mentálnou retardáciou a stereotypnými pohybmi podľa MKCH – 10 určené pre výskum (SZO, 1996).

niami, buď špecifickými, alebo celkovými. Nie je známe, nakoľko podoba správania závisí od nízkeho IQ alebo od organického poškodenia mozgu“.

ASPERGEROV SYNDRÓM

Sociálne abnormity nie sú pri Aspergerovom syndróme také výrazné ako pri autizme. Základným znakom tejto poruchy je egocentrizmus, ktorý sa prejavuje malou alebo nulovou schopnosťou či snahou o vzájomné kontakty s vrstovníkmi. K ďalším charakteristickým prejavom patrí sociálna naivita, dôsledná pravdovravnosť, šokujúce poznámky, s ktorými sa obracia postihnutý na neznáme osoby. Vývin reči môže byť oneskorený, ale keď sa reč objaví, jej vývin je rýchly, takže vo veku päť alebo šesť rokov je reč konvenčná, pedantistická, predčasne vyspelá. Reč je často naučená naspamäť, dieťa sa môže prejavovať ako expert v povrchnej konverzácii, ale prejavuje sa úplná alebo takmer úplná neschopnosť akceptovať hľadisko partnera. Odborníci označujú tento problém termínom „sémantická pragmatická porucha“, čo znamená, že napriek normálnej či dobrej expresívnej jazykovej zručnosti, žiak zlyháva v praktickej komunikácii každodenného života. Hlasový prejav môže byť abnormálny (príliš silný, príliš tichý, chrapľavý), tempo reči je zrýchlené alebo spomalené, prednes je monotónny. Pohľad býva obyčajne upretý, fixovaný na jednu vec. Výraz tváre, gestá a reč tela sú veľmi jednoduché. Postihnutí Aspergerovým syndrómom sú veľmi často motoricky neobratní. Hrubá motorika je zvyčajne viac postihnutá ako jemná motorika (Gillberg – Peeters, 1998).

Uvádzame diagnostické kritériá pre Aspergerov syndróm:

1. Neprítomnosť klinicky významného celkového oneskorenia hovoreného alebo receptívneho jazyka alebo kognitívneho vývinu. Pre definitívne určenie diagnózy sa musí potvrdiť, že dieťa využívalo jednotlivé slová okolo veku 2 rokov alebo skôr. Schopnosť si sám pomôcť, adaptačné chovanie a záujem o okolie v priebehu prvých troch rokov by mali byť na úrovni normálneho rozumového vývinu. Avšak motorika môže byť oneskorená a je tu obvyklá pohybová nemotornosť. Bežné sú ojedinelé špeciálne zručnosti týkajúce sa často abnormálnych záujmov, ale pre diagnózu sa nevyžadujú.
2. Prítomnosť kvalitatívneho narušenia vzájomnej sociálnej interakcie.

Kvalitatívne abnormality v recipročnej sociálnej interakcii sa prejavujú najmenej v dvoch zo štyroch nasledujúcich oblastí:

- neschopnosť primerane využívať pohľad z očí do očí, výraz tváre, postoj tela a gestikulácia k sociálnej interakcii,
- neschopnosť rozvíjať vzťahy s vrstovníkmi, ktoré sa týkajú vzájomného zdieľania záujmov, aktivít a emócií,

- nedostatok sociálne emočnej reciprocity, čo sa prejavuje narušenou alebo deviantnou reakciou na emócie iných ľudí, nedostatočné prispôsobovanie správania sociálnemu kontextu, slabá integrácia sociálneho, emočného a komunikatívneho správania,
 - chýba spontánna snaha o zábavu alebo aktivity s inými ľuďmi.
3. U jedinca sa vyskytujú neobvykle intenzívne, vymedzené záujmy alebo obmedzené, opakujúce sa stereotypné vzorce správania, záujmov a aktivít.
4. Poruchu nemôžeme priradiť k žiadnym iným typom pervazívnych vývinových porúch.¹⁵

Aspergerov syndróm MKCH-10-SK-2016 charakterizuje ako: „Poruchu s neistou nozologickou platnosťou charakterizuje rovnaký typ kvalitatívneho zhoršenia vzájomných sociálnych interakcií, akým sa vyznačuje autizmus, spolu s obmedzeným, stereotypným, opakujúcim sa repertoárom záujmov a činností. Od autizmu sa odlišuje v prvom rade tým, že chýba celkové oneskorenie v reči alebo v poznávacom vývine. Porucha býva často spojená s výraznou ťarbavosťou. Abnormality majú silnú tendenciu pretrvávať aj do dospievania a dospelosti. Niekedy sa v skorej dospelosti zjavujú psychotické epizódy“.

INÁ PERVAZÍVNA VÝVINOVÁ PORUCHA

Diagnostické kritéria nie sú presne definované. V praxi sú zaradované do tejto kategórie nasledovné typy detí:

1. Kvalita komunikácie, sociálnej interakcie a hry je narušená, ale nie do takej miery, ktorá by zodpovedala diagnóze autizmu alebo atypickému autizmu. Symptomatika je rôznorodá, jednotlivé symptómy môžu byť totožné so správaním dieťaťa s autizmom, ale nikdy sa nevyskytujú v danej kategórii vo väčšom počte. Ide o hraničnú symptomatiku skôr s nešpecifickými symptómami, čo ale neznamená, že starostlivosť o dieťa je nenáročná. Môže to byť často naopak. Diagnóza sa často vyskytuje u detí, ktoré majú ťažkú formu poruchy aktivity a pozornosti, vývinovú dysfáziu, nerovnomerne rozvinuté kognitívne schopnosti, mentálnu retardáciu a malý výskyt prejavov typických pre autizmus. Za nešpecifické potenciálne predikátory pervazívnej vývinovej poruchy sú považované: úzkosť, nepozornosť a hyperaktivita.

2. Druhou skupinou detí, ktoré zaradujeme do tejto kategórie, sú deti s výrazne narušenou oblasťou predstavivosti. Typická je malá schopnosť rozoznávať medzi fantáziou a realitou a vyhranený záujem o určitú tému, ktorej sa venujú. Problémy s predstavivosťou a stereotypné, rigidné záujmy a správanie sa majú vplyv na kvalitu komunikácie a sociálnej

¹⁵ Spracované podľa: MKCH-10, WO 1993.

interakcie, ide však o sekundárnu poruchu. Spôsob sociálneho správania sa a komunikácie predstavuje iba minimum znakov typických pre autizmus. Patria sem deti so schizotypnými a schizoidnými rysmi, na ktoré sa nevzťahuje niektorá konkrétna diagnostika autistického spektra (Thorová, 2006).

PERVAZÍVNA VÝVINOVÁ PORUCHA, BLIŽŠIE NEURČENÁ

Vek rozpoznania poruchy je rôzny. Sociálne zručnosti varírujú, komunikačná schopnosť je slabá, zvyčajne nenastáva strata manuálnych zručností. Väčšina postihnutých sa nachádza v strednom stupni mentálnej retardácie až v norme. Diagnostické kritériá nie sú presne definované.

7.2 Výchova a vzdelávanie žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania

Žiaci s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím a aj bez mentálneho postihnutia (ďalej aj „žiak/žiaci s AU alebo PVP s MP/bez MP“) môžu byť vzdelávaní

- v základnej škole pre žiakov s autizmom,
- v špeciálnej triede pre žiakov s autizmom v základnej škole,
- v triede základnej školy spolu s inými žiakmi, t.j. v školskej integrácii.

Základná škola pre žiakov s autizmom má deväť ročníkov s možnosťou zriadenia prípravného ročníka. Možnosť vzdelávať sa v prípravnom ročníku majú aj žiaci s AU alebo PVP s MP/bez MP v špeciálnej triede pre nich zriadenej a aj v školskej integrácii.

Výchova a vzdelávanie žiakov s AU alebo PVP s MP/bez MP sa uskutočňuje podľa **individuálnych vzdelávacích programov** bez ohľadu na to, či sa vzdelávajú v základnej škole pre žiakov s autizmom, v špeciálnej triede pre žiakov s autizmom alebo v školskej integrácii.

Výchova a vzdelávanie žiakov s AU alebo PVP s MP/bez MP si často vyžaduje osobitný spôsob plnenia ich školskej dochádzky. Medzi najčastejšie využívané formy patria **individuálne vzdelávanie** a **individuálny učebný plán** (viď kap. 1.6).

Štruktúrované učenie

V našich podmienkach pedagógovia vzdelávajúci žiakov s AU alebo PVP realizujú program TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children – Terapia a vzdelávanie detí s autizmom a príbuznými poruchami komunikácie) najmä v časti štruktúrované učenie.

Na úrovni empirického výskumu sa dokázalo, že deti s autizmom lepšie prosperujú v štruktúrovanom prostredí a že individuálne rozdiely v reakcii na štruktúrované podmienky súvisia s úrovňou ich vývinu. Deti na nižšej vývinovej úrovni majú zo štrukturalizácie väčší prospech než deti na vyššej úrovni. **Fyzická organizácia, časový rozvrh, individuálny prístup a rutina sú hlavné aspekty štruktúry**, ktorá sa osvedčila v triedach pre žiakov s autizmom bez rozdielu veku a stupňa vývinu.

Fyzická organizácia prostredia – použitie vizuálne jasných oblastí a hraníc pre jednotlivé činnosti umožnia žiakom lepšie porozumieť svojmu okoliu a vzťahom v ňom, pomôže to minimalizovať rozptyľovanie ich pozornosti. Každý žiak by mal mať vyhranený priestor, v ktorom pracuje (učí sa) a priestor, kde trávi čas po práci – miesto na odpočinok, hru a miesto na osobné veci. Je výhodné, ak je v triede nejaké miesto, kde sú umiestnené plány, rozvrhy práce a podľa nich sa žiak orientuje.

Časový plán – je ďalšou dôležitou súčasťou štrukturalizácie. Každému žiakovi treba vysvetliť, čo sa bude v priebehu dňa diať, čo má robiť a v akom poradí. Takáto možnosť znižuje u žiakov úzkosť z toho, čo ich očakáva, uľahčí prechod od jednej aktivity k druhej. V triedach, kde sa pracuje s programom TEACCH, sa používajú *dva druhy plánov* – jeden *všeobecný pre celú triedu* a *druhý individuálny pre každého žiaka zvlášť*. Individuálne plány obsahujú 4 základné informácie – akou činnosťou sa žiak bude zaoberať, rozsah tejto činnosti, ako žiak pozná, že práca je dokončená a čo bude nasledovať po skončení práce.

Vizuálna štrukturalizácia – žiaci s autizmom majú problémy s verbálnou komunikáciou, a tak pomôckou v porozumení je používanie vizuálneho materiálu. Vizualizácia sa môže využiť pri zadávaní úloh – úlohy nie sú žiakovi predkladané verbálne. Má to výhodu v tom, že žiak sa s úlohou môže oboznámiť, keď je na ňu pripravený (vizuálne znázornenie je prítomné po celú dobu), nie je obmedzený len na verbálny príkaz alebo vysvetlenie zo strany učiteľa. Vhodné je aj farebné označovanie miest a priestorov, ktoré sú určené na istý druh činnosti alebo miesto, kde má žiak svoje osobné veci. Ďalšou pomôckou je vizualizácia v priestore. Pre žiaka s autizmom je jednoduchšie pracovať s materiálom, ktorý má roztriediť tak, že sa mu poskytne plocha, kde sa materiál nachádza a plocha, kam má byť materiál uložený, roz-

triedený. Vhodné je používať rôzne nádoby, škatule a pod., v ktorých sa žiak ľahšie orientuje.

Rutina, pravidelnosť – pravidelnosť je systematický, konzistentný spôsob, ako vykonávať špecifické úlohy. Musí byť pevná, aby mohla kompenzovať nedostatočné schopnosti žiakov s autizmom pri riešení bežných situácií, ale aj pružná, aby bola použiteľná v rôznych situáciách. Dôležitým rutinným pravidlom, ktoré musíme žiakov s autizmom naučiť rešpektovať, je „najskôr práca, potom zábava“ – užitočná je v škole, neskôr aj v zamestnaní. Ďalším pravidlom je „zľava doprava“ a „zhora dolu“ – vhodné tiež v škole, pri prácach doma (umývanie a utieranie riadu, písanie, čítanie a pod).¹⁶

Štrukturalizácia znamená, podľa Thorovej (2006), vnesenie jasných pravidiel, sprehľadnenie postupnosti činnosti a jednoznačné usporiadanie prostredia, v ktorom sa dieťa s poruchou autistického spektra pohybuje. Tento špecifický prístup aspoň čiastočne kompenzuje komplikovaný handicap, akým porucha autistického spektra je. Namiesto neistoty a zmätku nastupuje logickosť, poriadok, pocit istoty a bezpečia, ktoré umožňujú akceptovať nové úlohy, učiť sa a lepšie znášať nepredvídateľné udalosti. Nie všetky deti s poruchou autistického spektra majú problémy s akceptovaním zmien, avšak všetky majú problémy s adaptabilitou.

7.2.1 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami bez mentálneho postihnutia

Žiaci s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami bez mentálneho postihnutia plnia (ďalej aj „žiak/žiaci s AU alebo PVP bez MP“) sa vzdelávajú podľa **Vzdelávacieho programu pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami (bez mentálneho postihnutia) pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie (2016)**. Plnia porovnateľné ciele výchovy a vzdelávania ako žiaci bez zdravotného znevýhodnenia na primárnom a nižšom sekundárnom stupni vzdelania školy.

Vzdelávacie štandardy sú rovnaké ako pre žiakov bez zdravotného znevýhodnenia. Plnenie výkonového štandardu je však ovplyvnené konkrétnou diagnostickou kategóriou pervazívnej vývinovej poruchy a z toho vyplývajúcich individuálnych schopností a možností žiaka. Čiastočné plnenie jednotlivých výkonov vzdelávacieho štandardu, resp. ich neplnenie,

¹⁶ Spracované podľa: Schopler – Mesibov (1997).

v konkrétnom vyučovacom predmete je zaznamenané v individuálnom vzdelávacom programe žiaka.

V školskej integrácii sa žiak vzdeláva podľa učebného plánu prispôbenému rámcovému učebnému plánu príslušnej školy, ktorú navštevuje. **Škola je povinná zabezpečiť žiakovi výučbu špecifických vyučovacích predmetov** (viď kap.1.3).

Integrácia žiaka s AU alebo PVP bez MP je postupný proces, kde na každom stupni vzdelávania je nutná podpora pedagóga, prostredia a rodiny. Tá sa postupne zmierňuje a modifikuje podľa toho, aké výsledky žiak dosahuje, ako sa menia jeho potreby. Pri rozhodovaní je potrebné zobrať do úvahy dva základné ciele: akademický a sociálny.

Akademický cieľ sa týka zabezpečenia takého vzdelávania žiaka, ktoré bude jeho kognitívny potenciál maximálne stimulovať. Sociálny cieľ sa týka sprostredkovania možnosti začleniť sa do skupiny vrstovníkov, naučiť sa hrať tak, ako sa hrajú jeho vrstovníci, a nadobudnúť schopnosť ako fungovať v skupinových situáciách. Pre žiaka s AU alebo PVP bez MP má zmysel najmä **sociálna integrácia**.

K úspešnosti vzdelávania prispieva aj prispôbené fyzické a sociálne prostredie. **Vzdelávanie žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami bez mentálneho postihnutia kladie vysoké nároky na organizáciu celého procesu** – nielen po obsahovej a metodickej stránke, ale aj vzhľadom na nevyhnutné zabezpečenie programu a cieľavedomé činnosti v čase, kedy iné deti dokážu oddychovať, pripravovať sa na ďalšiu hodinu, resp. tráviť chvíle prestávok "po svojom", ale sociálne primerane. Práve časový priestor medzi hodinami, presuny v rámci školy, voľné hodiny atď., sú pre žiaka s autizmom rizikové a je potreba pri príprave vzdelávania aj tieto chvíle dobre zorganizovať a žiaka primerane zamestnávať. Aktivity a úlohy pre dieťa mu treba vopred vizualizovať do individuálneho rozvrhu dňa a postupy rozkrokovat' na jednoduché úseky do individuálneho postupu činnosti. Veľmi dôležitá je príprava žiakov (kolektív triedy) na príchod spolužiaka: vysvetliť zvláštnosti konkrétneho žiaka, nevysvetľovať autizmus všeobecne. Je potrebné zdôrazniť, že sa tak nesprávne zámerne, ale nechtiac; všetko, čo robí, má svoje dôvody. Taký spolužiak vníma svoje okolie, aj to, ako sa k nemu správame a ľahko sa pre zvláštnosti v správaní stáva stredobodom pozornosti, vysmievania a šikanovania spolužiakov (Šedibová – Vladová, 2016).

7.2.2 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím

Pri výchove a vzdelávaní žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím (ďalej aj „žiak/žiaci s AU alebo PVP s MP“) sa postupuje podľa **Vzdelávacieho programu pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie (2016)**.

Výchova a vzdelávanie týchto žiakov sa uskutočňuje výučbou organizovanou do kratších časových úsekov, blokov. Ich dĺžka je priamo závislá na koncentrácii pozornosti konkrétneho žiaka a môže sa vzhľadom na jeho aktuálny stav meniť. Jednotlivé bloky nie sú členené zvoňením. Čím je mentálne postihnutie žiaka závažnejšie, resp. žiak má pridružené ďalšie poruchy, tým sú nároky na zabezpečenie výchovno-vzdelávacieho procesu menej štandardné. Naďalej platí zásada vizualizácie, členenia úloh a inštrukcií na jednotlivé kroky, reťazenie (vybudovanie nového správania s kombináciou jednoduchých prvkov správania), tvarovanie (existujúceho správania sa do inej, požadovanej formy), ako i používanie vhodných foriem a stupňov pomoci, tzv. promptu (fyzický, vizuálny, iný, nešpecifický). U žiakov s autizmom sa používa okrem verbálnej komunikácie i/alebo alternatívna i/ alebo augmentatívna. Veľký význam má usporiadanie fyzického priestoru, v ktorom prebieha vzdelávanie (vrátane stravovania hygienických potrieb alebo prezliekania), individualizovaný a vizualizovaný rozvrh dňa a postup činnosti a individualizované úkoly pre každého žiaka, prostredníctvom ktorých dosahujeme ciele z ich IVP (Šedibová – Vladová, 2016).

7.3 Výchova a vzdelávanie žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami v stredných školách

7.3.1 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím v triede s individuálnym vzdelávacím programom v praktickej škole

Do tried s individuálnym vzdelávacím programom (IVP) v praktickej škole sa prijímajú žiaci s AU alebo PVP s MP, ktorí ukončili základnú školu alebo povinnú školskú dochádzku, a ich postihnutie im neumožňuje zvládnuť prípravu v odbornom učilišti. Do tried s IVP v praktickej

škole sa prijímajú aj dospelé osoby s AU alebo PVP s MP, ktorí dovŕšili vek 18 rokov a neboli vzdelávaní v odbornom učilišti alebo praktickej škole.

Praktická škola:

- poskytuje žiakovi s AU alebo PVP s MP nižšie odborné vzdelanie,
- pripravuje žiaka na výkon jednoduchých pracovných činností na úrovni, ktorá je pre nich osobne dosiahnuteľná spravidla pod dohľadom inej osoby,
- žiaci s AU alebo PVP s MP sa vzdelávajú podľa individuálneho vzdelávacieho programu,
- ciele a obsah jednotlivých vyučovacích predmetov sa prispôsobujú individuálnym osobitostiam žiaka, čo je zaznamenané v IVP,
- profilujúce predmety sú voliteľné; škola môže doplniť profilujúce predmety iba po súhlase Štátneho pedagogického ústavu. Profilujúci predmet je voliteľný pre žiaka, po dohode so zákonným zástupcom žiaka. Pri výbere voliteľného predmetu sú však rozhodujúce možnosti a schopnosti žiaka s AU alebo PVP s MP,
- určenú vzdelávaciu oblasť s profilujúcimi predmetmi uvedenými v rámcovom učebnom pláne môže riaditeľ školy doplniť podľa záujmu žiakov, ich individuálnych možností a schopností, personálnych a materiálnych podmienok školy a podmienok regiónu. V prípade zvolenia iného profilujúceho predmetu je potrebné vypracovať obsah vzdelávania nového profilujúceho predmetu a požiadať MŠVVaŠ SR prostredníctvom Štátneho pedagogického ústavu v Bratislave o jeho schválenie,
- v rámci školského vzdelávacieho programu možno zaviesť nový vyučovací predmet, ktorý však nie je profilujúcim predmetom. Obsah vzdelávania nového voliteľného predmetu MŠVVaŠ SR neschvaľuje,
- vyučujúci uplatňuje primeranosť nárokov na základe dispozícií žiaka, ktoré majú vplyv na prognózu jeho vývinu s cieľom zlepšovať jeho vedomosti, zručnosti a návyky a zvyšovať tým jeho šance na zlepšovanie kvality jeho života,
- žiaci sú pripravovaní na pomocné práce najmä v chránenom pracovisku,
- prax by mali žiaci vykonávať nielen v rámci areálu vlastnej školy, ale aj v podmienkach chráneného pracoviska alebo v podmienkach maximálne priblížených reálnemu pracovisku,
- vzdelávanie podľa vzdelávacieho programu tried s individuálnym vzdelávacím programom v praktickej škole sa ukončuje celkovým zhodnotením manuálnych zručností žiaka v rozsahu učiva určeného príslušným vzdelávacím programom,

- dokladom o získanom vzdelaní je záverečné vysvedčenie s uvedením zamerania činností (profilujúce predmety), ktoré je žiak schopný vykonávať.

7.3.2 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami bez mentálneho postihnutia v stredných školách

Pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami bez MP (ďalej aj „žiak s AU alebo PVP bez MP“) nie sú zriaďované špeciálne stredné školy.

Žiak s AU alebo PVP po ukončení základnej školy má možnosť vzdelávať sa v strednej škole spolu s inými žiakmi **v školskej integrácii**. Ide predovšetkým o žiakov s Aspergerovým syndrómom. Študujú na gymnáziách, ale aj stredných odborných školách alebo umeleckých školách rôzneho zamerania. Výber škôl je zameraný na tie odbory, ktoré nestavajú na defici-toch žiaka prejavujúcich sa v sociálnych zručnostiach a komunikačnej schopnosti.

Často využívajú možnosť vzdelávať sa **individuálne** alebo podľa **individuálneho učebného plánu**.¹⁷

Podmienky prijímacích a záverečných skúšok na stredné školy sú uvedené vo všeobecnej časti pre stredné školy v podkapitole 1.8.

Literatúra

GILLBERG, CH. – PEETERS, T.: *Autizmus – zdravotní a výchovné aspekty*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 122 s. ISBN 80-7178-201-7.

JELÍNKOVÁ, M.: *Autismus II. Problémy v sociálních vztazích dětí s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR 2000.

MEDZINÁRODNÁ KLASIFIKÁCIA CHORÔB. MKCH-10-SK-2016. Dostupné na <http://www.nczisk.sk/Standardy-v-zdravotnictve/Pages/Medzinarodna-klasifikacia-chorob-MKCH-10.aspx> [cit.08.08.2017].

PEČEŇÁK, J.: Etiológia detského autizmu. In *Slovenský lekár*, roč. 6 (20), 1996, č. 10, s. 15 – 17.

PEETERS, T.: *Autizmus. Od teorie k výchovně vzdělávací intervenci*. 1. vyd. Praha: Scientia, 1998. 169 s. ISBN 80-7183-114-X.

ŠEDIBOVÁ, A., VLADOVÁ, K.: Autismus a další pervazivní vývojové poruchy. In LECHTA, V. a kol.: *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

¹⁷Podrobnejšie § 23až § 26 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

THOROVÁ, K.: *Poruchy autistického spektra*. 1. vyd. Praha: Portál 2006. 453 s. ISBN 80-7367-091-7.

WING, L.: *Autistické kontinuum – pomůcka pro diagnózu autistických poruch*. Londýn: Národní autistická společnost, 1993.

Vzdelávací program pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami (bez mentálneho postihnutia) pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie. Vzdelávací program vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5. 5. 2016 pod číslom 2016-14674/20261:5-10F0 s platnosťou od 1. 9. 2016. Dostupné na: www.statpedu.sk alebo www.minedu.sk.

Vzdelávací program pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie. Vzdelávací program vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5. 5. 2016 pod číslom 2016-14674/20264:6-10F0 s platnosťou od 1. 9. 2016. Dostupné na: www.statpedu.sk alebo www.minedu.sk.

Vzdelávací program pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím pre nižšie stredné odborné vzdelávanie. Vzdelávací program vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5. 5. 2016 pod číslom 2016-14674/20292:20-10F0 s platnosťou od 1. 9. 2016. Dostupné na: www.statpedu.sk alebo www.minedu.sk.

Vyhláška č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách v znení neskorších predpisov.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Výchova a vzdelávanie žiakov chorých a zdravotne oslabených

Katarína Vladová

8.1 Charakteristika žiaka chorého a zdravotne oslabeného

Chorého žiaka môžeme definovať ako jednotlivca v štádiu **akútnej, chronickej** či **nevyliciteľnej choroby**. Pritom choroba sa definuje ako prevaha patologických faktorov v organizme (Harčariková, 2011).

Zdravotné oslabenie žiaka sa prejavuje najmä zníženou odolnosťou voči chorobám, zníženou telesnou výkonnosťou, väčšou unaviteľnosťou. Čoraz častejšie sa vyskytuje i chybné držanie tela. Oslabenie v telesnej oblasti môžu sprevádzať i neurotické prejavy (poruchy spánku, pomočovanie, tiky). S nadmernou výživou a s nesprávnym denným režimom (s nedostatočnou pohybovou aktivitou) súvisí **obezita** ako špecifický typ zdravotného oslabenia (ak je jej príčinou endokrínologická porucha, potom ide o chorobu). Vplyvom nedostatočnej výživy zasa vzniká typ zdravotného oslabenia – **nadmerná chudosť** (Kollárová, 2010).

Podľa MKCH-10-SK-2016¹⁸ sú choroby členené na:

Infekčné a parazitárne choroby.

Nádory.

Choroby krvi a krvotvorných ústrojov a niektoré poruchy s účasťou imunitných mechanizmov.

Endokrinné, nutričné a metabolické choroby.

Duševné poruchy a poruchy správania.

Choroby nervovej sústavy.

Choroby oka a očných adnexov.

Choroby ucha a hlávkového výbežku.

Choroby obehovej sústavy.

¹⁸ Spracované podľa: Medzinárodná klasifikácia chorôb (MKCH-10-SK-2016) s účinnosťou od 1. 9. 2016.. Dostupné na: <http://www.nczisk.sk/Standardy-v-zdravotnictve/Pages/Medzinarodna-klasifikacia-chorob-MKCH-10.aspx>.

Choroby dýchacej sústavy.
Choroby tráviacej sústavy.
Choroby kože a podkožného tkaniva.
Choroby svalovej a kostrovej sústavy a spojivového tkaniva.
Choroby močovo-pohlavnej sústavy.
Určité choroby vzniknuté v perinatálnom období.
Poranenia, otravy a niektoré iné následky vonkajších príčin¹⁹.

U chorých alebo zdravotne oslabených žiakov sa môžu často v dôsledku ich choroby prejavovať:

- psychické poruchy,
- neurotické poruchy (úzkostné poruchy: fóbie, panická porucha, poruchy prispôsobenia a iné),
- nutkavé prejavy v správaní,
- rýchlo nastupujúca a častá unaviteľnosť,
- strach z bolesti,
- strach z medicínskych zákrokov a liečebných procedúr,
- strach z recidívy choroby,
- strach zo smrti,
- strach z nových ľudí a situácií, nechť k nadväzovaniu kontaktov s inými ľuďmi,
- celková podráždenosť,
- nespavosť,
- nechť do jedla,
- nechť k pohybu až pohybová pasivita,
- nedostatočné hygienické návyky až nedodržiavanie základnej hygieny (Vladová, 2016).

8.2 Výchova a vzdelávanie žiakov chorých a zdravotne oslabených na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania

Žiak chorý alebo zdravotne oslabený sa v prípade liečby v zdravotníckom zariadení stáva žiakom **základnej školy pri zdravotníckom zariadení: nemocnici, liečebni, kúpeľoch,**

¹⁹ Vzhľadom na zameranie tejto publikácie nie je možné charakterizovať jednotlivé choroby (pozn.aut.).

ozdravovni, sanatóriu, v ktorom sa lieči (to znamená, že jeho dochádzanie do kmeňovej školy je na určitý čas prerušené, ale nie je prerušená jeho povinná školská dochádzka). Liečba žiaka v zdravotníckom zariadení môže trvať od niekoľko dní, týždňov, mesiacov až rokov. Môže sa viackrát opakovať, v rôznych časových intervaloch (najmä pri alergiách, onkologických, kožných a iných ochoreniach). Po návrate zo zdravotníckeho zariadenia môže byť kontinuita vo vzdelávaní žiaka narušená (spravidla žiak zostáva v domácom liečení).

Ak nie je predpoklad, aby žiak po návrate do kmeňovej školy v hlavnom prúde vzdelávania dobehol zameškané učivo, má možnosť vzdelávať sa počas potrebného obdobia v **špeciálnej triede** základnej školy.

Žiak chorý a zdravotne oslabený, ak to jeho zdravotný stav vyžaduje, sa môže vzdelávať v triede základnej školy spolu s inými žiakmi v **školskej integrácii/individuálnom začlenení**.

V záujme zachovania kontinuity výchovy a vzdelávania žiaka chorého a zdravotne oslabeného (najmä v prípadoch často opakovanej, niekedy aj dlhodobej hospitalizácie resp. liečby) je nevyhnutná úzka **spolupráca pedagógov kmeňovej školy žiaka s pedagógmi v školách pri zdravotníckych zariadeniach**.

Pri vzdelávaní žiaka chorého a zdravotne oslabeného je dôležité, bez ohľadu kde sa vzdeláva, aby pedagógovia, ktorí žiaka vzdelávajú:

- sa dôkladne oboznámili s diagnózou a prognózou žiaka,
- boli poučení o príznakoch ochorenia alebo zdravotného oslabenia, spôsoboch liečby, o situáciách, ktoré by mohli nastať počas jeho výchovy a vzdelávania (napr. záchvat a iné) i o pomoci, ktorú by žiak mohol potrebovať,
- akceptovali problémy žiaka spojené s jeho chorobou alebo zdravotným oslabením a rešpektovali špecifiká jeho osobnosti,
- zohľadňovali špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby žiaka, ktoré vyplývajú z jeho choroby alebo zdravotného oslabenia,
- rešpektovali správanie a prejavy žiaka spôsobené jeho chorobou alebo zdravotným oslabením,
- podporovali a primerane usmerňovali seberealizáciu žiaka,
- povzbudzovali žiaka a vytvárali podmienky a príležitosti pre jeho pozitívne hodnotenie,
- viedli žiaka k samostatnosti a primeranému sebahodnoteniu,
- kládli na žiaka primerané požiadavky, vyžadovali činnosti, ktoré môže s primeranou individuálnou pomocou učiteľa alebo spolužiakov zvládnuť,
- umiestnili žiaka v triede tak, aby mohol vnímať výklad učiteľa všetkými zmyslami,

- podľa možnosti posadili žiaka k takému spolužiakovi, ktorý bude schopný a ochotný mu v prípade potreby pomôcť,
- pri práci so žiakom používali vhodné pomôcky (po dohode so špeciálnym pedagógom),
- akceptovali a realizovali podmienky výchovno-vzdelávacieho procesu podľa konkrétnych odborných odporúčaní (predovšetkým lekára a iných zainteresovaných odborníkov),
- pravidelne informovali zákonných zástupcov o činnosti a vzdelávacích výsledkoch žiaka,

v prípade školskej integrácie:

- podľa potreby prizvali špeciálneho pedagóga (školského logopéda, asistenta učiteľa) k práci so žiakom,
- prekonzultovali pracovný postup vo výchovno-vzdelávacom procese so špeciálnym pedagógom,
- všetkými prostriedkami pomáhali pri profesionálnej orientácii žiaka, a tým prispeli k jeho sociálnemu začleneniu, inklúzii,
- zachovávali diskretnosť o problémoch chorého alebo zdravotne oslabeného žiaka pred inými žiakmi, rodičmi a pod²⁰.

8.2.1 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov chorých a zdravotne oslabených

Žiak chorý a zdravotne oslabený:

- plní rovnaké ciele výchovy a vzdelávania ako žiaci základnej školy na primárnom stupni vzdelávania a nižšom stupni stredného vzdelávania bez zdravotného znevýhodnenia,
- má rovnaké vyučovacie premety ako žiaci bez zdravotného znevýhodnenia,
- vzdelávacie štandardy (obsahový a výkonový štandard) sú rovnaké ako pre žiakov bez zdravotného znevýhodnenia – **plnenie výkonového štandardu**, ktorý určuje obsah učiva osvojiteľný všetkými žiakmi, je ovplyvnené zdravotným stavom, aktuálnou liečbou a momentálnymi schopnosťami chorého a zdravotne oslabeného žiaka,
- postupuje, ak to vyžaduje jeho zdravotný stav, podľa niektorého z rámcových učebných plánov pre žiakov chorých a zdravotne oslabených – varianty A, B, C, D (A – jedna vyučovacia hodina denne, t. j. 5 hodín týždenne; B – dve vyučovacie hodiny denne, t. j. 10

²⁰Spracované podľa: Vladová (2016).

hodín týždenne; C – tri vyučovacie hodiny denne, t. j. 15 hodín týždenne; D – štyri vyučovacie hodiny denne, t. j. 20 hodín) **na základe odporúčania ošetrojúceho odborného lekára.**

Denný režim žiaka chorého a zdravotne oslabeného je veľmi dôležitou súčasťou jeho výchovno-vzdelávacieho procesu. Z ochorenia alebo zdravotného oslabenia žiaka môžu vyplývať určité špecifické požiadavky, ktoré treba počas vyučovania rešpektovať a zohľadniť. Ide o úpravu denného režimu najmä z hľadiska umožnenia relaxácie, prerušenie činností na potrebný čas, vylúčenie alebo obmedzenie vykonávania určitých pohybových aktivít, zaradenie „prospešných“ aktivít, napr. vychádzky a iné. Využívané formy, metódy a prostriedky práce sú podriadené zdravotnému stavu žiaka.

Základné školy pri zdravotníckych zariadeniach tvoria špecifickú kategóriu škôl, zriaďujú sa pri zdravotníckych zariadeniach – nemocniciach s rôznymi oddeleniami, liečebniach, kúpeľoch, ozdravovniach, sanatóriách. Sieť a kapacita škôl pri zdravotníckych zariadeniach sú dané požiadavkami týchto zariadení.

Základnou úlohou škôl pri zdravotníckych zariadeniach je:

- 1) zabezpečiť žiakovi kontinuitu vo vzdelávaní podľa ročníkovej príslušnosti v základnej škole v takej miere, v akej to dovoľuje jeho zdravotný stav a rozvíjať jeho aktivity v čase mimo vyučovania,
- 2) prostredníctvom špeciálnopedagogického pôsobenia prispieť k úspešnému priebehu liečby a doliečovania,
- 3) pomôcť žiakovi zvládnuť adaptáciu na nové prostredie, na špecifické situácie vyplývajúce z pobytu v zdravotníckom zariadení (odlúčenie od rodičov, súrodencov vyvoláva u detí negatívne reakcie).

Žiak na hodinách jednotlivých vyučovacích predmetov **nadväzuje na posledné učivo, ktoré prebral v kmeňovej škole.** Rozsah učiva sa prispôsobuje aktuálne zdravotnému stavu žiaka. Výchova a vzdelávanie žiakov v základnej škole pri zdravotníckom zariadení sa realizuje iba so súhlasom **ošetrojúceho lekára.**

V špeciálnej triede kmeňovej školy sa žiak chorý alebo zdravotne oslabený môže vzdelávať, ak sa pri bežnom vyučovaní nedajú zohľadniť jeho potreby v takej miere, ako si to jeho zdravotný stav a vzdelávanie vyžaduje. **Vzdelávanie žiaka v špeciálnej triede nie je integrácia.**

Pri dostatočnom počte žiakov chorých alebo zdravotne oslabených je optimálne vytvoriť triedu z jedného ročníka. Ak je špeciálna trieda vytvorená zo žiakov viacerých ročníkov, odporúčame spojiť 1. a 2. ročník; 2. a 4. ročník. Ročníky 5. – 9. odporúčame spojiť podľa uváženia riaditeľa a možností školy.

Podmienkou zriadenia špeciálnych tried je aj požiadavka na pedagogickú a odbornú spôsobilosť v špeciálnych triedach základných škôl a školských zariadení.²¹

V špeciálnej triede sa vzdelávajú žiaci podľa individuálneho vzdelávacieho programu (IVP), ktorý umožňuje žiakovi chorému alebo zdravotne oslabenému postupovať podľa vlastných schopností, individuálnym tempom bez toho, aby bol stresovaný ostatnými žiakmi.

V školskej integrácii v triede základnej školy môže pracovať aj **asistent učiteľa**, ak si to výchova a vzdelávanie žiaka chorého alebo zdravotne oslabeného vyžaduje, v závislosti od závažnosti jeho ochorenia.

Individuálny vzdelávací program (ďalej aj „IVP“) vypracovaný pre žiaka chorého a zdravotne oslabeného rešpektuje **aktuálny zdravotný stav žiaka** a berie do úvahy zníženú školskú výkonnosť žiaka počas výchovno-vzdelávacieho procesu alebo zaostávanie v niektorých vyučovacích predmetoch. Pri redukcii učiva sa treba zamerať predovšetkým na základné učivo a zvládnuť ho. Výber vyučovacích predmetov umožňujú *Rámcové učebné plány pre žiakov chorých a zdravotne oslabených pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie – varianty A, B, C, D.*

IVP je potrebné prispôbiť, zmeniť pri každej závažnejšej zmene zdravotného stavu žiaka na základe odporúčania lekára a v spolupráci s odborníkmi, ktorí sa na vypracovaní IVP predtým zúčastnili.

Osobitný spôsob plnenia školskej dochádzky – výchova a vzdelávanie žiakov chorých a zdravotne oslabených si často vyžaduje osobitný spôsob plnenia ich školskej dochádzky. Medzi najčastejšie využívané formy patria **individuálne vzdelávanie a individuálny učebný plán** (pozri aj všeobecnú časť).

Individuálne vzdelávanie uplatňuje zákonný zástupca najmä v tom prípade, keď chorý žiak nie je vzdelávaný v škole pri zdravotníckom zariadení a zo zdravotných dôvodov nemôže navštevovať kmeňovú školu a vzdelávať sa ani v školskej integrácii, resp. špeciálnej triede.

²¹Vyhláška MŠVVaŠ SR č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických a odborných zamestnancov v znení neskorších predpisov.

Žiakovi, ktorý je oslobodený od povinnosti dochádzať do školy a jeho zdravotný stav mu neumožňuje vzdelávať sa, sa neposkytuje vzdelávanie do pominutia dôvodov, a to na základe písomného odporúčenia všeobecného lekára pre deti a dorast a písomného odporúčenia zariadenia výchovného poradenstva a prevencie.

Špecifiká hodnotenia žiaka chorého a zdravotne oslabeného – pri hodnotení učebných výsledkov žiaka chorého a zdravotne oslabeného učiteľ rešpektuje v čase hodnotenia aktuálny psychický a fyzický zdravotný stav žiaka, ak môže mať vplyv na úroveň a výsledky práce žiaka v príslušnom vyučovacom predmete.

Učiteľ posudzuje učebné výsledky žiaka objektívne a primerane náročne, pričom prihliada aj na jeho vynaložené úsilie, svedomitosť, individuálne schopnosti, záujmy a na predpoklady jeho ďalšieho vzdelávania po ukončení povinnej školskej dochádzky.

U žiaka chorého alebo zdravotne oslabeného, ktorý má výrazné rozdiely vo výkonoch v ústnej a písomnej skúške, sa pri skúšaní uprednostňuje forma, ktorá je pre neho výhodnejšia a ktorá predstavuje východisko pre hodnotenie jeho učebných výsledkov. Žiak, ktorý sa rýchlo unaví, musí mať možnosť pri písomnej skúške pracovať individuálnym tempom, prípadne krátko relaxovať.

Ak v správaní žiaka s chronickým ochorením (napr. diabetes, choroby srdca, onkologické, neurologické ochorenia, poúrazové stavy a iné) alebo zdravotne oslabeného (obezita, asténia a iné) učiteľ pozoruje prejavy, ako napr. impulzivnosť, precitlivosť, podráždenosť, poruchy pozornosti, únava a pod., ktoré môžu byť dôsledkom chronického ochorenia, toto zohľadňuje pri jeho hodnotení. Učiteľ primerane dlhé obdobie nehodnotí žiaka s chronickým ochorením, žiaka zdravotne oslabeného alebo po dlhodobom ochorení, ak ešte nemohol byť adekvátne pripravený a jeho výkon bol výrazne nižší ako zvyčajne. Tento žiak môže byť bežným spôsobom hodnotený, až keď sa doučí učebnú látku podľa individuálneho programu.

Pri hodnotení učebných výsledkov žiaka, **ktorý sa vrátil do kmeňovej školy zo školy pri zdravotníckom zariadení, učiteľ kmeňovej školy rešpektuje hodnotenie učiteľa školy pri zdravotníckom zariadení**, v tých vyučovacích predmetoch, z ktorých bol hodnotený. U žiaka, ktorý vzhľadom na ochorenie vcelku plní učebné osnovy základnej školy v niektorých alebo všetkých predmetoch a postupuje podľa individuálneho vzdelávacieho programu, jeho učebné výsledky priebežne aj súhrnne na vysvedčení hodnotia podľa individuálnych kritérií²².

²² Podrobnejšie: Príloha č. 2 k metodickému pokynu č. 22/2011 Zásady hodnotenia žiaka so zdravotným znevýhodnením začleneného v základnej škole.

8.3 Výchova a vzdelávanie žiakov chorých a zdravotne oslabených v stredných školách

Pre žiakov chorých alebo zdravotne oslabených nie sú zriaďované špeciálne stredné školy ani stredné školy pri zdravotníckych zariadeniach (hoci v niektorých prípadoch si ešte žiaci plnia povinnú školskú dochádzku). Žiak chorý alebo zdravotne oslabený po ukončení základnej školy má možnosť, ak si to jeho zdravotný stav vyžaduje, byť vzdelávaný **v školskej integrácii, individuálne** alebo podľa **individuálneho učebného plánu**.

Individuálne vzdelávanie – o povolení individuálneho vzdelávania rozhoduje riaditeľ školy, do ktorej bol žiak prijatý, na základe písomnej žiadosti zákonného zástupcu maloletého žiaka alebo na základe písomnej žiadosti plnoletého žiaka. K žiadosti o povolenie individuálneho vzdelávania zákonný zástupca alebo plnoletý žiak priloží vyjadrenie všeobecného lekára pre deti a dorast. Vzdelávanie žiaka zabezpečuje škola, ktorá rozhodla o povolení individuálneho vzdelávania, a to v rozsahu najmenej dve hodiny týždenne (Školský zákon).

Individuálny učebný plán môže žiakovi povoliť riaditeľ školy na základe žiadosti zákonného zástupcu žiaka alebo na základe žiadosti plnoletého žiaka. Súčasne s povolením vzdelávania podľa individuálneho učebného plánu dohodne riaditeľ školy so zákonným zástupcom žiaka alebo s plnoletým žiakom aj podmienky a organizáciu vzdelávania, ktoré musia byť v súlade so schváleným školským vzdelávacím programom a sú záväzné pre obe strany. Individuálny učebný plán vypracuje škola v spolupráci s pedagogickými zamestnancami a odbornými zamestnancami a schvaľuje ho riaditeľ školy (Školský zákon).²³

Podmienky prijímacích a záverečných skúšok na stredné školy so zdravotným znevýhodnením sú uvedené vo všeobecnej časti pre stredné školy tejto publikácie.

Chorí a zdravotne oslabení žiaci môžu byť na externej časti maturitnej skúšky a na písomnej forme internej časti maturitnej skúšky zaradení podľa funkčného obmedzenia pri práci s testom do 1. skupiny (ľahký stupeň obmedzenia) majú predĺžený čas max o 50 %, žiaci zaradení do 2. skupiny (stredný stupeň obmedzenia) majú predĺžený čas max. o 75 % a úpravu testu. Do 3. skupiny (ťažký stupeň obmedzenia) chorí a zdravotne oslabení žiaci nie sú zaradovaní²⁴.

²³ Podrobnejšie § 23 až §26 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

²⁴ Usmernenie k prihlasovaniu žiakov so zdravotným znevýhodnením na maturitnú skúšku dostupné na: www.nucem.sk.

Literatúra

HARČARÍKOVÁ, T.: *Pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených – teoretické základy*. Bratislava: Iris, 2011. 366s. ISBN 978-80-89238-59-0.

KOLLÁROVÁ, E.: Tělesne postižení, nemoc a zdravotní oslabení jako pedagogický fenomén. In LECHTA, V. [ed.]: *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010.440s. ISBN 978-80-7367-679-7.

Medzinárodná klasifikácia chorôb. MKCH 10 (10.revízia). Dostupné na: <http://www.nczisk.sk/Standarty-v-zdravotnictve/Pages/MKCH-10-Revizia.aspx> [cit. 03.08.2016].

Usmernenie k prihlasovaniu žiakov so zdravotným znevýhodnením na maturitnú skúšku. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//25/maturita_2012/organizacne_pokyny_a_sprivedna_dokumentacia/Usmernenie_k_prihlasovaniu_ziakov_so_zdravotnym_znevychodnenim_na_maturitnu_skusku.pdf

VLADOVÁ, K.: *Špeciálna pedagogika*. [on-line]. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave: 2013. XX s. <http://pdf.truni.sk/veda-vyskum?e-kniznica#ucebnice>.

VLADOVÁ, K.: Nemoc a zdravotní oslabení. In LECHTA, V. a kol.: *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016, s. 2086 – 299. ISBN 978-80-262-1123-5.

Vzdelávací program pre žiakov chorých a zdravotne oslabených pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie. Vzdelávací program vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5. 5. 2016 pod číslom 2016-14674/20269:8-10F0 s platnosťou od 1. 9. 2016.

Vyhláška č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách v znení neskorších predpisov.

Vyhláška MŠVVaŠ SR č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických a odborných zamestnancov v znení neskorších predpisov.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Výchova a vzdelávanie žiakov s hluchoslepotou

*Marta Ovadová, Iveta Verčimáková, Jana Čurová, Jana Angušová, Iveta Krajčirovičová,
Miloš Kollár*

9.1 Charakteristika žiaka s hluchoslepotou

Hluchoslepotá patrí medzi najt'azšie postihnutia, s ktorými sa stretávame. Ľudia s hluchoslepotou sú od narodenia alebo neskoršej doby ochudobnení o schopnosť vidieť a počuť a nemôžu sa prirodzenou cestou naučiť hovoriť. Súčasná strata zraku a sluchu nie je len súčtom obidvoch faktorov, ale predstavuje špeciálnu formu obmedzení. Hluchoslepotá je súčasné postihnutie zraku a sluchu, ktoré však neznamená jednoduchý súčet hluchoty a slepoty, ale vytvára novú kvalitu. Túto definíciu je možné vystihnúť aj termínom "duálne zmyslové postihnutie."

V súčasnosti existuje niekoľko definícií hluchoslepoty z pohľadu viacerých autorov, uvedieme jednu z nich, ku ktorej sa najviac prikláňame.

Podľa V. Husákovej (1997) je „hluchoslepotá zdravotné postihnutie spôsobené súbežnou zrakovou i sluchovou poruchou. Svojmu nositeľovi spôsobuje problémy v psychickej i sociálnej sfére, v bežných situáciách všedného života. Je samostatnou kategóriou, vyznačujúcou sa nutnosťou individuálneho a špecifického prístupu k osobám s takýmto postihnutím, a to tak v otázkach výchovy, ako aj v oblasti vzdelávania a sociálnej rehabilitácie“.

Hluchoslepotá patrí medzi viacnásobné postihnutia, ale vzhľadom na prítomné ťažké postihnutia zraku a sluchu je výchova a vzdelávanie žiakov hluchoslepých odlišná od výchovy a vzdelávania iných žiakov s viacnásobným postihnutím.

Súhlasíme s J. M. McInnesom a J. A. Treffrym (1982), že žiak s hluchoslepotou je viacnásobne zmyslovo postihnutý jednotlivec, ktorý nie je schopný používať zrak a sluch do takej miery, aby mohol prijať plnohodnotnú neskreslenú informáciu. Okrem toho hluchoslepotá sama je funkčným postihnutím, pretože znižuje, obmedzuje alebo blokuje životné funkcie žiaka s postihnutím..

Žiak s hluchoslepotou má predovšetkým poruchu zraku a sluchu. Kombináciou týchto dvoch postihnutí vzniká nová kvalita, ktorá zapríčiňuje veľmi veľa iných problémov. Ide tu hlavne o vzdelávacie, vývinové alebo jazykové problémy. Táto nová kvalita si vyžaduje zaviesť nové a zvláštne formy a metódy ich výchovy a vzdelávania, ktoré nepochádzajú z metód a foriem pre žiakov, ktoré majú len jeden z týchto postihnutí alebo ktoré sú intaktné.

Podľa stupňa poškodenia zraku a sluchu môžeme vyčleniť osoby s hluchoslepotou podľa V. Husákovej (1997) na:

1. osoby s totálnou hluchoslepotou;
2. osoby s praktickou hluchoslepotou;
3. osoby s hluchotou so zvyškami zraku;
4. osoby so slepotou so zvyškami sluchu;
5. so slabozrakosťou a nedoslýchavosťou.

Pre žiaka s hluchoslepotou je dôležité, aby sme mu zabezpečili reaktívne prostredie. Súčasťou reaktívneho prostredia sú aj rodičia, učitelia a terapeuti. Žiakovi s hluchoslepotou sa snažíme sprostredkovať také informácie, ktoré ho budú stimulovať k interakcii s prostredím, k riešeniu problémov a k pokusom komunikovať.

9.2 Výchova a vzdelávanie žiakov s hluchoslepotou na primárnom stupni vzdelávania

9.2.1 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s hluchoslepotou

Okrem toho, že žiaci s hluchoslepotou môžu mať rôzny stupeň poškodenia zraku a sluchu, môžu sa k tomu pridružiť ešte aj iné postihnutia napr.: mentálne, telesné, autizmus, chronické ochorenie. V dôsledku týchto kombinácií je každý žiak individuálna osoba a vyžaduje si iný prístup, čiže individuálne vzdelávanie, a preto sa každému žiakovi vypracováva Individuálny vzdelávací program. Dôležité je zvoliť správny komunikačný systém, ktorý vychádza z jeho aktuálnej úrovne. U žiakov, ktorí majú zvyšky sluchu alebo zraku, sa pri vzdelávaní kladie dôraz na to, aby sa naučili tieto zmysly adekvátne využívať a koordinovať. U žiakov, ktorí tieto zmysly nemajú, sa výchova sústreďuje na hmat, čuch a chuť.

Ďalším špecifikom vo výchove a vzdelávaní je dĺžka vyučovacej hodiny, ktorá je individuálna. Môže trvať v rozsahu 5 až 30 minút a striedať sa s relaxačnými chvíľkami (relaxácia pri hudbe, svetelných efektoch, masáže, relaxačné hry) alebo prestávkami. Závisí to od momen-

tálnych psychických a fyziologických dispozícií žiaka. Každá trieda by preto mala mať relaxačný kútik, kde si žiak môže odpočinúť. Vo vyučovacom procese sa využívajú aj rôzne terapie, ktoré pôsobia na rozvoj a stimuláciu poškodených alebo chýbajúcich zmyslov, ako napr: muzikoterapia, canisterapia, hipoterapia, arteterapia, hydroterapia. Na vyučovanie slúži aj multisenzorická miestnosť Snoezelen, ktorá rozvíja a stimuluje všetky zmysly. Výchovno-vzdelávací proces prebieha nielen počas dopoludňajšieho vyučovania v triede, ale počas celého dňa. Žiaci sa vzdelávajú a rozvíjajú najmä sociálne zručnosti aj v školskom internáte, mimo školy na prechádzkach, rôznych výletoch a kultúrnych podujatiach.

Snahou pri vzdelávaní v prispôsobených podmienkach a za odborného špeciálnopedagogického vedenia je, aby si žiaci osvojovali elementárne vedomosti, zručnosti a návyky, ktoré im umožnia získať určitú mieru sebestačnosti. Každá osvojená zručnosť sa prejaví v zlepšení kvality života týchto žiakov a ich najbližšieho okolia. Rozvoj psychiky je úzko spojený s rozvíjaním telesných funkcií, hlavne motoriky, čo si vyžaduje aj intenzívnu rehabilitačnú starostlivosť. Žiakom, ktorí majú narušenie komunikačnej schopnosti sa poskytuje logopedická starostlivosť. Všetky podporné opatrenia smerujú k rozvíjaniu celej osobnosti.

Pre úspešné vzdelávanie žiakov s hluchoslepotou treba zabezpečiť tieto podmienky:

- uplatňovať zdravotné hľadiská a rešpektovať individualitu a potreby žiaka;
- uplatňovať princíp diferenciacie a individualizácie vzdelávacieho procesu pri organizácii činnosti, pri stanovení obsahu, foriem aj metód vyučovania;
- zohľadniť druh, stupeň a mieru postihnutia pri hodnotení výsledkov vzdelávania;
- spolupracovať so zákonnými zástupcami žiaka, školskými poradenskými zariadeniami a s odborníkmi z iných rezortov pri tvorbe IVP;
- spolupracovať s ostatnými školami, ktoré vzdelávajú žiakov s rovnakým druhom postihnutia;
- upraviť a formulovať očakávané výstupy vzdelávacích predmetov v jednotlivých obdobiach tak, aby boli pre týchto žiakov z hľadiska ich možnosti reálne a splniteľné a týmto výstupom prispôsobiť aj výber učiva.

Pri výchove a vzdelávaní žiakov s hluchoslepotou sa postupuje podľa **Vzdelávacieho programu pre žiakov hluchoslepých pre primárne vzdelávanie, 2016** (ďalej aj „vzdelávací program pre žiakov s HS, 2016“). Tento program určuje okrem iných aj niektoré **špecifické vyučovacie predmety**.

Špecifický vyučovací predmet **rozvíjanie komunikačnej schopnosti** je vyučovacím predmetom, v ktorom žiaci získavajú špeciálne vedomosti, zručnosti a návyky, ktoré im umožňujú

prekonávať komunikačnú bariéru a ďalšie dôsledky viacnásobného postihnutia. Tým sa vytvárajú predpoklady na optimálny rozvoj kompetencií, výkonov a postojov na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania.

Cieľom špecifického vyučovacieho predmetu je rozvíjať vnímanie a porozumenie hovorenej reči alebo systémov augmentatívnej a alternatívnej komunikácie, aktívne používať náhradné a podporné komunikačné systémy na vyjadrenie vlastných pocitov, potrieb, názorov a postojov.

Ide o tieto náhradné komunikačné systémy:

- reč tela a signály;
- gestá;
- vokalizácia;
- predmetová komunikácia;
- obrázková komunikácia;
- posunková komunikácia;
- prstová abeceda;
- Lormová abeceda;
- Braillovo písmo;
- Tadoma.

Rozvíjanie komunikačnej schopnosti ovplyvňuje rozvoj poznávacích procesov a osobnostných vlastností.

Na hodinách špecifického vyučovacieho predmetu **rozvíjanie grafomotorických zručností** si žiaci precvičujú motoriku ruky, učia sa správne držať písací prostriedok, cviky na uvoľnenie ruky, cvičia si zrakovo-motorickú koordináciu, nacvičujú písanie písmen a číslíc.

Na hodinách špecifického vyučovacieho predmetu **zmyslová výchova** sa systematicky precvičuje zrakové, sluchové, čuchové, chuťové a hmatové vnímanie, vizuomotorika vždy v konkrétnych situáciách. Prelína sa všetkými vzdelávacími predmetmi a vytvára predpoklady pre zvládnutie ich vzdelávacích obsahov.

Obsahom vyučovacieho predmetu **pracovné vyučovanie** je rozvíjanie sebaobslužných návykov v oblasti hygieny, stolovania a obliekania, ako aj základných zručností pri upratovaní v domácnosti a pomocných prácach v kuchyni.

Vo vyučovacom predmete **rozvíjanie jemnej motoriky** sa zameriavame na rozvíjanie pohybov, ktoré umožňujú lepšiu koordináciu prstov, rúk a očí. Sústreďujeme sa na zlepšenie činnosti horných končatín, a to cvičeniami a zručnosťami, ktoré zahŕňajú tak zmyslovú, ako aj

motorickú stránku. Realizuje sa vo všetkých ročníkoch základného vzdelávania. Obsah učiva sa vyberá podľa druhu a stupňa postihnutia jednotlivca a jeho možností.

Špecifický vyučovací predmet **orientácia v priestore a samostatný pohyb** rozvíja u žiakov schopnosť spoznávať, vnímať a rozlišovať priestor okolo seba v rôznych situáciách, v známom aj neznámom prostredí a pohybovať sa v ňom bezpečne s použitím rôznych špeciálnych techník a pomôcok. Učia sa zdoŕávať rôzne prekážky v ceste, orientovať sa v známom aj neznámom prostredí a využívať pri tom svoje zvyšné zmysly.

V týchto špecifických, ale aj v ostatných vyučovacích predmetoch sa využívajú rôzne špeciálne kompenzačné pomôcky: rôzne lupy (televízne, ručné), načúvacie aparáty, pomôcky na nácvik bodového písma, špeciálne upravené písacie potreby, obrázkové reliéfne materiály, svetelné predmety, ozvučené lopty – predmety, vibračné predmety, červenobiela slepecká palička, predpalička, polohovacie ležadlá, rôzne špeciálne IKT pomôcky a pod.

Realizácia vzdelávacieho programu pre žiakov s HS (2016) vo výchovno-vzdelávacom procese si vyžaduje zodpovedajúce **personálne podmienky**, ktoré zabezpečia efektívnosť vzdelávania a vytváranie spolupracujúcich sociálnych vzťahov medzi účastníkmi procesu vzdelávania. Ide o nasledujúce cieľové podmienky, ku ktorým majú školy smerovať:

- výchovno-vzdelávací proces na vyučovaní zabezpečujú v triede s maximálnym počtom žiakov 4, dvaja učitelia – špeciálni pedagógovia, špecialisti na vzdelávanie žiakov s hluchoslepotou a dvaja vychovávateľa – so špeciálnopedagogickým vzdelaním súčasne, nakoľko každý žiak pracuje podľa individuálneho vzdelávacieho programu.
- je potrebné, aby v škole pre žiakov s hluchoslepotou pracoval zdravotnícky pracovník (sanitár) a rehabilitačný pracovník.

Organizácia výchovy a vzdelávania – vnútorné členenie tried nevychádza z vekovej charakteristiky žiakov, ale z individuálnych schopností a potrieb, ktoré sú určujúce pre obsah vzdelávania.

Špeciálna základná škola pre žiakov s hluchoslepotou má spravidla 9 až 11 ročníkov s možnosťou zriadenia prípravného ročníka. Do systému výchovy a vzdelávania žiakov s hluchoslepotou zaraďujeme žiakov s duálnym postihnutím zraku a sluchu. V zmysle § 95 ods. 3 zákona č. 245/ 2008 Z. z. v znení neskorších predpisov sa žiaci do školy pre hluchoslepých prijímajú na základe ich zdravotného znevýhodnenia po diagnostických vyšetreniach vykonaných v centre špeciálnopedagogického poradenstva.

Cieľom **hodnotenia vzdelávacích výsledkov žiakov** v škole je žiakovo uvedomenie si kladného a záporného hodnotenia. Každé hodnotenie musí mať na žiaka pozitívny motivujúci účinok. Pochopiteľnou úlohou pedagóga je dodržiavanie metodických pokynov na klasifiká-

ciu a hodnotenie žiakov s mentálnym postihnutím – primárne vzdelávanie, s prihliadnutím na stupeň a druh postihnutia, s poznaním žiakovej osobnej anamnézy. Hodnotenie sa vykonáva slovným hodnotením, ktoré má štyri stupne, alebo slovným komentárom. Žiaci sa hodnotia štvrťročne na pedagogických radách. Na konci I. polroka sa vydáva žiakom výpis hodnotenia a na konci školského roka vysvedčenie.

9.3 Výchova a vzdelávanie žiakov s hluchoslepotou v praktickej škole

V minulosti žiaci s hluchoslepotou končili svoje vzdelávanie v Evanjelickej špeciálnej základnej škole pre hluchoslepých internátnej po uplynutí povinnej desaťročnej školskej dochádzky a vzhľadom na špecifiká, ktoré vyplývajú z ich postihnutia nemali žiadne uplatnenie sa v každodennom živote.

Od 1.septembra 2009 vznikla Evanjelická praktická škola internátna. Tá je jediným východiskom umožňujúcim ďalšiu sebarealizáciu žiakom s hluchoslepotou, ktorým budúcnosť príliš veľa neponúka. Na ceste dospievania im poskytuje pomocnú ruku a vedie ich k cieľu čo naj-samostatnejšie existovať v ich ďalšom živote. Tento stupeň vzdelávania trvá tri ročníky a je poslednou etapou vzdelávania žiakov s hluchoslepotou.

Výchova a vzdelávanie týchto žiakov je realizovaná prostredníctvom **Vzdelávacieho programu pre žiakov hluchoslepých pre praktickú školu pre nižšie stredné odborné vzdelávanie (2016)**. Po absolvovaní praktickej školy žiak získava nižšie stredné odborné vzdelanie.

Do praktickej školy pre žiakov s hluchoslepotou môžu byť prijatí žiaci po absolvovaní povinnej školskej dochádzky a ich fyzický vek v danom školskom roku má byť minimálne 16 rokov veku života. Krajčirovičová (2012) uvádza, že **cieľom vzdelávania** žiakov s hluchoslepotou je získať zručnosť osvojenia si komunikačného systému, ktorá by mu sprostredkovala interakciu s najbližším okolím. Praktická škola má pomôcť žiakom poznávať ich najbližšie okolie a utvárať si k nemu citový vzťah. Žiaci si osvojujú vhodné správanie, učia sa chápať rozdielnosti medzi jednotlivcami, tolerovať ich, navzájom si pomáhať a spolupracovať. Vzdelávanie žiakov s hluchoslepotou pri plnení svojich cieľov rešpektuje jedinečnosť každého žiaka. **Obsah učiva** je prispôsobený požiadavkám takejto osoby, rešpektuje jej postihnutie, ako aj vedľajšie faktory, ktoré z postihnutia vyplývajú (pridružené mentálne postihnutie, telesné postihnutie, epilepsia, autizmus a pod.). Náplň vzdelávacieho programu a praktického vyučovania pripravuje žiakov na život v rodine, učí ich k sebaobsluže, rôznym

jednoduchým praktickým prácam, vrátane prác v domácnosti, ktoré budú môcť vykonávať spravidla s pomocou inej dospeljej osoby, alebo jej usmerňovaním.

Úlohou praktickej školy je zabezpečovať komplexný rozvoj osobnosti žiaka s hluchoslepotou v súlade s jeho obmedzenými možnosťami a osobitosťami. Snaží sa vychovať takú osobnosť, prihliadajúc na jej postihnutie, ktorá sa bude môcť vedieť pohybovať v známom prostredí s čo možno najmenšou odkázanosťou na inej dospeljej osobe. Taktiež sa podieľa na vytváraní takých životných podmienok, ktoré mu zaistia v čo možno najväčšej miere zapojenie sa do spoločnosti zdravých ľudí (Ludíková, 2000). Je veľmi dôležité, aby u žiaka s hluchoslepotou nevznikol pri prechode na profesijné vzdelávanie zlom v jeho učebných a životných podmienkach a preto náplň vzdelávania musí nadväzovať na jeho predchádzajúcu činnosť v špeciálnej základnej škole.

Praktická škola dáva žiakovi s hluchoslepotou možnosť **zaučiť sa** v profilujúcom predmete **Domáce práce** zamerané na **sebaobslužné a hygienické návyky** a ponúka priestor na oboznámenie sa s jednoduchými prácami v domácnosti.

Praktická škola nie je profesijne zameraná na zvládnutie učebného odboru, preto po jej absolvovaní nezískavajú žiaci výučný list, ale **vysvedčenie o absolvovaní praktickej školy** so zameraním na sebaobsluhu a domáce práce vykonávané v spolupráci s inou dospelou osobou, či už spoločným vedením, alebo pod neustálou kontrolou dospeljej osoby.

Aj keď sú známe základné teoretické úskalia výchovy a vzdelávania žiakov s hluchoslepotou, konkrétna edukačná činnosť je s každým žiakom individuálna a jedinečná. Každý žiak s touto diagnózou je individualistom, na ktorého platia iné metódy a postupy pri práci, iné pracovné tempo. Neexistuje meradlo na vypracovanie metodického postupu, podľa ktorého by sa dalo pracovať s každým žiakom a dosahovať tak úspešný výsledok. Rovnako neexistuje ani metodika práce pri ich vzdelávaní. Metodiku práce a pracovný postup určuje každý žiak sám priamo pri činnosti, ktorú práve vykonáva (Krajčirovičová, 2013).

Školský vzdelávací program pre praktickú školu zahŕňa teoretické a prakticko-odborné vyučovanie 5 dní v týždni. V jednom vyučovacom dni majú žiaci maximálne 6 vyučovacích jednotiek. Vyučovacia jednotka nie je časovo obmedzená. Trvá cca 30 minút v závislosti od psychického stavu žiaka, jeho unaviteľnosti, sústredenosti na danú aktivitu. V triede praktickej školy je možné spájať ročníky, nakoľko obsah učebných osnov pre žiakov s hluchoslepotou nie je možné presne stanoviť. Je len orientačný a v IVP sa upravuje podľa druhu a postihnutia žiaka. Pri výchove a vzdelávaní žiakov s hluchoslepotou v praktickej škole vek nehrá žiadnu úlohu. Vzhľadom na tieto špecifiká nie je možné umiestniť v triede väčší počet žiakov.

Teoretické vyučovanie je organizované v priestoroch tried.

Vzdelávacie oblasti v praktickej škole majú nadpredmetový charakter. Vo vzdelávacom programe pre praktickú školu pre žiakov hluchoslepých je obsah vzdelávacích oblastí rozčlenený do vybraných predmetov. Zložky výchovy a vzdelávania žiakov s hluchoslepotou v praktickej škole sa neodlišujú od bežných praktických škôl, len ich neformálne v rámci vzdelávania musíme obohacovať o rozvoj jemnej motoriky, o zmyslovú výchovu. Toto obohacovanie zmyslov prebieha pri každej činnosti so žiakom s hluchoslepotou. Ako je už vyššie uvedené, obsah učiva v praktickej škole žiakov s hluchoslepotou nadväzuje na vedomosti nadobudnuté v špeciálnej základnej škole pre hluchoslepých, preto jednotlivé vzdelávacie predmety boli ponechané (rozvíjanie komunikačnej schopnosti, rozvíjanie grafomotorických zručností, základy matematiky a pod.). Dôležitosť pri vzdelávaní sa kladie na cieľ stanovený v jednotlivých vzdelávacích oblastiach. Obsah jednotlivých predmetov tvorí jednotný ucelený systém, ktorý je však otvorený a je ho možné upravovať v individuálnom vzdelávacom programe pre každého žiaka. **Praktické vyučovanie** prebieha spoločným vedením, alebo jednoduchým slovným usmerňovaním, resp. usmerňovaním posunkom v školskej kuchynke, dielni, internáte školy či v školskej jedálni.

Odborno-praktické predmety vytvárajú priestor pre výchovu k zdravému životnému štýlu a zodpovednosti za svoj život. Ich náplňou je vštepovať žiakom také vedomosti, aby získali zručnosti potrebné pre jednoduchý chod domácnosti a aby boli čo najmenej závislí na pomoci inej osoby.

Vzdelávanie žiakov s hluchoslepotou v praktickej škole sa ukončuje celkovým zhodnotením manuálnych zručností žiaka v rozsahu učiva určeného príslušným vzdelávacím programom. Dokladom o získanom vzdelaní je záverečné vysvedčenie s uvedením zamerania činností, ktoré je žiak schopný vykonávať, nie však samostatne, ale pod dohľadom a s usmerňovaním inej dospeléj osoby. Absolvovaním tretieho ročníka sa vzdelávanie žiakov s hluchoslepotou končí.

*

Vo vzdelávacom procese, tak v praktickej škole, ako aj vo všetkých etapách vzdelávania žiakov s hluchoslepotou je potrebná neustála motivácia k činnosti, dostatočné upovedomenie žiaka s požiadavkami, ktoré od neho očakávame a uistenie sa, že našej požiadavke žiak porozumel. Je potrebné stimulovať ich tak, aby každá vyučovacia jednotka bola ozajstným zážitkom, z ktorej budú mať žiaci radosť a vhodnú motiváciu v dosahovaní stanovených cieľov.

Osvedčené formy a metódy:

- Individuálny prístup, vzdelávanie podľa IVP.

- Motivačné metódy- správna motivácia a usmerňovanie pri každej činnosti.
- Didaktické hry (montážne a demontážne práce, stavebnice, mozaiky a pod.).
- Práca s výučbovými programami PC (Tux Paint, Príbehy šaša Tomáša, online omaľovanky).
- Demonštračné metódy.
- Slovné metódy (oboznamovanie žiaka s priebehom činnosti vhodnou formou komunikácie vyhovujúcej pre daného žiaka).
- Metóda viacnásobného opakovania informácií.
- Hra.
- Multisenzorické sprostredkovanie informácií (využívanie zvyškov zraku, sluchu, hmatu pri jednotlivých činnostiach).
- Metóda sprostredkovaná náhradnými komunikačnými systémami (jednoduché posunky, piktogramy, referenčné predmety. Je potrebné uistiť sa, že žiak naším požiadavkám rozumie, a chápe, čo od neho očakávame).

Vzhľadom na viacnásobné postihnutie žiakov s hluchoslepotou je obtiažne uplatňovať prvky integrácie/inklúzie, v ojedinelých prípadoch je možné uvažovať o adaptácii (chránené dielne). Žiaci s hluchoslepotou v kombinácii s iným postihnutím vyžadujú celoživotnú starostlivosť zo strany intaktných dospelých. Samotné postihnutie ich vedie k izolácii od svojho okolia, preto bez špeciálnej pomoci sa ľudia s hluchoslepotou nemôže samostatne dostať z tejto izolácie. Len pri prekonaní izolácie si žiak s hluchoslepotou začne uvedomovať sám seba i svoje okolie a začne sa mu otvárať brána do sveta medzi jeho rovesníkov Ťažiskom výchovy a vzdelávania je prelomenie izolácie medzi samým sebou a okolím v ktorom sa žiak nachádza. Dôležité je udržiavať **telesný kontakt** s okolím, podieľať sa na **spoločných aktivitách**, a to všetko aj po ukončení vzdelávania. (Šarišská, 2012).

Prihliadajúc na tento fakt, v roku 1997 vzniklo z iniciatívy rodičov žiakov s hluchoslepotou Združenie rodičov a priateľov hluchoslepých detí. Ich hlavným cieľom bolo vytvorenie dôstojných podmienok existencie ľudí s hluchosleptou v dospelom veku. S ich pomocou sa podarilo vytvoriť v roku 2007 asistované bývanie pre ľudí s hluchoslepotou a viacnásobným postihnutím v Domove sociálnych služieb MAJÁK n. o. v Zdobe pri Košiciach. V tomto zariadení sa uplatňuje nielen celoročná starostlivosť, ale aj možnosť ďalšieho napredovania. Zariadenie má priznaný štatút chránených pracovísk na práčovňu a kuchyňu. Toto zariadenie je rov-

nako ako škola v Červenici jediným zariadením svojho druhu v rámci Slovenskej republiky i krajín V4. Ide však o malokapacitné bývanie pre 8 klientov (Hajdeckerová, 2013).

Dospelí mladí ľudia s hluchoslepotou, ktorí nenájdu útočisko v n. o. Maják majú jedinou šancu uplatnenia sa v rodinnom prostredí v kruhu svojich príbuzných. Ich ďalšie uplatnenie znamená pokračovať v opakovaní a budovaní jednotlivých zručností nadobudnutých v školskom zariadení. Len neustálym opakovaním a upevňovaním si danej zručnosti môže žiak s tak závažnou diagnózou napredovať. Ak však žiak s hluchoslepotou po ukončení poslednej etapy vzdelávania v praktickej škole nenájdu útočisko v spomínanom zariadení a ani v domácom prostredí, musia byť umiestnení v zariadeniach sociálnych služieb. V nasledujúcich životných etapách sa im nedostane adekvátnej pomoci a ocitnú sa v úzadí spoločnosti. Príčinou je skutočnosť, že zariadenia nie sú situované pre tak závažné postihnutie, akým hluchoslepota je. Môžeme len konštatovať, že tieto zariadenia nie sú vybavené materiálne, priestorovo, a žiaľ ani personálne na splnenie potrieb osoby s hluchoslepotou.

Hluchoslepota je veľmi závažné postihnutie a človek s touto diagnózou je málo chápaný. Americký hluchoslepý spisovateľ Robert Smithdas povedal:

„Svet pre hluchoslepeho je doslovne scvrknutý a len tak veľký, kam dosiahne svojimi končekmi prstov alebo použitím svojho kruto limitovaného zraku a sluchu. A je to len vtedy, keď sa naučí používať svoje zvyšné sekundárne zmysly: hmat, chuť, čuch a kinestetické uvedomenie si, čo mu umožňuje rozšíriť svoje pole informácií a nadobudnúť nové vedomosti“.

Literatúra

HAJDECKEROVÁ, H.: Maják n. o. – špecializované zariadenie pre hluchoslepých a viacnásobne postihnutých dospelých. In LUKAČ, I.: *Lekárske, pedagogické, sociálne a duchovné aspekty hluchoslepoty*. Liptovský Mikuláš: Transcius, 2013. ISBN 978-80-7140-415-6.

HUSÁKOVÁ, V.: *Pojem hluchoslepoty*. Speciální pedagogika 1997, č.2, s.17 – 20.

KRAJČIROVIČOVÁ, I.: Systém vzdelávania v Evanjelickej praktickej škole internátnej. In Kolektív autorov: *Svet na dosah ruky – pamätnica k 20.výročiu školy pre hluchoslepých v Červenici*. Prešov: A-print s.r.o., 2012. ISBN 978-80-970708-4-7.

KRAJČIROVIČOVÁ, I.: *Praktické skúsenosti z práce s hluchoslepými deťmi alebo zo života v Evanjelickej spojenej škole internátnej v Červenici*. In LUKAČ, I.: *Lekárske, pedagogické, sociálne a duchovné aspekty hluchoslepoty*. Liptovský Mikuláš: Transcius 2013. ISBN 978-80-7140-415-6.

LUDÍKOVÁ, L.: *Vzdělávání hluchoslepých I*. Scientia, 1. vydanie. Praha: Pedagogické nakladatelství, 2000. ISBN 80-7183-225-1.

Mc INNES, J.M. – TREFFRY, J.A.: Deafblind in fants and Children. University of Toronto Press 1982. / Hluchoslepota v rannom detstve. Materiál určený pre vnútornú potrebu ÚNNS.

Vzdelávací program pre žiakov hluchoslepých pre primárne vzdelávanie. Vzdelávací program vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5. 5. 2016 pod číslom 2016-14674/20267:7-10F0 s platnosťou od 1. 9. 2016. Dostupné na: www.statpedu.sk alebo www.minedu.sk.

Vzdelávací program pre žiakov hluchoslepých pre praktickú školu pre nižšie stredné odborné vzdelávanie. Vzdelávací program vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5. 5. 2016 pod číslom 2016-14674/20291:19-10F0 s platnosťou od 1. 9. 2016. Dostupné na: www.statpedu.sk alebo www.minedu.sk.

ZÁKON č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Výchova a vzdelávanie žiakov s vývinovými poruchami učenia

Mária Tekelová

10.1 Charakteristika žiaka s vývinovými poruchami učenia

Vývinové poruchy učenia (ďalej aj „VPU“) zaraďuje Medzinárodná klasifikácia chorôb, 2016 z medicínskeho hľadiska do kategórie porúch psychického vývinu – v zmysle uvedenom vo vzdelávacom programe pre žiakov s vývinovými poruchami učenia. Vyplývajú z oneskoreného vývinu funkcií, ktoré úzko súvisia s biologickou zrelosťou centrálného nervového systému. Týmto oneskorením sú v rôznej miere najčastejšie dotknuté jazykové funkcie, zrakové a priestorové schopnosti a motorická koordinácia.

Keďže úroveň vývinu vyššie uvedených funkcií, ako aj stav ich narušenia má vplyv na procesy učenia, na nadobúdanie schopností a vytváranie zručností potrebných pri školskom vzdelávaní, ich príznaky sú zvyčajne identifikované, ale aj spoľahlivo diagnostikovateľné až po nástupe dieťaťa do školy.

V rámci vývinových porúch učenia sa v pedagogickej praxi stretávame najčastejšie s pojmami **dyslexia**, **dysgrafia**, **dysortografia**, **dyskalkúlia**. Tieto pojmy označujú dysfunkcie, t. j. narušené funkcie, ktoré ovplyvňujú schopnosť učiť sa čítať a samotné čítanie, písanie, uplatňovanie gramatických pravidiel, vytváranie matematických predstáv, používanie matematických operácií. Okrem týchto dysfunkcií sa vyskytujú aj dysfunkcie, prejavujúce sa **dyspraxiou** – neobratnosťou v oblasti motoriky – jemnej, hrubej, narušenou pohybovou koordináciou. Zriedkavejšie sa u žiakov možno stretnúť aj s dysfunkciami ovplyvňujúcimi hudobný sluch, hudobný prejav (**dysmúzia**) a výtvarný prejav (**dyspinxia**).

Uvedené typy vývinových porúch učenia sa vyskytujú častejšie v kombinovanej ako v izolovanej forme. Častá je aj ich kombinácia s poruchami aktivity a pozornosti, so syndrómom ADHD (porucha aktivity spojená s hyperaktivitou) alebo s ich príznakmi na rôznej úrovni.

Ak sa dysfunkčným prejavom jednotlivých žiakov nevenuje dostatočná pozornosť, výrazne negatívne ovplyvnia ich školskú úspešnosť a zvyčajne aj vývin ich osobnosti, keďže i pri intelektu, ktorý majú v norme, dokonca môže byť aj nadpriemerný, nedokážu zvládnuť bežne využívané postupy učenia sa.

Dôsledky každej z uvedených typov vývinovej poruchy učenia sa prelínajú celým výchovno-vzdelávacím procesom a svojím charakterom presahujú potrebu úprav, pomoci a pedagogického taktu len v jednom vzdelávacom predmete alebo vzdelávacej oblasti.

Podozrenie na možný výskyt vývinových porúch učenia u svojich žiakov by mal učiteľ pri vyučovaní jednotlivých predmetov vyvodiť **z príznakov vývinových porúch učenia**, stručne charakterizovaných v nasledujúcom texte.

Príklady príznakov a problémov, ktoré môžu súvisieť s vývinovou poruchou čítania – dyslexiou

- žiak má problémy naučiť sa čítať metódou používanou pri výučbe čítania väčšiny žiakov,
- neschopnosť hláskovať slovo, určiť prvé, posledné písmeno v slove,
- schopnosť zapamätať si grafému je výrazne nižšia ako prejav pamäťových schopností pri iných činnostiach spojených s učením,
- pretrváva problém so spájaním jednotlivých písmen do slabík,
- pretrváva problém so spájaním slabík do slov,
- pretrváva dvojité čítanie (prečítanie slova potichu, až následne nahlas),
- zamieňanie si grafém s podobným tvarom, ako napríklad m – n, b – d, t – l, a – e,
- vynechávanie alebo pridávanie písmen v slove,
- „odhadovanie“ slova po prečítaní prvej slabiky alebo prvých písmen v snahe urýchliť tempo čítania, spravidla s nesprávnym výsledkom,
- zamieňanie písmen alebo slabík v slove,
- nedodržiavanie dĺžky slabiky v čítanom slove – (čítanie bez dĺžňov) s nevnímaním významu slova,
- nevedomovanie si zmyslu prečítaného slova, ktoré číta, hoci nie je pre žiaka neznámym slovom,
- neobratnosť pri výslovnosti slov so spoluhláskovými skupinami a/alebo iná artikulačná neobratnosť,
- nedostatočný jazykový cit, prejavujúci sa napr. v súvislosti so spodobovaním hlások,

- problémy s pravo-ľavou orientáciou,
- neporozumeniu zmyslu textu, ktorý si žiak sám prečíta, na rozdiel od porozumenia textu, ktorý si vypočuje,
- ďalšie možné príznaky uvádza odborná literatúra, vhodné je konzultovať spozorované príznaky s odborným zamestnancom – školským špeciálnym pedagógom alebo špeciálnym pedagógom poradenského zariadenia skôr, ako je žiak odporučený na odborné vyšetrenie.

Príklady príznakov a problémov, ktoré môžu súvisieť vývinovou poruchou písania a pravopisu – dysgrafiou, dysortografiou

- žiak má ťažkosti s napísaním predpísaného tvaru písmena alebo jednoduchého tvaru,
- nevybavovanie si tvaru písmena písanej abecedy pri prepise z tlačenej písma, pri diktovaní písmena, slabiky, slova,
- neúmerne silný prítlak pera, ceruzky na papier,
- zotrvávanie na nesprávnom úchope pera, ceruzky,
- neschopnosť dodržať rovnakú veľkosť a proporcie písmen,
- neudržanie tvaru písmen, slov na linajke,
- vynechávanie alebo pridávanie písmen v slove,
- vynechávanie mäkčeňov, dĺžňov,
- spájanie slov, viet – nevedomovanie si hraníc slov, viet,
- zamieňanie písmen, ktoré sa v slove spodobujú,
- zhoršovanie úhladnosti písaného textu s postupujúcou dĺžkou písania,
- časté prepisovanie písmen a škrtenie slov,
- zvýšená unaviteľnosť pri písaní,
- neúmerne pomalosť pri písaní,
- pri snahe písať rýchlejšie sa písmo žiaka stáva nečitateľným,
- neschopnosť dodržania pravidiel pravopisu, a to aj pri gramatických javoch, ktoré žiak teoreticky ovláda,
- nezáujem o aktivity spojené s písaním, nechť až averzia k písaniu,
- ďalšie možné príznaky uvádza odborná literatúra, vhodné je konzultovať spozorované príznaky s odborným zamestnancom – školským špeciálnym pedagógom alebo špeciálnym pedagógom poradenského zariadenia skôr, ako je žiak odporučený na odborné vyšetrenie.

Príklady príznakov a problémov, ktoré môžu súvisieť s vývinovou poruchou matematických schopností – dyskalkúliou

- žiak má ťažkosti so zapamätaním si tvaru číslic,
- priradenie napísanej číslice k počtu prvkov danej množiny žiak odhaduje, nevie ju správne určiť,
- zamieňanie podobných tvarov číslic pri písaní a čítaní (6 – 9, 3 – 5, 3 – 8)
- zamieňanie poradia číslic v čísle pri jeho prečítaní a napísaní (13 – 31, 113 – 131),
- nesprávny zápis čísla pri jeho diktovaní alebo autodiktovaní pri odpise z tabule alebo z učebnice,
- problémy pri orientácii v číselnom rade, vzostupnom, zostupnom,
- chyba predstavivosť pri vyslovení číselného vyjadrenia veličiny (množstva alebo počtu),
- pretrváva počítanie s manuálnym využívaním prstov, keď ostatní žiaci už počítajú spaťmäti,
- enormné problémy pri počítaní s prechodom cez desiatku,
- mýlenie si základných matematických operácií,
- problémy pri automatizovaní matematických úkonov a výsledkov operácií s číslami (jednoduché príklady na sčítanie, odčítanie, malá násobilka s príslušným delením),
- problém pri orientácii v čase podľa hodinového ciferníka,
- problémy s jednotkami miery,
- absentujúca priestorová orientácia potrebná pri geometrii, neschopnosť podržať v pamäti čiastkový výsledok, na ktorý má nadväzovať ďalšia matematická operácia,
- problém s použitím viacerých matematických operácií v jednom zadaní,
- pomalé riešenie úloh, strácanie záujmu o ich dokončenie,
- ďalšie možné príznaky uvádza odborná literatúra, vhodné je konzultovať spozorované príznaky s odborným zamestnancom – školským špeciálnym pedagógom alebo špeciálnym pedagógom poradenského zariadenia skôr, ako je žiak odporučený na odborné vyšetrenie.

Príklady príznakov a problémov, ktoré môžu súvisieť s dysfunkciami s vplyvom na výtvarný prejav – dyspíxiou

- neschopnosť napodobniť predkreslený tvar,
- neschopnosť zaznamenať kresbou vlastnú, zjednodušenú predstavu predmetu, postavy,

- s touto poruchou môžu súvisieť problémy prejavujúce sa napr. na geometrii, pri technickom kreslení, rysovaní,
- nechúť až averzia kresliť, maľovať.

Príklady príznakov a problémov, ktoré môžu súvisieť s dysfunkciami v oblasti hudobného vnímania a prejavu – dysmúziou

- problémy s rytmikou,
- znížená schopnosť zapamätať si melódiu, vybaviť si ju a/alebo reprodukovať.

Spozorovanie a výskyt niektorých príznakov nemusí znamenať, že žiakovi sa predpokladaná (suspektná) diagnóza pri odbornom vyšetrení skutočne potvrdí. **Včasná odborná špeciálno-pedagogická pomoc**, zameraná nielen na pomoc žiakovi s určenou vývinovou poruchou učenia po ukončení diagnostiky, ale aj pomoc, ktorá je zameraná na prekonanie čiastkových deficitov pri nedostatočne rozvinutých funkciách spojených s vývinom reči, jazyka, motoriky, koordinácie a i., je **neoceniteľnou prevenciou pred neskoršími ťažkosťami žiaka, ktoré by musel prekonávať pri zvyšovaní nárokov na školské výkony vo vyšších ročníkoch.** Čím skôr sa žiakovi poskytne odborná pomoc, tým budú jej výsledky efektívnejšie.

Pre postup pri vyučovaní je dôležité, aby sa dôslednou diagnostikou zistilo, či ide o skutočné vývinové poruchy učenia, t. j. dysfunkcie, či sa jedná o čiastkové deficity v súvislosti s príslušnými funkciami alebo o iné príčiny ťažkostí žiakov v učení, napr. spomalenú schopnosť učiť sa, oneskorený vývin, dôsledok sociálne znevýhodňujúceho prostredia, zníženú rozumovú kapacitu, mentálne postihnutie, somatické ochorenie, duševnú poruchu, pre žiaka nevhodný pedagogický prístup, striedanie pedagógov na vyučovaní a i. Objektívne posúdenie vyššie uvedených príznakov a prejavov sťaženého učenia sa ako aj ďalších, s ktorými sa možno pri vyučovaní žiakov stretnúť, je úlohou odborných zamestnancov poradenských zariadení. Ak v škole pracuje školský špeciálny pedagóg, špeciálny pedagóg alebo školský logopéd, je vhodná ich preventívna odborná pomoc pri prekonávaní začiatkových čitateľských alebo iných problémov žiakov pri učení sa a ich odlišení od potenciálnych dysfunkcií. V ostatných prípadoch odborní zamestnanci poradenských zariadení zistia príčiny problémov žiaka v učení a vypracujú správu z diagnostického vyšetrenia žiaka s písomným vyjadrením k vzdelávaniu žiaka – k forme vzdelávania, vrátane konkrétnych odporúčaní pre učiteľov, rodinné zázemie žiaka a školského špeciálneho pedagóga, ktoré je potrebné uplatňovať. Pri dlhšie trvajúcim nesúlade potenciálu žiaka, ktorý vyplýva z úrovne jeho intelektu v porovnaní s dosahovaním vzdelávacích výsledkov, je veľmi pravdepodobné rozvinutie

zmien v jeho správaní. Z nich zvyčajne ako jednu z prvých je možné pozorovať nechuť k učeniu, často pokladanú za lenivosť. Ide však o zníženie snahy a motivácie k zlepšovaniu výkonov, ktoré bez odbornej diagnostiky a následnej pomoci, ako aj odborného usmernenia rodičov a pedagógov, sa uspokojivo zvýšiť nepodarí. Bez tejto pomoci sa u žiaka často prejaví vzdor, neovládnuteľné alebo cielene zhoršené správanie, ktoré môže vyústiť až do porúch správania.

Poznámka: napriek tomu, že vzdelávacie programy, odporúčania, metodické pokyny a ďalšie pokyny sa zameriavajú najmä na vývinové poruchy učenia, ktorými sú dyslexia, dysgrafia, dysortografia, dyskalkúlia, pri vyučovaní je nevyhnutné brať do úvahy aj ďalšie dysfunkcie (dyspraxia, dysmúzia, dyspinxia) a poruchy, ktoré sú uvedené vo vzdelávacom programe pre žiakov s vývinovými poruchami učenia.

10.2 Výchova a vzdelávanie žiakov s vývinovými poruchami učenia na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania

Vzdelávací program pre žiakov s vývinovými poruchami učenia pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie (2016) vypracovaný Štátnym pedagogickým ústavom a schválený ministerstvom školstva je súčasťou štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie a pre nižšie stredné vzdelávanie na základe ustanovenia § 94 ods. 2 písm. i) školského zákona.

Vzdelávací program pre žiakov s vývinovými poruchami učenia obsahuje rámcový učebný plán na jeho uplatňovanie v školách pre žiakov s VPU, v špeciálnych triedach pre žiakov s VPU a pri vzdelávaní žiakov s VPU v školskej integrácii.

Pre žiakov s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny je schválený *Rámcový učebný plán pre žiakov s vývinovými poruchami učenia pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny*.²⁵

Úprava hodín a ich časovej dotácie v rámcovom učebnom pláne pre vzdelávanie žiakov s vývinovými poruchami učenia a **zabezpečovanie plnenia cieľov a obsahu špecifických vyučovacích predmetov** žiakom v školskej integrácii sa riadi špecifikami na vytvorenie podmienok pre vzdelávanie žiakov so zdravotným znevýhodnením tak, ako ich uvádza **všeobecná časť tohto dokumentu**.

²⁵ Schválilo MŠVVaŠ SR dňa 24. Apríla 2017 pod číslom 2017-6170/18048:2-1010 ako súčasť Vzdelávacieho programu pre žiakov s vývinovými poruchami učenia pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie, s platnosťou od 1.9.2017.

Špecifickými vyučovacími predmetmi v rámci predmetov **špeciálnopedagogickej podpory** je vyučovací predmet **rozvíjanie špecifických funkcií** a špecifický vyučovací predmet **individuálna logopedická intervencia**.

Obsah a ciele týchto vyučovacích predmetov tvoria súčasť Vzdelávacieho programu pre žiakov s vývinovými poruchami učenia pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie, 2016.

Na vyučovanie vyučovacieho predmetu **individuálna logopedická intervencia** sa vzťahujú kvalifikačné predpoklady podľa vyhláška č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v znení neskorších predpisov, v prílohe č. 1, časť určená pre učiteľa prvého stupňa základnej školy v triedach a školách pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a pre učiteľa druhého stupňa základnej školy v triedach a školách pre žiakov so zdravotným znevýhodnením. Na vyučovanie vyučovacieho predmetu **rozvíjanie špecifických funkcií** sa vzťahujú kvalifikačné predpoklady určené pre učiteľa prvého stupňa základnej školy v triedach a školách pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a pre učiteľa druhého stupňa základnej školy v triedach a školách pre žiakov so zdravotným znevýhodnením vo všeobecnosti.

10.2.1 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s vývinovými poruchami učenia

- a) Pre učiteľa vyučujúceho žiaka s vývinovou poruchou učenia v bežnej triede základnej školy a strednej školy je dôležité, aby mal na základe diagnostiky a priebežných odborných prehodnotení ďalšieho vývinu žiaka (najmä progresu alebo regresu) k dispozícii potrebné odporúčania a postupy k jednotlivým vyučovacím predmetom, k formám overovania jeho vedomostí, jeho hodnoteniu a klasifikácii, vypracované poradenským zariadením.
- b) Pre učiteľov v škole so školským špeciálnym pedagógom, ktorý poskytuje žiakovi s vývinovou poruchou učenia odbornú starostlivosť, nie sú z úrovne poradenského zariadenia potrebné detailné podrobnosti v odporúčaní. Je však nevyhnutné, aby učitelia spolupracovali so školským špeciálnym pedagógom, ktorý môže o konkrétnych stratégiách učenia a vhodných postupoch overovania vedomostí žiakov konzultovať s učiteľmi osobne, resp. učiteľov o nich oboznamovať na pedagogických radách, metodických združeniach a predmetových komisiách.

- c) Pre vyučovanie žiaka vzdelávaného v špeciálnej triede, keďže v nej vyučuje učiteľ, ktorý spĺňa kvalifikačné predpoklady určené pre špeciálne školy, je dôležité dôkladne poznať podrobnosti z diagnostiky žiakov, aby mohol pri vyučovaní využívať primerané postupy na základe svojej odbornosti získanej štúdiom a jej dopĺňaním ďalším vzdelávaním a praxou.
- d) Keďže žiak s VPU plní stupeň vzdelávania poskytovaný základnou školou a strednou školou, t. j. vzdelávacie štandardy určené štátnym vzdelávacím programom pre príslušný stupeň vzdelávania, úpravy jeho vzdelávania sa môžu týkať redukcie rozšíreného učiva, metód, postupov a tempa nadobúdaných vedomostí (rozložení učiva v priebehu školského roka podľa dispozícií žiaka); obsah daný vzdelávacími štandardami štátneho vzdelávacieho programu (učebných osnov) má byť zachovaný v miere, ktorá mu podľa jeho dispozícií umožní ukončiť vzdelávanie získaním stupňa vzdelávania poskytovaného príslušnou školou a prípravu na povolanie v odbore vzdelávania primeranom jeho potenciálu.“
- e) Pred voľbou strednej školy je dôležité, aby sa žiak s VPU oboznámil s informáciami uvedenými v príslušných častiach štátneho vzdelávacieho programu pre každý odbor vzdelávania. Vzdelávacie programy študijných a učebných odborov odborného vzdelávania a prípravy (OVP) uvádzajú tiež vhodnosť alebo nevhodnosť príslušného zamerania pre žiakov s vývinovou poruchou učenia.

Pre pedagógov, výchovných poradcov, žiakov s VPU a ich rodičov je pre nasmerovanie žiaka k vhodnej voľbe povolania vydaná Informačná príručka k voľbe povolania pre žiakov s vývinovými poruchami učenia a ich rodičov, 2014.

10.3 Výchova a vzdelávanie žiakov s vývinovými poruchami učenia v stredných školách

Pri vzdelávaní žiakov s VPU na stredných školách sa postupuje podľa štátnych vzdelávacích programov pre jednotlivé druhy a typy stredných škôl, učebné a študijné odbory, ktoré sú schválené ministerstvom školstva a sprístupnené prostredníctvom jeho webového sídla www.minedu.sk.

Z dôvodu rôznorodosti jednotlivých štátnych vzdelávacích programov stredných škôl, ako aj z dôvodu, že na stredných školách sa nezriaďujú špeciálne triedy pre žiakov s VPU, nie je pre stredné školy vypracovaný samostatný vzdelávací program pre žiakov s VPU, ako pre žiakov s VPU v základnej škole.

Formu vykonania prijímacej skúšky na strednú školu aj pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami – žiakov s VPU určuje riaditeľ školy po prerokovaní v pedagogickej rade. Jej nároky nemôžu ísť nad rozsah vzdelávacích štandardov štátneho vzdelávacieho programu základnej školy, forma prijímacej skúšky má zohľadniť špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby žiaka podľa odporúčaní poradenského zariadenia. Vhodné je pri požiadavkách pre vykonanie prijímacej skúšky na strednú školu primerane využiť úpravy určené všeobecne záväzným právnym predpisom pre maturitné skúšky.

Úpravy **organizácie vyučovania**, ktoré si vyžaduje vzdelávanie žiakov s VPU, sa riadia časťou Výchova a vzdelávanie žiakov so zdravotným znevýhodnením, ktoré uvádzajú štátne vzdelávacie programy pre jednotlivé odbory vzdelávania stredných škôl.

Spôsob a obsah poskytovania špeciálnopedagogickej podpory podľa potrieb žiaka na základe odporúčaní poradenského zariadenia uvedie škola v individuálnom vzdelávacom programe žiaka, vrátane personálneho zabezpečenia a uvedením frekvencie poskytovania príslušnej podpory. Personálnu podporu pri vzdelávaní žiakov s VPU na stredných školách poskytuje školský špeciálny pedagóg alebo špeciálny pedagóg z poradenského zariadenia buď priamo v škole, alebo dochádzaním žiaka do poradenského zariadenia..

Do individuálneho vzdelávacieho programu žiaka s VPU sa predmety špecifickej podpory nezaraďujú vzhľadom na to, že žiak strednej školy s VPU už má mať vybudované stratégie a postupy pri učení, vrátane používania učebných pomôcok, ktoré pre neho plnia kompenzačnú funkciu. Podpora pri vzdelávaní sa žiakovi zabezpečuje napríklad umožnením využívania disponibilných hodín na individuálne alebo skupinové vyučovanie v predmetoch, v ktorých sa vzdeláva podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu, ako aj prostredníctvom podporných intervencií poskytovaných školským špeciálnym pedagógom individuálne alebo v skupinkách priamo na vyučovaní alebo mimo triedy, pričom obsah, formy a postup vyučovania konzultuje s príslušným učiteľom. Školský špeciálny pedagóg alebo špeciálny pedagóg poradenského zariadenia v rámci konzultácií a odporúčaní poskytovaných učiteľom objasňuje osobitosti prístupu k žiakovi a odporúča úpravy, ktoré žiakovi s VPU pri výchove a vzdelávaní, hodnotení a klasifikácii a maturitných alebo záverečných skúškach zabezpečujú uplatňovať všeobecne záväzné právne predpisy.

V nadväznosti na túto skutočnosť je nevyhnutné sledovať a riadiť sa informáciami a pokynmi Národného ústavu certifikovaných meraní vzdelávania (www.nucem.sk), ktorého úlohou je v nadväznosti na príslušné všeobecne záväzné právne predpisy zabezpečovanie externej časti a písomnej formy internej časti maturitnej skúšky zadávanej ministerstvom školstva.

Literatúra

HRITZOVÁ, V. – PERHÁČOVÁ, J. – HRONCOVÁ, A. – OSVALDOVÁ, L.: Informačná príručka k voľbe povolania pre žiakov s vývinovými poruchami učenia a ich rodičov. Dr. Josef Raabe Slovensko, s. r. o., 2014. Vydané v rámci národného projektu Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálno-patologických javov v školskom prostredí, spolufinancovaného zo zdrojov Európskej únie. Dostupné na: <https://www.komposyt.sk/pre-ziakov/spravny-vyber-skoly-uspesna-kariera/ake-ucebne-studijne-odbory-su-vhodne-pre-ziakov-so-zdravotnym-postihnutim/> Brožúrky zamerané na kariérovú prípravu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Medzinárodná klasifikácia chorôb. MKCH-10-SK-2016. Dostupné na: <http://www.nczisk.sk/Standardy-v-zdravotnictve/Pages/Medzinarodna-klasifikacia-chorob-MKCH-10.aspx>.

Štátny vzdelávací program primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy, schválený Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 6. 2. 2015 pod číslom 2015-5129/1758:1-10A0 pre základné školy s platnosťou od 1. 9. 2015. Dostupné na: www.statpedu.sk alebo www.minedu.sk.

Štátny vzdelávací program nižšie stredné vzdelávanie – 2. stupeň základnej školy, schválený Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 6. 2. 2015 pod číslom 2015-5129/5980:2-10A0 pre druhý stupeň základnej školy s platnosťou od 1. 9. 2015. Dostupné na: www.statpedu.sk alebo www.minedu.sk.

Štátne vzdelávacie programy pre jednotlivé druhy a typy stredných škôl, časť s názvom „Osobitosti a podmienky vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami“ alebo „Výchova a vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami“. Dostupné na: www.siov.sk alebo www.minedu.sk.

Vzdelávací program pre žiakov s vývinovými poruchami učenia pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5. 5. 2016 pod číslom 2016-14674/20281:15-10F0 s platnosťou od 1. 9. 2016. Dostupné na: www.statpedu.sk alebo www.minedu.sk.

Vyhláška č. 320/2008 Z. z. o základnej škole v znení neskorších predpisov.

Vyhláška č. 322/2008 Z. z. o špeciálnych školách.

Vyhláška č. 65/2015 Z. z. o stredných školách v znení neskorších predpisov.

Vyhláška č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách v znení neskorších predpisov.

Vyhláška č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v znení neskorších predpisov.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Výchova a vzdelávanie žiakov s viacnásobným postihnutím

Iris Domancová

11.1 Charakteristika žiaka s viacnásobným postihnutím

Existuje mnoho definícií a termínov pre viacnásobné postihnutie. Š. Vašek (2008) definuje viacnásobné postihnutie ako „multifaktoriálne, multikauzálne a multisymptomatologicky podmienený fenomén, ktorý je dôsledkom participujúcich postihnutí, či narušení. Ich interakciou či vzájomným prekrývaním vzniká tzv. „synergetický efekt“, t.j. nová kvalita postihnutia.“

Podľa Š. Vaška (2001) **viacnásobné postihnutie netvorí jednoduchý súčet dominujúceho a pridruženého postihnutia, ale ide o kvalitatívne odlišnú špecifickú jednotku.** Z toho vyplýva potreba novej kvality odbornej starostlivosti, spolupráca viacerých špecialistov a určenie koordinujúcej osoby.

Najzávažnejšie viacnásobné postihnutia žiaka sú väčšinou vyvolané príčinami pôsobiacimi v štádiu prenatálneho vývinu, ktoré môžu byť infekcia alebo intoxikácia, indikácie psychického charakteru, traumy alebo fyzikálne faktory, vývinové poruchy, metabolické a nutričné činitele, ochorenia CNS a zmyslových orgánov, kombinácie príčin, poruchy tehotenstva, vplyvy materiálneho prostredia, chromozomálne abnormality, vplyvy sociálneho prostredia, genetické vplyvy, mechanické poškodenia, neznáme prenatálne, perinatálne a postnatálne vplyvy. Pri určovaní diagnózy viacnásobného postihnutia sa vychádza z výsledkov odborných vyšetrení (lekárskych, psychologických) a odborného vyšetrenia špeciálneho pedagóga z poradenského zariadenia.

Zo špeciálnopedagogického pohľadu môže byť za viacnásobne postihnutého považovaný ten žiak, u ktorého súbežné postihnutia – ich kombinácia zapríčiňujú také závažné ťažkosti vo vzdelávaní, že nemôžu byť eliminované vzdelávacím programom určeným pre jedno z postihnutí (Hallahan, Kauffman, 2005). Z uvedeného vyplýva, že žiaci s viacnásobným postihnutím si v procese výchovy a vzdelávania, ale aj v ostatných oblastiach podpory

vyžadujú individuálny prístup, pretože u nich nie je možné uplatniť metódy a formy práce určené len pre jeden druh postihnutia (aj keď dominantný).

A. Vančová (2002) uvádza, že pri definovaní postihnutia zo špeciálnopedagogického hľadiska je zrejme relevantnejšia identifikácia a charakteristika prejavov a dôsledkov viacnásobných postihnutí na proces rozvíjania osobnosti, obzvlášť na proces výchovnej rehabilitácie a špeciálnej edukácie.

Aj napriek značnej variabilite definícii boli v minulosti pokusy o kategorizáciu viacnásobných postihnutí podľa druhov jednotlivých postihnutí (Ludíková, 2005). V súčasnosti prevláda tendencia zoskupovať viacnásobné postihnutia do širších kategórií. Autori sa postupne orientujú na prejavy postihnutia, na proces ich rozvíjania či výchovnú rehabilitáciu. Zdôrazňujú potrebu školskej prípravy a edukácie a začlenenie jednotlivcov s viacnásobným postihnutím do spoločnosti (Vančová, Čáčová, 2009).

Na Slovensku sa o klasifikáciu viacnásobných postihnutí podľa prevažujúceho postihnutia alebo narušenia pokúsil Vašek (2008), ktorý uvádza nasledovné skupiny:

- a) osoby s mentálnym postihnutím v kombinácii s ďalším postihnutím,
- b) osoby s hluchoslepotou – hluchoslepotu považuje za najťažšiu formu postihnutia,
- c) osoby s poruchami správania v kombinácii s ďalším postihnutím alebo narušením.

A. Vančová (2010) **vymedzuje dve pomerne široké kategórie** jednotlivcov s viacnásobným postihnutím. Táto kategorizácia vychádza z prejavov postihnutí a ich dôsledkov na rozvoj osobnosti jednotlivcov a na ich socializáciu.

Podľa A. Vančovej (2010) jednu kategóriu predstavujú tzv. **ľahko viacnásobne postihnutí**. U tejto skupiny jednotlivcov je cieľom dosiahnuť takú úroveň rozvoja osobnosti, že budú schopní žiť relatívne samostatný a nezávislý život a budú schopní sa primerane adaptovať alebo integrovať do spoločnosti s minimálnou mierou podpory. Ich výchova a vzdelávanie môže prebiehať aj v podmienkach bežnej školy. Proces rozvoja osobnosti môžeme u nich podporiť kompenzačnými, reedukačnými a stimulačnými postupmi.

Druhú kategóriu podľa Vančovej (tamtiež), na ktorú sa zameriavajú odlišné edukačné stratégie a modely, predstavujú tzv. **ťažko viacnásobne postihnutí**. Táto kategória zahŕňa heterogénnu skupinu jednotlivcov so závažnými poruchami, narušeniami či obmedzeniami vo viacerých oblastiach komplexnej osobnosti: v motorike, sensorike, kognícii, komunikácii, psychosociálnych danostiach. U týchto jednotlivcov dominujú postupy ako rehabilitácia, stimulácia, kompenzácia. Výchova a vzdelávanie prebieha v špeciálnych školách a zariadeniach. Cieľom je dosiahnuť takú mieru rozvoja osobnosti žiaka, že budú môcť samostatne fungovať v niektorých elementárnych a praktických situáciách. Prostriedkom sa stáva rozvoj senzomo-

toriky, komunikácie, sociálnych zručností, sebaobsluhy. Dominantné je senzomotorické a reflexné učenie. Využitie kompenzačných pomôcok, úprava prostredia a striktná individualizácia je v tomto prípade nevyhnutná.

Ako sa uvádza vo Vzdelávacom programe pre žiakov s viacnásobným postihnutím pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie, 2016 (ďalej aj „VP pre žiakov s VNP, 2016“) **rozoznávame dve kategórie žiakov s viacnásobným postihnutím:**

a) žiak s viacnásobným postihnutím v kombinácii s mentálnym postihnutím,

je to žiak, ktorý má diagnostikované viacnásobné postihnutie, v obraze ktorého je mentálne postihnutie a ďalšie postihnutie alebo narušenie. Tento žiak postupuje podľa Vzdelávacieho programu pre žiakov s mentálnym postihnutím príslušného stupňa. Špecifické vyučovacie predmety podľa konkrétnej kombinácie postihnutia sa zaraďujú do školského vzdelávacieho programu alebo sa žiak s viacnásobným postihnutím vzdeláva podľa individuálneho vzdelávacieho programu.

b) žiak s viacnásobným postihnutím v kombinácii s iným postihnutím bez prítomného mentálneho postihnutia,

je to žiak, ktorý má diagnostikovaných viacero postihnutí, ktoré môžu byť viac alebo menej závažné. U tohto žiaka nie je diagnostikované mentálne postihnutie. S prihliadnutím na závažnosť prítomných postihnutí žiak postupuje v príslušnej špeciálnej škole pre dominantné postihnutie alebo v základnej škole podľa vzdelávacieho programu určeného pre daný druh postihnutia, ktorý u neho dominuje, a v rámci školského vzdelávacieho programu sa mu môže poskytovať výučba špecifických vyučovacích predmetov alebo postupuje podľa individuálneho vzdelávacieho programu.

Medzi najzávažnejšie viacnásobné postihnutie patrí hluchoslepota (vid' kap. 9).

11.2 Výchova a vzdelávanie žiakov s viacnásobným postihnutím na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania

Starostlivosť o žiakov s viacnásobným postihnutím v rezorte školstva je súčasťou komplexného diagnostického, liečebného, rehabilitačného, psychologického a výchovno-vzdelávacieho pôsobenia. Nadväzuje na diagnostickú, zdravotnú a liečebnú starostlivosť poskytovanú v rámci rezortu zdravotníctva. Začína od okamihu podozrenia na prítomnosť postihnutí a má charakter dlhodobého systematického a komplexného vytvárania podmienok

pre optimálny vývin žiaka s viacnásobným postihnutím, ktoré smeruje k celkovému rozvoju osobnosti žiaka v súlade s jeho schopnosťami a špecifickými potrebami.

Pri výchove a vzdelávaní žiakov s viacnásobným postihnutím v kombinácii s mentálnym postihnutím sa postupuje podľa VP pre žiakov s VNP (2016). Mentálne postihnutie je zvyčajne najvýraznejším príznakom v celom klinickom obraze viacnásobného postihnutia, preto je podmieňujúcim prvkom celého výchovno-vzdelávacieho procesu.

V prípade, že u žiaka s viacnásobným postihnutím v kombinácii s mentálnym postihnutím nie je mentálne postihnutie v celom klinickom obraze viacnásobného postihnutia determinujúcim prvkom výchovno-vzdelávacieho procesu, je potrebné vychádzať z aktuálneho zdravotného stavu žiaka, ktorý je dôsledkom súčinnosti participujúcich postihnutí žiaka.

Žiak s kombináciami rôznych postihnutí bez mentálneho postihnutia sa vzdeláva podľa príslušných vzdelávacích programov pre žiakov so zdravotným znevýhodnením pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie.

Po ukončení primárneho vzdelávania alebo nižšieho stredného vzdelávania s prihliadnutím na svoje možnosti môže pokračovať žiak s viacnásobným postihnutím v štúdiu na stredných školách alebo odborných učilištiach, v praktickej škole.

*

Špeciálnopedagogická diagnostika žiakov s viacnásobným postihnutím je zameraná na identifikáciu, analýzu, monitorovanie a hodnotenie prejavov a výkonov žiaka so spätnou väzbou a analýzu špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb v týchto kľúčových oblastiach – komunikácia, motorika, emocionalita, správanie, senzorika, sebaobsluha, kognitívne procesy, spôsobilosti pre sociálne interakcie, orientácia v prostredí, autoregulácia. Je súčasťou multidisciplinárnej priebežnej vývinovej diagnostiky (medicínska diagnostika, psychologická diagnostika, sociálna diagnostika).

Hlavnými cieľmi výchovy a vzdelávania sú rozvinuté kľúčové spôsobilosti žiakov s viacnásobným postihnutím na úrovni, ktorá je pre nich dosiahnuteľná.

Výchova a vzdelávanie poskytuje východiskovú bázu pre postupné rozvíjanie kľúčových spôsobilostí žiakov s viacnásobným postihnutím ako základu všeobecného vzdelania prostredníctvom cieľov uvedených v príslušných vzdelávacích programoch pre žiakov so zdravotným postihnutím s prihliadnutím na ďalšie postihnutia alebo narušenia.

Podľa A. Vančovej (2010) cieľom výchovy a vzdelávania žiakov s viacnásobným postihnutím je optimálny rozvoj ich osobnosti s rešpektovaním ich osobitostí a špeciálnych výchovných a vzdelávacích potrieb vyplývajúcich z viacnásobných postihnutí, dosiahnutie

žaducej úrovne vzdelanosti a vychovanosti a maximálneho stupňa ich socializácie. Ďalej A. Vančová (2010) uvádza, že prostriedok špeciálnej edukácie predstavujú špeciálnopedagogické edukačné intervencie. Výsledkom špeciálnej edukácie žiakov s viacnásobným postihnutím by malo byť (na základe systematických a cielených edukačných aktivít, v súčinnosti a za podpory nevyhnutných korekčných, stimulačných, terapeutických, rehabilitačných, reedukačných, kompenzačných, diagnostických a rediagnostických činností, s použitím potrebných špeciálnych pomôcok a technických prostriedkov a v súčinnosti s nimi) dosahovanie žiaducich pokrokov v rozvíjaní ich motoriky, senzoriky, sebaobsluhy, kognície, komunikácie, emocionality, sociability a správania a podpora socializačného procesu v jeho komplexnosti. Cieľ výchovy a vzdelávania žiakov s viacnásobných postihnutím sa dosiahne vtedy, ak sa budú plniť základné úlohy výchovy a vzdelávania, ktoré sa konkretizujú pre jednotlivé skupiny a žiakov pri rešpektovaní charakteristík a závažnosti prítomných postihnutí, veku a ich špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb.

Proces výchovy a vzdelávania je založený na uplatňovaní metód, foriem a prostriedkov s rešpektovaním výchovno-vzdelávacích zásad s prihliadnutím na individuálne predpoklady, schopnosti, možnosti, danosti a potreby žiakov. Aby sa dosiahli stanovené ciele výchovy a vzdelávania, musia sa dodržiavať aj určité princípy, zásady (Vašek, 1996, s. 93). K tradičným zásadám, ktoré uviedol I. Bajo (1994) – zásada primeranosti, názornosti, sústavnosti, uvedomenosti a aktivity, trvácnosti a jednotnosti, Š. Vašek priraduje (1996, s. 93) nasledujúce princípy:

- princíp kompenzacionalizácie – zameranie na rozvoj a využívanie kompenzačných mechanizmov žiaka,
- princíp ortofunkcionalizácie – vytváranie a rozvíjanie žiaducich funkcií u žiaka,
- princíp hyperemocionalizácie – posilňovanie „osobných citov“ a citového prežívania u žiakov,
- princíp detenzionalizácie – uvoľňovanie tenzií, stavov napätia u postihnutých,
- princíp substitucionalizácie – nahrádzanie poškodených senzorických kanálov inými,
- princíp synergetizácie – spájanie podnetov a reakcií do celkov v záujme vyvolania väčších účinkov²⁶.

Dôležitou úlohou pre špeciálneho pedagóga je výber a aplikácia **špeciálnych vyučovacích metód a foriem práce**. Metódy a formy práce by mali byť optimalizované a zároveň by mali

²⁶ S prihliadnutím na špecifika potrieb konkrétneho žiaka s viacnásobným postihnutím.

spĺňať požiadavku špecifickosti. Ak sú správne použité metódy, ľahšie sa dosahuje stanovený edukačný cieľ (Vančová, 2010).

Š. Vašek (1996, s. 98) uvádza tieto špeciálne metódy sprostredkovania informácií – „metóda: viacnásobného opakovania, nadmerného zvýraznenia informácie, zapojenia viacerých kanálov, optimálneho kódovania, intenzívnej spätnej väzby, algoritmickej obsahu edukácie“.

11.2.1 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s viacnásobným postihnutím v kombinácii s mentálnym postihnutím

Podmienkou prijatia žiaka s viacnásobným postihnutím v kombinácii s mentálnym postihnutím do špeciálnej školy, špeciálnej triedy alebo do základnej školy je psychologická a špeciálnopedagogická diagnostika v centre špeciálnopedagogického poradenstva. V prípade potreby sa vyžaduje aj odborná lekárska diagnostika (neuroológ, psychiater, foniater, ORL, oftalmológ, ortopéd a pod.).

Vo VP pre žiakov so VNP (2016) sa uvádza, že o prijatí žiaka do školy rozhoduje riaditeľ školy na základe písomnej žiadosti zákonného zástupcu a písomného vyjadrenia zariadenia výchovného poradenstva a prevencie (CŠPP), vydaného na základe diagnostického vyšetrenia dieťaťa. Riaditeľ školy je povinný informovať pri prvom kontakte rodičov o podmienkach prijatia (písomná žiadosť rodiča, správy z odborných vyšetrení z príslušného poradenského zariadenia, spolupráca so školským špeciálnym pedagógom).

Základná škola pre žiakov so zdravotným znevýhodnením, ktorá vzdeláva žiakov s mentálnym postihnutím alebo s mentálnym postihnutím v kombinácii s iným postihnutím, sa vnútorne člení podľa stupňa mentálneho postihnutia žiakov na:

- a) variant A pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia,
- b) variant B pre žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia,
- c) variant C pre žiakov s ťažkým alebo hlbokým stupňom mentálneho postihnutia alebo pre žiakov s mentálnym postihnutím, ktorí majú aj iné zdravotné postihnutie, sú držiteľmi preukazu zdravotne ťažko postihnutých a nemôžu sa vzdelávať podľa variantu A alebo B.

Žiakom s viacnásobným postihnutím v kombinácii s mentálnym postihnutím poskytujú výchovu a vzdelávanie tieto ďalšie školy:

- a) pre žiakov so sluchovým postihnutím a mentálnym postihnutím
 - špeciálna základná škola pre žiakov so sluchovým postihnutím,

- odborné učilište pre žiakov so sluchovým postihnutím,
- b) pre žiakov so zrakovým postihnutím a mentálnym postihnutím
 - špeciálna základná škola pre žiakov so zrakovým postihnutím,
 - odborné učilište pre žiakov so zrakovým postihnutím,
- c) pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou a mentálnym postihnutím špeciálna základná škola pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou,
- d) pre žiakov s telesným postihnutím, chorých a zdravotne oslabených s mentálnym postihnutím
 - špeciálna základná škola pre žiakov s telesným postihnutím,
 - odborné učilište pre žiakov s telesným postihnutím.

Pre žiakov s viacnásobným postihnutím v kombinácii s mentálnym postihnutím sa môžu v špeciálnych školách zriaďovať samostatné triedy.

Žiaci s ťažkým stupňom alebo hlbokým stupňom mentálneho postihnutia, žiaci s viacnásobným postihnutím v kombinácii s ťažkým stupňom alebo hlbokým stupňom mentálneho postihnutia sa vzdelávajú podľa individuálnych vzdelávacích programov. Pri vzdelávaní týchto žiakov súbežne s učiteľom pôsobí v triede aj asistent učiteľa.

Pre žiaka s viacnásobným postihnutím v kombinácii s mentálnym postihnutím, ktorý postupuje podľa individuálneho vzdelávacieho programu je individuálny vzdelávací program vytváraný s prihliadnutím k súčasnému stavu žiaka a podľa jeho individuálnych schopností. V závislosti od jeho individuálnych schopností je možné individuálny vzdelávací program tvoriť podľa obsahu vzdelávania aj z rôznych variantov školy pre žiaka s mentálnym postihnutím, s prihliadnutím na ďalšie prítomné postihnutia. Individuálny vzdelávací program sa môže upravovať a dopĺňať podľa aktuálnych špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb žiaka. Zmeny je potrebné konzultovať so všetkými zainteresovanými odborníkmi a zákonným zástupcom žiaka.

Pri **organizácii podmienok** v jednotlivých formách vzdelávania žiakov s viacnásobným postihnutím v kombinácii s mentálnym postihnutím je potrebné postupovať individuálne podľa výsledkov špeciálnopedagogickej a inej odbornej diagnostiky a v spolupráci so zákonnými zástupcami.

Vyučovanie žiakov s viacnásobným postihnutím v kombinácii s mentálnym postihnutím sa môže realizovať v blokoch.

S prihliadnutím na špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby konkrétneho žiaka s viacnásobným postihnutím v kombinácii s mentálnym postihnutím je potrebné aby výchovu a vzdelávanie zabezpečovali asistent učiteľa a odborní zamestnanci.

Materiálno-technické a priestorové zabezpečenie výchovy a vzdelávania definuje príslušný VP pre žiakov s VNP (2016). Dôležité je vytvárať učebne alebo triedy vybavené viacúčelovým nastaviteľným (rastúcim) nábytkom, s priestorom pre relaxáciu a nenáročnú pohybovú aktivitu počas vyučovania, učebne pre jednotlivé vzdelávacie oblasti (predmety) vybavené špeciálnym nábytkom, prístrojmi, nástrojmi, pomôckami, technikou, materiálmi, učebňu pre informatickú výchovu vybavenú počítačmi s príslušným programovým vybavením a prídavnými zariadeniami, špeciálne učebne pre vyučovanie jednotlivých zložiek pracovného vyučovania vybavené vhodným náradím, prístrojmi a pomôckami, priestory pre telovýchovné aktivity s bezpečným povrchom, náradím a náčiním, priestory pre záujmovú činnosť po vyučovaní (školský klub detí, záujmové krúžky a voľnočasové aktivity) vybavené pracovným a odpočinkovým nábytkom, priestormi pre učenie s pomôckami pre relaxáciu.

Pre žiakov s viacnásobným postihnutím v kombinácii s mentálnym postihnutím je potrebné zabezpečiť špeciálne kompenzačné pomôcky, učebné pomôcky.

Ak si to špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby žiaka s viacnásobným postihnutím v kombinácii s mentálnym postihnutím vyžadujú, do školského vzdelávacieho programu zaradíme tie **špecifické vyučovacie predmety**, ktoré žiaci potrebujú s prihliadnutím na pridružené postihnutie.

Napr.: pre žiakov s mentálnym a sluchovým postihnutím môžeme do rámcového učebného plánu (ďalej aj „RUP“) zaradiť špecifické vyučovacie predmety komunikačné zručnosti, individuálna logopedická intervencia, slovenský posunkový jazyk, dramatická výchova, rytmicko-pohybová výchova, sluchová výchova a pod. Pre žiakov s mentálnym a zrakovým postihnutím sa môžu do RUP zaradiť špecifické vyučovacie predmety individuálne tyflopédické cvičenia, priestorová orientácia a pohybová výchova a pod. Ak si to špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby žiaka s mentálnym a telesným postihnutím vyžadujú môžeme do RUP zaradiť predmety zdravotná telesná výchova, rozvíjanie pohybových zručností, rehabilitácia a pod. Pre žiakov, ktorí majú mentálne postihnutie a narušenú komunikačnú schopnosť (symptomatické poruchy reči) do RUP môžeme zaradiť predmet rozvíjanie komunikačnej schopnosti, individuálnu logopedickú intervenciu a pod. V niektorých prípadoch môžeme napr. u žiaka s mentálnym a sluchovým postihnutím vyučovať špecifický vyučovací predmet komunikačné zručnosti namiesto hudobnej výchovy.

Pri výchove a vzdelávaní žiakov s ťažkým viacnásobným postihnutím sa osvedčili špeciálne metodiky, ako napr. **bazálna stimulácia**, **snoezelen** a ďalšie.

Bazálna stimulácia znamená ponuku elementárnych podnetov vo svojej najjednoduchšej podobe. Základnou požiadavkou bazálnej stimulácie je celistvosť. To znamená, že jednotlivé oblasti na seba vzájomne pôsobia a spolu tvoria jednotný celok. Všetky oblasti sú rovnocenné a nie je možné nadradovať ktorúkoľvek z nich. Ide o nasledujúce oblasti: vnímanie, myslenie, pocity, pohyb, komunikácia, telesné skúsenosti a sociálne skúsenosti. V rámci bazálnej stimu-

lácie možno vyčleniť ponuky podnetov v dvoch rovinách. Prvú rovinu tvoria základné podnety (somatické, vestibulárne a vibračné). Druhá rovina je rozširujúca stimulácia, ktorá v sebe zahŕňa podnety: taktilno-haptické, chuťové, čuchové, sluchové a zrakové.

Snoezelen je špecifický tým, že je uplatniteľný u všetkých cieľových skupín, či už z pohľadu veku alebo schopností. Nekladie nároky na intelektové alebo iné schopnosti, a tak je vhodný aj pre žiakov s ťažkým postihnutím (bola to pôvodná a hlavná cieľová skupina Snoezelenu). V stručnosti možno Snoezelen definovať ako navodenie pohody a pocitov upokojenia prostredníctvom multisenzorického podnecovania. Snoezelen sa realizuje v špecificky upravenom prostredí (multisenzorické prostredie/miestnosť) s hudbou, zvukmi, svetelnými efektmi, vôňami a rôznorodými predmetmi alebo komponentmi. Má u žiaka navodiť pocit bezpečia a uvoľnenia. Svojou štruktúrou a vybavením zároveň podnecuje a motivuje dieťa k aktivite a získavaniu nových skúseností. U žiaka by mali byť posilnené kompetencie aktívne a samostatne manipulovať s objektmi v miestnosti, dostávať od nich spätnú väzbu (vo forme zvuku alebo svetla), a teda mať možnosť ovládať a kontrolovať svoje prostredie, čo prispieva k jeho rozvoju. Snoezelen je prostriedkom na rozvoj všetkých zložiek osobnosti žiaka s viacnásobným postihnutím, nielen na relaxáciu alebo stimuláciu zmyslového vnímania. Okrem toho slúži aj na elimináciu nevhodného správania a budovanie vzťahu s osobou, ktorá žiaka pri Snoezelene doprevádza. Multisenzorické prostredie/miestnosť možno vybaviť širokou škálou objektov, ktoré sa bežne používajú alebo sú určené primárne pre Snoezelen. Môže byť zamerané na stimuláciu jedného alebo dvoch zmyslových systémov alebo je vybavené na stimuláciu všetkých zmyslov.

Podľa A. Vančovej (2002) môžeme do špeciálnych metódik zaradiť aj **orafaciálnu stimuláciu**, ktorá predstavuje súbor pohybov a úkonov realizovaných špeciálnym pedagógom, ktoré majú za cieľ stimulovať neuromotoriku tváre, líc, pier, jazyka, podnebia, hltana a docieľiť pozitívne pokroky v dýchaní, saní, žuvaní, hryzení, hltaní, pití a sekundárne aj v reči.

Ďalej A. Vančová (tamtiež) uvádza, že úspech výchovy a vzdelávania žiakov s ťažkým viacnásobným postihnutím závisí aj od jeho podpory ďalšími aktivitami a intervenciami v rámci procesu komplexnej rehabilitácie, a to najmä od liečebno-rehabilitačnej, medikamentóznej, terapeutickkej, pracovno-rehabilitačnej, sociálno-rehabilitačnej a poradenskej podpory.

Uvedené špeciálne metodiky a komplexnú rehabilitáciu môžeme uplatňovať s prihliadnutím na špeciálnopedagogické potreby konkrétnych žiakov aj pri výchove a vzdelávaní žiakov s viacnásobným postihnutím bez mentálneho postihnutia.

11.2.2 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s viacnásobným postihnutím bez mentálneho postihnutia

Najvhodnejší spôsob výchovy a vzdelávania žiakov s viacnásobným postihnutím v kombinácii s iným postihnutím bez prítomného mentálneho postihnutia poskytujú špeciálne školy zamerané na ten druh postihnutia, ktorý je v kombinácii postihnutí pre daného žiaka determinujúci, resp. ktorý je najzávažnejší. S prihliadnutím na závažnosť prítomných postihnutí žiak postupuje v príslušnej špeciálnej škole, špeciálnej triede alebo v základnej škole podľa vzdelávacieho programu určeného pre daný druh postihnutia a v rámci školského vzdelávacieho programu sa mu môže poskytovať výučba špecifických vyučovacích predmetov, s prihliadnutím na ďalšie pridružené postihnutie.

Pri výchove a vzdelávaní podľa vzdelávacieho programu pre žiakov s viacnásobným postihnutím bez mentálneho postihnutia platia ustanovenia, ktoré sú uvedené vo vzdelávacích programoch pre príslušné druhy postihnutia s prihliadnutím na druhy a stupne postihnutia žiaka.

Literatúra

BAJO, I. – VAŠEK, Š.: *Pedagogika mentálne postihnutých*. Bratislava: Sapiencia, 1994. ISBN 80-967180-1-0.

HALLAHAN, D. P. – KAUFFMAN, J. M.: *Exceptional learners: Introduction to special education*. 10th edition. Boston: Ailyn and Bacon, 2005. 610 p. ISBN 0205444210.

LUDÍKOVÁ, L.: *Kombinované vady*. 1. vydanie. Univerzita Palackého, Olomouc, 2005. ISBN 80-244-1154-7.

RZYMANOVÁ, M.: *Vzdelávanie a výchova ťažko a kombinovane postihnutých detí pomocou IKT*. 2012. [online], [citované: 21.05.2012]. Dostupné na: <http://www.infovek.sk/predmety/specskoly/doc/zsskusIKT.php>.

ŠVARCOVÁ, I.: *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-060-7.

VANČOVÁ, A.: *Edukácia viacnásobne postihnutých*. Bratislava: Sapiencia, 2002. ISBN 80-9671-807-X.

VANČOVÁ, A.: *Pedagogika viacnásobne postihnutých*. Kinezis Klub Tatry. Bratislava. 2010. ISBN: 9788097022815.

VANČOVÁ, A. – ČAČOVÁ, S.: Možnosti aplikácie stimulačných metód vrátane Snoezele mu u detí s ťažkým viacnásobným postihnutím v procese výchovnej a komplexnej rehabilitácie. In: *Komplexná rehabilitácia viacnásobne postihnutých – niektoré nové metodiky a programy*. 1. vydanie. Bratislava: MABAG, spol. s.r.o., 2009. ISBN: 978-80-89113-43-9.

VAŠEK, Š.: *Špeciálna pedagogika*. Sapiencia. Bratislava. 1996. ISBN: 80-9671-803-7

VAŠEK, Š.: *Základy speciální pedagogiky*. 4. doplnené vydanie. Sapiaientia. Bratislava. 2008. ISBN: 978-80-89229-11-6.

VAŠEK, Š.: Miesto a význam pedagogiky viacnásobne postihnutých v systéme speciálnej pedagogiky. In: *Zborník Edukáciou k integrácii viacnásobne postihnutých detí*. IUVENTA. Bratislava. 2001. ISBN: 80-8684-12-5.

VÍTEK, J., VÍTKOVÁ M.: *Mezinárodní klasifikace funkčnosti, postižení a zdraví*. Paido. Brno. 2007. ISBN: 978-80-7315-163-8.

Vzdelávací program pre žiakov s viacnásobným postihnutím pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5. 5. 2016 pod číslom 2016-14674/20280:14-10F0 s platnosťou od 1. 9. 2016. Dostupné na: www.statpedu.sk alebo www.minedu.sk.

Vyhláška MŠ SR č.322/2008 Z. z., o speciálnych školách.

Výchova a vzdelávanie žiakov s poruchou aktivity a pozornosti

Pavel Bryndzák, Mária Tatranská

12.1 Charakteristika žiaka s poruchou aktivity a pozornosti

Podľa MKCH-10 ide o **poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD)** (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), resp. **poruchy pozornosti bez hyperaktivity (ADD)**.

Americká psychiatrická asociácia DSM V (2013) uvádza dva symptómy – nepozornosť a/alebo hyperaktivitu a impulzivitu so začiatkom pred 12. rokom dieťaťa, pričom príznaky sú prítomné v dvoch alebo viacerých prostrediach a ovplyvňujú alebo znižujú úroveň života v sociálnej, školskej alebo pracovnej oblasti (Andreánska, 2016).

Porucha pozornosti (bez hyperaktivity): nie sú prítomné príznaky hyperaktivity, prejavuje sa krátka doba sústredenia, ľahká unaviteľnosť, ľahká vyrušiteľnosť, problémy so sústredením sa v rôznych situáciách, motorická neobratnosť. V niektorých zložkách je žiak úplne normálne alebo aj nadpriemerne vyspelý (najčastejšie v praktickej orientácii a v sociálnych skúsenostiach), v niektorých je však vážne oneskorený (väčšinou v jemnej motorike, v práci na názorovom podklade, niekedy aj v reči).

Zvýšená pohyblivosť až nepokoj - hyperaktivita: žiak nevydrží chvíľku v pokoji a jeho dráždivosť sa zvyšuje obvykle pri každej väčšej záťaži, pri práci na úlohách, v poslednej vyučovacej hodine, v popoludňajších hodinách v družine a pod. Niekedy má tento nepokoj formu predvádzania sa, samopašnosti, niekedy dokonca aj formu rušivých provokácií, chce byť často niekde inde, než práve je. Poruchy pozornosti, nesústredenosť, prchavosť: v pravom slova zmysle musí dávať pozor na všetko, čo sa deje v okolí, a je takmer bezmocný proti vedľajším rušivým podnetom. Impulzivita, unáhlenosť reakcií: reaguje na všetky podnety z okolia bez sebakontroly, pochabo, bez zábran, veľmi málo sa dokáže samo ovládať. Nápadné výkyvy nálad a duševnej výkonnosti: bývajú obdobia, keď pre nepokoj a dráždivosť aj zvýšenú agresivitu nemožno takéto dieťa dobre zvládnuť, inokedy naopak dokáže byť pomerne pokojné a pozorné. Typické je, že raz z toho istého vyučovacieho predmetu ovláda učivo na jednotku a

druhýkrát úplne zlyháva. Telesná neobratnosť: kontrastuje často so živosťou. Prejaví sa obvykle pri telocviku alebo pri hrách a býva pre dieťa často zdrojom pocitov menejcennosti. Zvlášť nápadné bývajú ťažkosti v jemnej motorike. Žiak nielenže sa ťažko učí písať a píše neúhladne, ale grafická stránka písomného prejavu odčerpáva zvyčajne toľko pozornosti, že sa nestačí kontrolovať a dopúšťa sa mnohých pravopisných chýb (Hudečková, 2006).

Porucha aktivity a pozornosti ovplyvňuje učebné výsledky, správanie a sociálne vzťahy žiaka a vyžaduje si špecifický prístup vo vzdelávaní. Ide tu vlastne o skupinu porúch so začiatočnými prejavmi pred siedmym rokom života; pretrváva najmenej 6 mesiacov a je relatívne trvalá. Jej prvé príznaky začínajú byť zjavné už v predškolskom veku. Neprejavuje sa len situácie, ale viac-menej trvalo ovplyvňuje všetky činnosti a oblasti správania dieťaťa – učenie, hry, sociálne vzťahy a pod. Aby sme mohli hovoriť o poruche aktivity a pozornosti, charakteristické symptómy musia závažne ovplyvňovať aspoň dve z oblastí života dieťaťa:

- a) v triede;
- b) pri hre;
- c) doma;
- d) v správaní na verejnosti (Levčíková a kol., 2013).

Všetky uvedené prejavy (ADHD) treba vnímať komplexne, v súvislosti s vekovým obdobím, rodinným prostredím, zdravotným stavom a aktuálnou situáciou, v ktorej sa žiak nachádza. Pri diagnostike porúch aktivity a pozornosti (ADHD) sa okrem vyšetrenia psychológa, špeciálneho pedagóga alebo liečebného pedagóga nevyhnutne vyžaduje aj potvrdenie diagnózy pedopsychiatrom a/ alebo neurológom.

12.2 Výchova a vzdelávanie žiakov s poruchou aktivity a pozornosti na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania

Cieľom výchovy a vzdelávania žiakov s poruchou aktivity a pozornosti je reedukácia a korekcia prejavov v učení a správaní, ktoré sú dôsledkom diagnostikovaného zdravotného znevýhodnenia, ako aj tréning požadovaných vzorov, foriem správania a následne aj reedukácia vlastností vo vzťahu k učeniu.

V pedagogickej praxi je treba od hyperkinetickej poruchy ADHD rozlíšiť ďalšie formy porúch správania, ktoré môžu mať niektoré podobné príznaky (symptómy), avšak vznikajú na inom základe a vyžadujú si iný postup pri reedukácii a vo vzdelávaní.

Komunikácia so žiakom s poruchou aktivity a pozornosti

Ak chceme s dieťaťom úspešne spolupracovať na jeho zmene, je nevyhnutné ako základ vytvoriť si s ním vzťah, ktorý by sme mali budovať na emocionálnych hodnotách, pretože všetky tieto deti majú nedostatočne saturované emocionálne potreby. Ak je vzťah s dieťaťom autentický a dôveryhodný, pomôže dieťaťu viac než dohovárание na racionálnej úrovni. Niektoré deti (najmä mladšie) nemajú vôbec vnútornú motiváciu pre svoju zmenu a často začnú pracovať na sebe práve kvôli dobrému vzťahu – ak nie kvôli sebe, tak kvôli obľúbenej učiteľke/učiteľovi.

„ČO NEROBIŤ“ pri komunikácii so žiakom s poruchou aktivity a pozornosti:

- Direktívne prikazovanie (vedie k vzdoru, hnevu, záchvatom zlosti).
- Vyhrážanie (podporuje pokusy o klamanie, alebo vyvoláva hnev a potrebu provokácií – chce vyskúšať odhodlanosť hrozby).
- Poskytovanie príliš veľkého množstva rád a najmä nevyžiadaných (nepočúvajú ich, alebo počúvajú a prestanú uvažovať samostatne, čakajú riešenia od dospelých, môže to viesť k pocitom menejcennosti).
- Posudzovanie, kritizovanie, odsudzovanie (vyvolávajú pocity menejcennosti, hnev až nenávisť).
- Povýšenecké správanie – v návale emócií si vôbec nemusíme uvedomovať, že hovoríme povýšeneckým tónom (uráža sa a motivuje ho to k agresivite).
- Ironické a sarkastické poznámky - častou chybou bývajú napríklad ironické poznámky o rodine žiaka (negatívne poznámky o rodine žiaka sú najúčinnnejšou provokáciou).
- Nereagovanie na nevhodné poznámky spolužiakov.
- Hranie sa na „psychológa“, analyzovanie (tvoj problém je ...) – vyvoláva v žiakoch pocit, že príliš „mudrujeme“, mentorujeme a myslíme si svoje bez ohľadu na to, čo si myslia ony. S našou teóriou pritom môžeme byť celkom vedľa (vzdiali nás to od žiaka).
- Nejednoznačnosť a nezrozumiteľnosť našich požiadaviek a pravidiel (vyvoláva to zmätok a pocit, že to nie je dôležité).
- Neriešme problémy, keď je žiak v afekte, alebo keď sme v časovej tiesni – treba odhadnúť vhodnú príležitosť a čas.

„ČO ROBIŤ“ pri komunikácii so žiakom s poruchou aktivity a pozornosti:

- Prejaviť mu, že máme o neho naozajstný záujem (počúvať so záujmom, udržiavať zrakový kontakt, brať do úvahy jeho neverbálne prejavy, hovoriť s ním v rovnakej telesnej pozícii).
- Pri rozhovore sa snažíme nechať ho hovoriť čo najviac, dať mu priestor na vyjadrenie názoru bez našej bezprostrednej kritickej reakcie.
- S kritikou zaobchádzať opatrne, je treba ju vyvažovať pozitívnymi spätnými väzbami – avšak primeranými - prehnané, realite nezodpovedajúce pochvaly majú opačný účinok.
- Ak spravíme chybu, uznajme si ju – najmä ak sme boli nespravodliví, problémové deti sú mimoriadne citlivé na spravodlivosť, hoci samy bývajú nespravodlivé a neobjektívne.
- Zachovajme si odstup, nedajme sa vyprovokovať k hádke.
- Zachovajme si zmysel pre zdravý humor.
- Skúšajme sa vžiť do situácie žiaka. Nie preto, aby sme ho ľutovali, ale pomôže nám to zostať objektívnymi.
- Ak chceme pracovať na regulácii jeho správania, dohodnime sa s ním, aby si vybralo jeden zlozvyk, črtu svojho nevhodného správania, na ktorom bude s podporou odborníkov, pedagógov, najlepšie aj rodiny, pracovať. Nemôže sa zmeniť hneď a vo všetkom.
- Kombinujme rozhovory medzi štyrmi očami s rozhovormi v celej triede. Spolužiakov môžeme využiť na poskytnutie spätnej väzby pre žiaka od rovesníkov. Je to ale dosť náročné, pretože naším cieľom by malo byť žiakovi pomôcť, nie ho zhodiť alebo ponížiť. V prípade neoblíbených detí je to zvlášť zložité a citlivé.
- Keďže väčšinou ide o školsky dlhodobo neúspešné deti – treba im pomôcť presadiť sa pozitívne v inej oblasti než vzdelávacej (často sú šikovní v športe alebo praktických či pracovných zručnostiach).

Nezabúdajme na to, že emocionálna vyrovnanosť a stabilita je výsledkom pomeru vyváženosti úspechu a neúspechu žiaka.

12.2.1 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s poruchou aktivity a pozornosti

Vo výchovno-vzdelávacom procese žiaka sa kladie, ako uvádza Levčíková a kol. (2013) zvýšený dôraz na individuálny prístup s ohľadom na jeho špecifické výchovno-vzdelávacie potreby. Špecifické výchovno-vzdelávacie postupy a organizácia práce sa týkajú:

- úpravy prostredia a umiestnenia žiaka v triede;
- organizácie vyučovania a práce žiaka;
- špecifických postupov učiteľa vo vyučovaní;
- hodnotenia a klasifikácie správania a učebných výsledkov žiaka.

Úprava prostredia a umiestnenie žiaka v triede

- Vhodná je trieda dostatočne osvetlená, príjemne zariadená bez zbytočných dekoratívnych predmetov, ktoré by rozptyľovali pozornosť žiaka.
- Žiaka je potrebné posadiť v triede na miesto, kde bude z okolia a od spolužiakov prichádzať čo najmenej podnetov, ktoré by rozptyľovali jeho pozornosť a podnecovali jeho impulzívne, hyperaktívne správanie.
- Optimálne je zariadiť v triede „relaxačný kút“, resp. relaxačnú miestnosť v škole, kde by mohol žiak podľa potreby relaxovať, alebo by sa mu mohol venovať odborný zamestnanec (psychológ, špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg) alebo asistent učiteľa.
- Dôležité je zabezpečiť fyzickú bezpečnosť žiaka ako aj spolužiakov. Je treba byť ostražitý pri používaní ostrých predmetov na vyučovaní, napr. nožničky, kružidlá, po použití by mali byť uložené na bezpečnom mieste. Žiak by mal byť nepretržite pod dohľadom učiteľa alebo iného zamestnanca školy.
- Ak žiak svojím správaním vážne a sústavne narušuje vyučovanie, prípadne jeho správanie ohrozuje iných žiakov, učiteľa alebo jeho samého, je možné vyučovanie alebo jeho časť realizovať individuálne, v inej miestnosti s iným pedagogickým zamestnancom, ktorým môže byť aj asistent učiteľa, alebo s odborným zamestnancom. Tento postup si vyžaduje úzku spoluprácu obidvoch pedagógov a odporúča sa najmä na I. stupni základnej školy.²⁷

²⁷ Spracované podľa: Levčíková a kol. (2013).

Organizácia vyučovania a práce žiaka

Odporúča sa vopred určiť základné pravidlá školskej práce a správania a dôsledne ich dodržiavať. Je vhodné stanoviť rutinný denný režim a čo najmenej ho modifikovať počas týždňa. Rovnako pomáha oboznámenie s programom činností na začiatku každej vyučovacej hodiny. Žiakovi s poruchou aktivity a pozornosti (ADHD) pomáha organizovať si prácu na vyučovaní a efektívnejšie zvládať úlohy, napr.:

- režim dňa, časový harmonogram aktivít pre daný deň napísaný na vyhradenom viditeľnom mieste v triede;
- ak má k dispozícii na lavici počas vyučovania len tie učebné pomôcky, ktoré momentálne potrebuje;
- ak má úlohu rozdelenú na viac samostatných jednotiek, ktoré rieši postupne (systémom postupných krokov);
- ak má dlhodobjšie úlohy rozdelené na viac menších úloh s určeným termínom splnenia;
- ak má napísanú osnovu učebnej látky, ktorú sa má naučiť;
- slúchadlá na uši, ktoré môže žiak použiť na určitú dobu pri samostatnej činnosti (Levčíková a kol., 2013).

Špecifické postupy učiteľa na vyučovaní

Pri vyučovaní žiaka s poruchou aktivity a pozornosti pomôže učiteľovi uplatnenie špecifických postupov, napr.:

- pred vysvetľovaním učiva povedať základnú osnovu a vysvetliť nové, neznáme pojmy;
- v rámci vyučovacej hodiny zahrnúť viac rôznorodých aktivít, ktoré upútajú pozornosť žiaka, ale nebudú zbytočne rozptyľovať;
- vysvetľovanie nového učiva, ktoré si vyžaduje dlhšiu dobu, je vhodné rozdeliť na viac relatívne ucelených častí, vyhnúť sa dlhšiemu monotónnemu monológu;
- uisťovať sa, či žiak sleduje výklad učiteľa, udržiavať s ním zrakový kontakt;
- keď je nepokojný, podísť k nemu, dotknúť sa ho, napr. na ramene, čím mu dáme najavo, že mu venujeme pozornosť;
- v prípade výraznejších prejavov vyrušovania a nesústredenia umožniť žiakovi na určitú dobu venovať sa inej činnosti podľa odporúčania odborných zamestnancov (psychológ, liečebný pedagóg, špeciálny pedagóg), napr. kresleniu, hre s hračkou, stavebnicou a pod., najlepšie v samostatnej lavici, alebo ho umiestniť do relaxačného kútika v triede,

ak je vytvorený, prípadne požiadať o intervenciu liečebného pedagóga, špeciálneho pedagóga, školského psychológa priamo v triede alebo aj mimo triedy podľa potreby;

- upútať pozornosť žiaka jeho aktívnym vtiahnutím do procesu vyučovania poverením určitými úlohami, napr. rozdávaním pomôcok, písaním kľúčových slov na tabuľu, zotretím tabule, zozbieraním zošitov, testov, čo zároveň znamená striedanie psychických a fyzických aktivít a príležitosť na pohybové uvoľnenie;
- udržiavať jeho pozornosť, napr. opýtaním sa na jeho názor z času na čas, položením otázky, aj takej, ktorá sa netýka práve preberaného učiva;
- požiadať ho, aby voľne zopakoval otázku, či zadanie úlohy, t. j. presvedčiť sa, či žiak pochopil zadanie ucelene, prípadne jeho podstatu alebo znenie otázky;
- čiastočne naznačiť odpoveď, keď sa žiak „zasekne“;
- udržiavať pozornosť žiaka pri skúšaní vyžadovaním stručných odpovedí od žiakov jedného za druhým;
- striedať činnosti vyžadujúce zvýšenú pozornosť s činnosťami, resp. úlohami, kedy žiak pracuje samostatne, prípadne s relaxačnými chvíľkami;
- verbálne vysvetľovanie dopĺňať názornými ilustráciami, používať rôzne názorné, audio a video pomôcky, ktoré upútajú žiakovu pozornosť;
- pri riešení niektorých úloh používať metódu skupinovej práce, kedy má žiak splniť konkrétnu čiastkovú úlohu v rámci pracovného tímu, pričom výsledky práce môžu vzájomne kontrolovať žiaci;
- využívať alternatívne formy preverovania vedomostí: dať žiakovi možnosť odpovedať formou, ktorá je preňho výhodnejšia – ak má problémy s písomnou odpoveďou, nechať ho odpovedať ústne a naopak;
- stanoviť primerané krátkodobé čiastkové študijné ciele, ktoré je žiak schopný splniť v reálnom časovom termíne a trvať na ich dodržaní (Levčíková a kol., 2013).

Hodnotenie a klasifikácia – v súlade s individuálnym prístupom vo vzdelávaní sa u žiaka s poruchou aktivity a pozornosti (ADHD) zohľadňuje vplyv zdravotného znevýhodnenia na školský výkon pri hodnotení a klasifikácii učebných výsledkov a správania. Špecifický prístup v hodnotení a klasifikácii učebných výsledkov žiaka sa uplatňuje vo všetkých vyučovacích predmetoch, v ktorých sa prejavuje zdravotné znevýhodnenie žiaka ako aj pri hodnotení a klasifikácii správania. Aktuálne metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu žiakov, vrátane žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov so všeobecným intelektovým nadaním, sú zverejnené na webovom sídle www.minedu.sk.

Vzdelávací program pre žiakov s poruchou aktivity a pozornosti

Žiaci s poruchou aktivity a pozornosti sa vzdelávajú podľa **Vzdelávacieho programu pre žiakov s poruchou aktivity a pozornosti pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie, 2017** (ďalej aj „Vzdelávací program pre žiakov s PAP, 2017“), ktorý tvorí súčasť štátnych vzdelávacích programov pre jednotlivé stupne vzdelávania a dopĺňa ho o špecifiká vzdelávania žiakov s poruchou aktivity a pozornosti.

Súčasťou Vzdelávacieho programu pre žiakov s PAP (2017) je rámcový učebný plán, v ktorom je začlenená vzdelávacia oblasť **Špeciálnopedagogická podpora obsahujúca špecifický vyučovací predmet: terapeuticko-korekčné cvičenia**, ktorý je zameraný na oblasť rozvoja sociálnych zručností.

Špecifický vyučovací predmet terapeuticko-korekčné cvičenia zabezpečujú dvaja pedagogickí zamestnanci alebo jeden pedagogický a jeden odborný zamestnanec (podrobnejšie v kap. 1.3).

*

Na Slovensku i v zahraničí jestvuje niekoľko overených programov, ktoré umožňujú pomerne komplexne formovať u žiakov sociálne a komunikačné kompetencie. Forma a štruktúra realizácie umožňuje ich začlenenie buď do priameho edukačného procesu, alebo sa dajú realizovať pri práci s vybranou skupinou žiakov v čase mimo vyučovania. Sú to napríklad programy:

- *Overený a akreditovaný výchovno-preventívny program Second Step - v slovenskej verzii SRDCE NA DLANI (pod číslom CD-2008-3161/6959-1:911 zo dňa 28.mája 2008), ktorý je určený predovšetkým žiakom na 1. stupni ZŠ. Program rozvíja základné životné a sociálne zručnosti prostredníctvom riešenia každodenných situácií. Podmienkou jeho realizovania v procese edukácie je absolvovanie krátkoho výcviku (<http://www.srdcenadlani.eu>).*
- *Program na rozvoj sociálnej kompetencie „AKÍ SME?“, vytvorený zamestnancami Strediska pre výskum a rozvoj vzdelávania pri SVÚ SAV, ktorý má charakter sociálno-psychologického tréningu. Zameriava sa predovšetkým na žiakov 2. stupňa ZŠ, dospievajúcich a adolescentov (<http://www.saske.sk/stredisko/program.pdf>).*
- *Preventívno-výchovný program CESTA k emocionálnej zrelosti, ktorý z poverenia Ministerstva školstva SR odborne garantuje Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie (VÚDPaP). Program je určený pre žiakov od 12 - 15 rokov, má 10 obsahových tém z oblasti emociálnosti. Jeho cieľom je zámerne ovplyvňovať a rozvíjať pozitív-*

ny vývin citových procesov a citového dospievania detí a mládeže (<http://www.uips/publikacie>).

- Zo zahraničných programov uvádzame psychoedukačný tréningový program A. P. Goldsteina a E. McGinnisovej „SKILLSTREAMING“, založený na teórii štruktúrovaného sociálneho učenia. Cieľom programu je rozvíjať u žiakov spôsobilosti potrebné pre život a zdravé fungovanie jednotlivca v spoločnosti. Program má vytvorené tri samostatné a ucelené moduly pre deti predškolského veku, deti školského veku a adolescentov (<http://www.skillstreaming.com>).
- ATC Feuersteina: O metodě. Autorizované tréninkové centrum metod prof. Feuersteina, z. ú. ©2016. Praha:2016. [online][cit.2016-12-08]. Dostupné z: <http://www.atc-feuerstein.cz/rubrika/30-o-metode/index.htm>.
- EXPOPROGRAM - Intervenčný program pre skupinovú prácu s deťmi a mládežou (Labáth – Smik – Matula (2011)).²⁸

*

Žiak s poruchou aktivity a pozornosti sa môže vzdelávať

1. v základnej škole pri liečebno-výchovnom sanatóriu;
2. v špeciálnej triede základnej školy;
3. v školskej integrácii.

V školskej integrácii triedny učiteľ vytvára atmosféru akceptácie, tolerancie a spolupatričnosti žiaka: naučiť žiakov triedy vnímať jeho inakosť ako súčasť ich bežného života, akceptovať jeho prejavy vyplývajúce z postihnutia. Posilňovať a upevňovať sociálne žiaduce správanie u všetkých žiakov v triede. Pripraviť učiteľov, žiakov a rodičov na vzdelávanie žiaka s ADHD v triede, na pomoc prekonávať bariéry s pochopením a osvojovaním učiva. Je potrebná spolupráca medzi triednym učiteľom, ostatnými učiteľmi, školským špeciálnym pedagógom a odborníkmi z poradenských zariadení. Táto tímová práca si vyžaduje medzi účastníkmi vzdelávania žiaka s ADHD častú a intenzívnu komunikáciu. Pre úspešnú spoluprácu je dôležitá a nevyhnutná pedagogická diagnostika (diagnostika učiteľa). Mala by zahŕňať mapovanie poznatkov, komunikačné ťažkosti, ťažkosti v osvojovaní si a používaní čítania a písania, zmapovanie situácie, keď zlyháva pozornosť, situácie, na ktoré dieťa reaguje citlivo alebo impulzívne, sociálne zručnosti, čo je pre dieťa najlepšou motiváciou a pod.

²⁸ Spracované podľa: Levčíková a kol. (2013).

Žiak s poruchou aktivity a pozornosti integrovaný v bežnej triede základnej školy sa vzdeláva, ak je to potrebné²⁹, podľa **individuálneho vzdelávacieho programu**. Individuálny vzdelávací program sa zostavuje na základe komplexnej diagnostiky žiaka a Vzdelávacieho programu pre žiakov s poruchami aktivity a pozornosti (2017). Má vychádzať z aktuálnej úrovne schopností a prejavov žiaka. Na jeho vytvorenie sa podieľa aj špeciálny pedagóg, ktorý predtým vykoná špeciálnopedagogickú diagnostiku a prognostiku. Učiteľ by sa s ním mal dôkladne oboznámiť, aby mal predstavu o tom, k akému výchovno-vzdelávaciemu cieľu má žiaka viesť. Požiadavky, ktoré na neho kladie, tak budú primerané.

Základná škola vytvára podmienky na

- zabezpečenie odborného prístupu v procese výchovy a vzdelávania žiaka;
- personálne zabezpečenie výchovy a vzdelávania žiaka.

Dôležitá je spolupráca s rodičmi žiakov s poruchou aktivity a pozornosti. Úroveň rodičovskej starostlivosti a ich usmernenie v oblasti domácej prípravy, ich oboznámenie s individuálnym vzdelávacím programom, s metódami a formami výchovy a vzdelávania, prípadne ich účasť na vyučovacích hodinách je dôležitou súčasťou úspešnej integrácie týchto žiakov. Pri vzájomnej komunikácii využívame osobný, písomný, e-mailový i telefonický kontakt.

12.3 Výchova a vzdelávanie žiakov s poruchou aktivity a pozornosti v stredných školách

Žiaci s poruchou aktivity a pozornosti v tomto období mávajú problémy v sebaopoznaní, sociálnych vzťahoch a sociálnej komunikácii, porozumeniu textov, časovým manažmentom učenia sa a bežných povinností (plánovanie), množstvo aktivít nevedia dotiahnuť do konca, sú ľahko rozptýlení, sú ohrození závislosťou na hrách a psychotropných látkach.

V období dospievania je u žiakov s poruchou aktivity a pozornosti pravdepodobný nárast problémov v sociálnych vzťahoch. Poradenstvo, reedukačné postupy psychológa, špeciálneho alebo liečebného pedagóga sa v strednej škole vo zvýšenej miere zameriavajú práve na túto oblasť.

Žiak s poruchou aktivity a pozornosti môže byť aj v strednej škole vzdelávaný formou školskej integrácie. Ak je to potrebné, odporúča sa vypracovať individuálny vzdelávací prog-

²⁹ Odporúčame vzdelávať žiaka s poruchou aktivity a pozornosti podľa IVP (pozn. autora).

ram, v ktorom škola na základe odporúčaní poradenského zariadenia uvedie spôsob a obsah poskytovania špeciálnopedagogickej podpory.

Pri vzdelávaní žiakov s poruchou aktivity a pozornosti sa postupuje podľa štátnych vzdelávacích programov pre jednotlivé druhy a typy stredných škôl. Poruchy aktivity a pozornosti žiaka škola zohľadňuje pri prijímacích skúškach, v priebehu štúdia, aj pri ukončovaní vzdelávania.

Vzhľadom na rôznorodosť učebných a študijných odborov v jednotlivých štátnych vzdelávacích programoch stredných škôl nie je pre žiakov s poruchou aktivity a pozornosti vypracovaný samostatný vzdelávací program pre stredné vzdelávanie so špecifikami ich vzdelávania.

Pri vzdelávaní a hodnotení žiaka s poruchou aktivity a pozornosti na stredných školách je možné v primeranom rozsahu podľa individuálnych vzdelávacích potrieb žiaka využiť špecifické vyučovacie postupy a metódy, ktoré sa aplikujú na základnej škole (pozri 12.2.1).

Dôležitá je spolupráca so školským zariadením výchovného poradenstva a prevencie, ktoré zabezpečuje individuálnu alebo skupinovú prevenciu, prípadne aj reedukáciu správania. Školské zariadenie výchovného poradenstva a prevencie podľa potrieb žiaka vo svojom odporúčaní určí spôsob a obsah poskytovania špeciálnopedagogickej, či psychologической podpory. Personálnu podporu pri vzdelávaní žiaka s poruchou aktivity a pozornosti na stredných školách podľa potreby žiaka poskytuje školský špeciálny pedagóg, školský psychológ, liečebný pedagóg alebo iný odborník z poradenského zariadenia priamo v škole, alebo dochádzaním žiaka do poradenského zariadenia.

Literatúra

ANDREÁNSKA, V.: Poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). In Lechta, V. (ed.): *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016, s.378-386. ISBN 978-80-262-1123-5.

HUDEČKOVÁ, V.: Špeciálne výchovné zariadenia. In ZELINA, M.: *Poruchy správania a učenia*. Bratislava, 2006, s. 11-34. ISBN 80-968117-6-2.

LABÁTH, V.– SMIK, J. – MATULA, Š.: *EXPOPROGRAM - Intervenčný program pre skupinovú prácu s deťmi a mládežou*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2011. ISBN: 978-80-223-2756-5.

LEVČÍKOVÁ, M. – BRYNDZÁK, P.– CSÁDEROVÁ, A.– FUDALY, P.– LAZAROV, M. – POPPEROVÁ, E. – ŠUBA, J. – ZELIZŇÁKOVÁ, E.: *Žiak s poruchami správania v základnej a strednej škole*. Metodicko-informatívny materiál schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 10. apríla 2013 pod číslom 2013-3982/16490:4-914 s účinnosťou od 1. septembra 2013.

MAČÁKOVÁ, S.– HEVIEROVÁ, M. – SIMKOVÁ, VAVRINCÍKOVÁ, M.: *Učme sa učiť - Pilotná aplikácia metódy Feuersteinovho Inštrumentálneho obohacovania vo vzdelávaní detí*

z marginalizovaných skupín . Košice: ETP Slovensko – Centrum pre udržateľný rozvoj, 2015. ISBN 978-8-8143-166 -1.

Vzdelávací program pre žiakov s poruchou aktivity a pozornosti pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 03. 08. 2017 pod číslom 2017-10211-2:10G0 s platnosťou od 1. septembra 2017. Dostupné na: www.statpedu.sk alebo www.minedu.sk .

Výchova a vzdelávanie žiakov s poruchami správania

Pavel Bryndzák, Mária Tatranská

Pre žiakov s problémovým správaním je typické, že sú takmer vždy školsky neúspešní a často bývajú neúspešní aj v širšom sociálnom kontexte. Trpia chronickým nedostatkom pozitívnej spätnej väzby a ocenenia, sú často karhané a kritizované. Nedokážu splniť očakávania v školskej výkonnosti. Výsledkom býva dlhodobý pocit školskej neúspešnosti, znížené seba-vedomie, nasleduje zákonite demotivácia a prirodzené hľadanie náhradnej oblasti – hoci aj negatívnej, v ktorej by žiak zažil úspech, akceptáciu, pozornosť.

13.1 Charakteristika žiaka s poruchou správania

Na pomenovanie správania sa žiakov, ktoré okolie už vníma ako nežiaduce, rušivé, existuje viacero pojmov.

Ako uvádza M. Hornáková (2016), v minulosti termín *dificility* (poruchy/t'azkosti) označoval mierne formy neprispôsobivosti, nízke sociálne zručnosti a nedostatočné návyky – tieto deti porušovali bežné spoločenské pravidlá, ale neprekračovali hranice zákonnosti. Dnes hovoríme skôr o **problémovom správaní**.

Podľa R. Kohoutka (2008) *dificility* ovplyvňujú sociálne vzťahy, adaptáciu žiaka a jeho školský výkon, správanie dieťaťa však ešte neprekračuje spoločenské normy. Ak sa im nevenuje dostatočná a adekvátne odborná pozornosť, môžu byť základom vývinu závažnejších porúch správania.

Keď majú nápadnosti v správaní trvalejší charakter (aspoň polroka) a takú intenzitu, že spôsobujú rôzne obmedzenia v každodennom živote, vyžadujú zvláštne výchovné opatrenia, prípadne i medikamentóznú liečbu – vtedy hovoríme o **poruchách správania**. **Z hľadiska pedagogickej praxe je dôležité poznať aspoň niektoré vymedzenia charakteristík vzťahujúcich sa k problematike porúch správania.**

M. Zelina (2010) uvádza klasifikačné vymedzenie nevhodného správania nasledovne:

1. nedisciplinované správanie;
2. problémové správanie;
3. poruchy správania.

Ide o jednotlivé klasifikačné stupne delené podľa závažnosti problému nevhodného správania. Jednotlivec, u ktorého sa vyskytuje napr. nedisciplinované správanie, pri jeho pretrvávajúci a častom výskyte môže prejsť k problémovému správaniu a neskôr k poruchám správania.

M. Vágnerová (2012) vymedzuje poruchy správania nasledujúcimi znakmi:

1. Správanie nerešpektujúce sociálne normy – jednotlivec daným normám rozumie, ale nerešpektuje a neprijíma ich, či už z dôvodov inej hierarchie hodnôt alebo z vlastných osobných motívov.
2. Neschopnosť naviazať a udržiavať prijateľné sociálne vzťahy – sociálne správanie býva neprimerané pre nedostatok empatie, jednotlivec sa v prvom rade zameriava na seba a na uspokojenie vlastných potrieb. Človek s poruchou správania sa nedokáže prispôbiť norme v záujme zachovania poriadku, je to pre neho nepochopiteľný čin. Za porušenie noriem nepocit'uje vinu.
3. Ako tretí znak uvádza agresivitu ako rys osobnosti alebo správania – agresivita je typický spôsob reagovania na situáciu u osôb s poruchou správania.

A. Train vychádzajúc z Medzinárodnej klasifikácie chorôb sem zaraďuje agresívne správanie, terorizovanie, záškoláctvo, neposlušnosť, výbuchy zlosti, túlanie, úteky z domu, krádeže, poškodzovanie majetku, podpaľačstvo a pod., pokiaľ tieto prejavy majú charakter opakovaného, pretrvávajúceho disociálneho/asociálneho/antisociálneho správania. V tejto súvislosti môžeme hovoriť aj o vývine rozličných foriem delikventného správania, kedy sa porušujú právne normy, avšak jednotlivec ešte nie je – alebo v plnom rozsahu nie je – právne zodpovedný. Delikventné správanie je istý spôsob života, komplexne podmienený vplyvom mnohých faktorov. Vo väčšine prípadoch závažnú úlohu pri vzniku hrajú činitele sociálneho prostredia. Neúplná či rozvrátená rodina, nedostatok pozitívnych vzorov alebo naopak, prítomnosť negatívnych vzorov, či priama výchova k osvojeniu si nevhodného hodnotového systému a nežiaducich modelov správania. Pri vzniku môžu zohrať úlohu aj dedičné dispozície, napr. typ temperamentu, sklony k agresivite, hyperaktivita a pod., rôzne poškodenia mozgu, napr. encefalopatie, tumory mozgu; neurózy, ktoré môžu v kombinácii s faktormi nevhodného sociálneho prostredia zvýšiť pravdepodobnosť vývinu disociálneho/asociálneho/antisociálneho správania (Train, 2001).

Podľa M. Hornákovvej (2016) je dôležité odlíšiť poruchy správania od porúch duševného zdravia (psychiatrické ochorenia, poruchy osobnosti) a porúch psychického vývinu, napr. pervazívne vývinové poruchy ako autizmus, Rettov syndróm.

Podľa **Medzinárodnej klasifikácie chorôb (MKCH-10-SK-2016)**³⁰ **poruchy správania (F91-)** charakterizuje opakované a pretrvávajúce asociálne, agresívne alebo vyzývavé konanie. Také správanie môže vážne narušiť veku primerané sociálne požiadavky. Ide teda o horšie počínanie, ako 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 tyranizovanie, krutosť voči iným ľuďom a zvieratám, ťažké poškodzovanie majetku, podpaľačstvo, krádeže, opakované klamanie, záškoláctvo a utekanie z domu, nezvyčajne časté a veľké výbuchy zlosti a neposlušnosť. Spomínané správanie, ak je dostatočne výrazné, postačuje na diagnózu, ale jednotlivé disociálne činy nestačia.

Porucha správania viazaná na vzťahy v rodine (F91.0) je porucha konania s disociálnym alebo útočným správaním (nielen 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. Porucha vyžaduje splnenie kritérií pod F91.-. Ani vážne narušené vzťahy medzi rodičom a dieťaťom nestačia na diagnózu tejto poruchy.

Porucha sociálneho správania pri chýbaní sociálnych väzieb (F91.1) - charakterizuje ju kombinácia pretrvávajúceho disociálneho alebo agresívneho správania zodpovedajúceho kritériám pod F91.-, nezahŕňa len opozičné, vzdorovité a rozvratnícke správanie s významným prenikavým zhoršením osobných vzťahov s ostatnými deťmi. Zahŕňa poruchu socializácie s agresivitou, poruchu správania - solitárny agresívny typ.

Porucha sociálneho správania so zachovaním sociálnych väzieb (F91.2) je porucha konania zahŕňajúca pretrvávajúce disociálne a agresívne správanie (zodpovedajúce kritériám pod F91.- a nezahŕňa len opozičné, vzdorovité a rozvratnícke správanie) u jednotlivcov, ktorí sú celkovo dobre integrovaní v skupine seberovných. Zahŕňa spoločné krádeže, skupinovú delikvenciu, záškoláctvo, poruchu správania - skupinový typ, priestupky v súvislosti s členstvom v gangoch.

³⁰ Dostupné na: <http://www.nczisk.sk/Standardy-v-zdravotnictve/Pages/Medzinarodna-klasifikacia-chorob-MKCH-10.aspx>.

Porucha správania s opozičným vzdorovitým správaním (F91.3) je porucha správania zvyčajne u mladších detí, ktorú charakterizuje najmä výrazne vzdorovité neposlušné, rozvratnícke správanie bez delikventských činov alebo extrémnejších podôb agresívneho alebo asociálneho správania. Zaradenie poruchy vyžaduje zodpovedajúcim kritériám podľa F91.-; ani vážnejšie nezbedné alebo neprístojné správanie nestačí na diagnózu. Táto diagnóza sa má používať obozretne, najmä u starších detí, pretože klinicky závažné poruchy konania bývajú zvyčajne sprevádzané disocálnym alebo agresívnym správaním, ktoré prekračuje vzdorovitosťou, neposlušnosťou a rozvratníctvom.

Poruchy správania a emotivity so zvyčajným začiatkom v detstve a počas dospievania diagnostikuje psychiater, dovedy je potrebné byť opatrný v označovaní dieťaťa touto poruchou. Poruchy správania, pri ktorých jednotlivec nerešpektuje spoločenské/právne normy, alebo ak prichádza k ich aktívnemu a závažnému porušovaniu, majú už disocálny, resp. asociálny až antisocálny charakter.

Podľa stupňa závažnosti narušenia správania môžeme takéto formy správania rozlíšiť na:

- pasívne, keď disocálne (asociálne, antisocálne) normy ešte nie sú zvnútornené a
- aktívne - ak si tieto normy jednotlivec už osvojil, prijal za svoje.

Poruchy správania disocálneho, asociálneho a antisocálneho charakteru.

V pedagogickej praxi si treba uvedomiť, že u žiaka základnej školy alebo strednej školy ide o vyvíjajúcu sa osobnosť a delikventné správanie môže byť ojedinelou epizódou alebo krátkym obdobím, avšak aj začiatkom kriminálneho spôsobu života v neskoršom veku. Ak sa poruchy správania asociálneho alebo až antisocálneho charakteru vyskytnú v detskom veku pred začiatkom puberty, je prognóza vývinu zväčša horšia, ako keď sa takéto prejavy ukážu počas jej priebehu alebo u dospievajúcej mládeže. Čím skôr sa začnú takéto poruchy správania prejavovať, tým je väčšia pravdepodobnosť vrodených dispozícií (typ temperamentu, poruchy centrálného nervového systému a i.). Na druhej strane môže ísť o negatívne výchovné vplyvy v rodinnom prostredí od raného detstva – kriminálne prostredie, trestaní rodičia, súrodenci, výchova zámerne smerujúca k asociálnym až antisocálnym formám správania, napr. krádeže a pod. (Labáth a kol., 2001).

Dôležitá je spolupráca pedagógov školy s ďalšími odborníkmi – najmä psychológom, liečebným pedagógom, špeciálnym pedagógom, výchovným poradcom, koordinátorom prevencie, sociálnym pedagógom a i., ale aj so zákonným zástupcom dieťaťa (spravidla sú to rodičia).

Poznámka: Prvým krokom je individuálne odborné psychologické, špeciálnopedagogické, liečebnopedagogické, prípadne psychiatrické vyšetrenie zamerané na stanovenie diagnózy ako komplexného obrazu príčin a vývinu takéhoto správania a včasné poskytnutie pomoci prostredníctvom individuálneho postupu vo vzdelávaní, rozvíjania záujmov, odborných služieb špecializovaných inštitúcií, ktoré môžu zaradiť žiaka do preventívnych a reedukačných programov. Zdôrazňuje sa včasnosť odborných intervencií, ktoré predstavujú prevenciu vývinu závažných foriem delikventného správania. Dôraz sa v týchto prípadoch kladie na intervencie do rodinného prostredia, snahu zaangažovať rodičov a usmernenie výchovných postupov. Namiesto je aj zaangažovanie sociálno-právnej kurately.

13.2 Výchova a vzdelávanie žiakov s poruchami správania na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania

Úspešná spolupráca na zmene správania, postojov a hodnôt žiaka si vyžaduje vytvoriť si s ním vzťah, ktorý je nevyhnutné budovať na emocionálnych hodnotách, pretože všetky tieto deti majú nedostatočne napĺňané emocionálne potreby.

Pri komunikácii so žiakom s poruchou správania sa treba vyvarovať:

- vyhrážaniu – podporuje pokusy o klamanie, alebo vyvoláva hnev a potrebu provokácií ,chcú vyskúšať odhodlanosť hrozby;
- posudzovaniu, kritizovaniu, odsudzovaniu – vyvolávajú pocity menejcennosti, hnev až nenávisť;
- povýšeneckému správaniu – v návale emócií si vôbec nemusíme uvedomovať, že hovoríme povýšeneckým tónom (urážajú sa a motivuje ich to k pomste);
- ironickým a sarkastickým poznámkam – častou chybou bývajú napríklad ironické poznámky na rodinu dieťaťa (negatívne poznámky na rodinu sú najúčinnější provokáciou);
- nereagovaniu na nevhodné poznámky spolužiakov;
- hraniu sa na „psychológa“, analyzovanie („tvoj problém je ...“), pričom s našou teóriou pritom môžeme byť celkom vedľa (vzdiali nás to od dieťaťa);
- nejednoznačnosti a nezrozumiteľnosti požiadaviek a pravidiel (vyvoláva to zmätok a pocit, že to nie je dôležité);
- riešeniu problémov, keď sme v časovej tiesni – treba odhadnúť vhodnú príležitosť a čas.

Pri komunikácii so žiakom s poruchou správania sa usilujeme:

- prejavíť mu, že máme o neho naozajstný záujem (počúvať so záujmom, udržiavať zrakový kontakt, brať do úvahy jeho neverbálne prejavy, hovoriť s ním v rovnakej telesnej pozícii);
- pri rozhovore ho nechať hovoriť čo najviac, dať mu priestor na vyjadrenie názoru bez kritického hodnotenia, keď budeme hovoriť prevažne my, vyrozprávame sa, ale nedozvieme sa vôbec nič o jeho postojoch a názoroch, navyše bude mať pocit, že ho zasa iba niekto „sekúruje“ a že „dospelí chcú mať vždy pravdu“;
- s nevyhnutnou kritikou zaobchádzať opatrne, je užitočné vyvažovať ju pozitívnymi spätnými väzbami – avšak primeranými (prehnané, realite nezodpovedajúce pochvaly majú opačný účinok);
- ak spravíme chybu, uznajme si ju – najmä ak sme boli nespravodliví: problémové deti sú mimoriadne citlivé na spravodlivosť, hoci samy bývajú nespravodlivé a neobjektívne;
- pochváliť u žiaka všetko, čo sa dá (ak máme pocit, že sa nedá nič, vyrobme umelo situáciu, v ktorej ho budeme môcť pochváliť);
- zachovať si odstup, nedať sa vyprovokovať a nezačať sa so žiakom hádať;
- zachovať si zmysel pre zdravý humor;
- skúšať sa vžiť do situácie žiaka: nie preto, aby sme ho ľutovali, ale pomôže nám to zostať objektívnymi;
- pracovať na regulácii jeho správania: dohodnime sa s ním, aby si vybralo jeden problém, na ktorom bude pracovať, nemôže sa zmeniť hneď a vo všetkom;
- kombinovať rozhovory medzi štyrmi očami s rozhovormi v celej triede, spolužiakov môžeme využiť na poskytnutie spätnej väzby pre žiaka od rovesníkov, je to však náročné, pretože našim cieľom by malo byť pomôcť mu, nie ho zhodiť alebo ponížiť, v prípade neoblúbených detí je to zvlášť zložité a citlivé;
- hovoriť so žiakom otvorene o všetkých možných dôsledkoch jeho správania, aj o možnosti umiestnenia do špeciálneho výchovného zariadenia, ale nepoužívajme to ako zastrašovanie alebo vyhrážanie (prezentujme pobyt v špeciálnom výchovnom zariadení ako formu pomoci, nie ako trest);
- ak sa žiak vráti po pobyte v špeciálnom výchovnom zariadení do triedy, privítajme ho pozitívne, žiaci sa často cítia v škole ako nechcení (je vhodné ich počas pobytu v zariadení navštíviť);

- keďže väčšinou ide o školsky dlhodobo neúspešných žiakov, treba im pomôcť presadiť sa pozitívne v inej oblasti než vzdelávacej (často sú šikovní v športe alebo praktických či pracovných zručnostiach)³¹.

13.2.1 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s poruchami správania

Žiaci s poruchami správania sa môžu vzdelávať:

- v diagnostických triedach pri diagnostickom centre (DC) do 15. roku veku;
- v diagnostických triedach pri diagnostickom centre (DC) od 15. roku veku;
- v základnej škole pri reedukačnom centre (RC);
- v odbornom učilišti pri reedukačnom centre (RC);
- v strednej odbornej škole pri reedukačnom centre (RC);
- v špeciálnej triede pre žiakov s poruchami správania v základnej škole;
- v školskej integrácii žiakov s poruchami správania v bežnej triede základnej alebo strednej školy.

Výchova a vzdelávanie žiakov s poruchami správania sa realizuje podľa **Vzdelávacieho programu pre žiakov s poruchami správania pre primárne vzdelávanie, nižšie stredné vzdelávanie, nižšie stredné odborné vzdelávanie, úplné stredné všeobecné vzdelávanie, úplné stredné odborné vzdelávanie, 2017** (ďalej aj „Vzdelávací program pre žiakov s PS, 2017“).

Rámcové učebné plány (RUP)

V RUP pre primárne vzdelávanie, nižšie stredné vzdelávanie a stredné vzdelávanie pre žiakov s poruchami správania sú vyučovacie predmety pre príslušné stupne vzdelávania doplnené o vzdelávaciu oblasť **Špeciálnopedagogická podpora**.

Vzdelávacia oblasť špeciálnopedagogická podpora obsahuje **špecifické vyučovacie predmety**:

- **prevencia sociálno-patologických javov;**
- **terapeuticko-korekčné cvičenia.**

Obsah a ciele špecifických vyučovacích predmetov sú uvedené v prílohe Vzdelávacieho programu pre PS (2017). Tieto predmety sú povinné pre všetkých žiakov s poruchami správania

³¹ Spracované podľa: Levčíková a kol. (2013)

bez ohľadu na to, kde sa vzdelávajú. Špecifické vyučovacie predmety zabezpečujú dvaja pedagogickí zamestnanci alebo jeden pedagogický a jeden odborný zamestnanec (podrobnejšie v kap. 1.3).

V rámci predmetov **terapeuticko-korekčné cvičenia a prevencia sociálno-patologických javov**, ktoré sú zamerané na oblasti rozvoja sociálnych zručností, existuje na Slovensku i v zahraničí niekoľko overených programov, ktoré umožňujú pomerne komplexne formovať u žiakov sociálne a komunikačné kompetencie. Forma a štruktúra realizácie umožňuje ich začlenenie buď do priameho edukačného procesu, alebo sa dajú realizovať pri práci s vybranou skupinou v čase mimo vyučovania. Sú to napríklad programy:

- Overený a akreditovaný výchovno-preventívny program Second Step v slovenskej verzii SRDCE NA DLANI (pod číslom CD-2008-3161/6959-1:911 zo dňa 28.mája 2008), ktorý je určený predovšetkým žiakom na 1. stupni ZŠ. Program rozvíja základné životné a sociálne zručnosti prostredníctvom riešenia každodenných situácií. Podmienkou jeho realizovania v procese edukácie je absolvovanie krátkeho výcviku (<http://www.srdcenadlani.eu>).
- Program na rozvoj sociálnej kompetencie „AKÍ SME?“, vytvorený zamestnancami Strediska pre výskum a rozvoj vzdelávania pri SVÚ SAV a ktorý má charakter sociálno-psychologického tréningu. Zameriava sa predovšetkým na žiakov 2.stupňa , dospievajúcich a adolescentov (<http://www.saske.sk/stredisko/program.pdf>). Preventívno-výchovný program CESTA k emocionálnej zrelosti, ktorý z poverenia Ministerstva školstva SR odborne garantuje Výskumný ústavu detskej psychológie a patopsychológie (VÚDPaP).
- Zo zahraničných programov uvádzame psychoedukačný tréningový program A. P. Golsteina a E. McGinnisovej „SKILLSTREAMING“, založený na teórii štruktúrovaného sociálneho učenia. Cieľom programu je rozvíjať u žiakov spôsobilosti potrebné pre život a zdravé fungovanie jednotlivca v spoločnosti. Program má vytvorené tri samostatné a ucelené moduly pre deti predškolského veku, deti školského veku a adolescentov (<http://www.skillstreaming.com>).
- Doplnkový preventívny program „Vieme, že...“ autorov M. Zelinu a M. Lenárta, odporúčaný pre 7.- 9. ročník ZŠ, 1.- 2. ročník gymnázia a 1.- 8. ročník osemročného gymnázia.
- Metóda Inštrumentálneho obohacovania ReuvenaFeuersteina (FIE – Feuerstein'sInstrumentalEnrichment). Cieľom metódy je zvýšiť kritické myslenie detí

i dospelých, rozvinúť ich schopnosť učiť sa, odovzdávať im stratégie a spôsoby duševnej práce tak, aby sa dobre orientovali vo vlastnom živote i vo svete (in Pokorná, 2001).

- EXPOPROGRAM - Intervenčný program pre skupinovú prácu s deťmi a mládežou (Labáth – Smik– Matula (2011)).³²

Špeciálne výchovné zariadenia - diagnostické centrum a reedukačné centrum

Ak aj po intervencii psychológa, špeciálneho pedagóga alebo liečebného pedagóga, výchovného poradcu, koordinátora prevencie, sociálneho pedagóga– po aplikácii ambulantných individuálnych a skupinových foriem práce -- problémy v správaní pretrvávajú, je potrebná intenzívnejšia a dlhodobá starostlivosť, ktorú zabezpečujú špeciálne výchovné zariadenia (diagnostické centrum, reedukačné centrum) formou krátkodobých reedukačných pobytov alebo aj dlhodobého umiestnenia v reedukačnom centre.

Špeciálne výchovné zariadenia zabezpečujú žiakom s poruchou správania výchovno-vzdelávaciu, psychologickú a psychoterapeutickú starostlivosť. Diagnostické centrum (DC) realizuje aj diagnostickú činnosť a prijíma žiakov na krátkodobé pobyty, spravidla v trvaní dvanásť týždňov. Reedukačné centrum (RC) prijíma žiakov na krátkodobé ale aj na dlhšie pobyty, počas ktorých zabezpečuje systematické vzdelávanie a aj prípravu na povolanie. Žiak môže byť do DC alebo RC umiestnený dvoma spôsobmi. O umiestnenie žiaka v nich môže požiadať jeho rodič (zákonný zástupca) písomnou formou. Žiak je následne umiestnený na krátkodobý tzv. dobrovoľný pobyt, ktorý trvá spravidla tri mesiace a môže byť po dohode s rodičom (zákonným zástupcom) predĺžený. Pobyt na žiadosť rodiča (zákonného zástupcu) je čiastočne platený, uhrádza sa vo výške stravnej jednotky príslušného zariadenia (DC, RC) na deň. Škola sa v prípade pretrvávajúcich problémov v správaní žiaka môže obrátiť na miestny úrad jeho trvalého bydliska v súlade so zákonom č. 305/2005 Z. z. o sociálno-právnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Ak po opatreniach miestneho úradu nepríde k náprave správania žiaka, môže dať rodič (zákonný zástupca) žiadosť o spoluprácu na Úrad práce, sociálnych vecí a rodiny (UPSVaR), oddelenie sociálno-právnej ochrany detí a sociálnej kurately. Ak ani po následných intervenciách nepríde k náprave správania, môže dať UPSVaR návrh na súd na umiestnenie žiaka do diagnostického centra alebo reedukačného centra. Žiak môže byť takto umiestnený do diagnostického centra alebo reedukačného centra súdnym rozhodnutím na zá-

³² Spracované podľa: Levčíková a kol. (2013).

klade tzv. predbežného opatrenia podľa zákona č. 36/2005 Z. z. o rodine a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Predbežné opatrenie sa po určitom čase prehodnotí na rozhodnutie súdu o výchovnom opatrení, ktoré platí pol roka a nepredlžuje sa, alebo v prípade, ak je žiak umiestnený v reedukačnom centre, môže sa prehodnotiť aj na rozhodnutie súdu o nariadení ústavnej starostlivosti alebo rozhodnutie súdu o uložení ochranej výchovy. V tomto prípade je žiak umiestnený v reedukačnom centre maximálne do 18. roku veku. Tento pobyt sa môže na základe žiadosti už samotného dospelého klienta predĺžiť maximálne o jeden rok, teda do jeho 19. roku veku. Diagnostické centrum (DC) a reedukačné centrum (RC) poskytujú psychologickú, psychoterapeutickú, výchovnú a zdravotnú starostlivosť deťom, o umiestnení ktorých rozhodol orgán sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately, určený príslušný súd alebo zákonný zástupca dieťaťa. Uvedené zariadenia sa zameriavajú vo svojej činnosti na dve dôležité úlohy: uskutočňujú dôkladnú **diagnostiku** psychologickú, špeciálnopedagogickú, sociálnu a zdravotnú. Druhou zložkou starostlivosti je **prevýchovná a psychoterapeutická starostlivosť**. Výsledkom ich činnosti je buď vrátiť dieťa po 3- až 6-mesačnom alebo dlhšom pobyte do jeho prirodzeného prostredia.

Kedy je vhodné uvažovať o umiestnení dieťaťa do diagnostického centra a reedukačného centra? Za dlhodobé záškoláctvo alebo úplné odmietanie vzdelávať sa, hrubé a opakované nerešpektovanie autorít – či už rodičov alebo učiteľov v škole, drzé a arogantné správanie (agresia voči dospelým i rovesníkom, rasová neznášanlivosť), nadmerné bitkárstvo, krutosť voči iným ľuďom alebo zvieratám, šikanovanie, túlanie, úteky z domu, problémy so závislosťou (alkohol, drogy – tieto deti pred umiestnením do školského zariadenia absolvujú detoxikáciu v zdravotníckom zariadení – gamblerstvo), opakované krádeže z domu, dlhodobý kontakt s nevhodnou asociálne orientovanou partiou, deštruktívne správanie – ničenie verejného alebo školského majetku, trestná činnosť, najmä násilné trestné činy – lúpežné prepadnutia, sexuálne zneužívanie, výtržníctvo, predčasné, nevhodné sexuálne správanie, vydieranie, krádeže, podpaľáčstvo. Problémy s výnimkou trestnej činnosti sa u žiaka majú vyskytovať dlhodobo alebo opakovane a možnosti preventívnych opatrení – minimálne pol roka, zlyhávajú.

Školská integrácia žiakov s poruchami správania v bežnej triede základnej alebo strednej školy

- V prípade vzdelávania žiaka s poruchami správania v bežnej triede základnej alebo strednej školy, t. j. vzdelávania formou školskej integrácie, sa najmä v prípade ťažšej formy poruchy odporúča, aby nebol v triede viac ako jeden takýto žiak.

- Vzdelávanie a výchova si vyžaduje koordinovaný tímový prístup. Nevyhnutná je spolupráca učiteľov so psychológom, špeciálnym pedagógom alebo liečebným pedagógom, ktorí sú buď zamestnancami školy alebo školského zariadenia výchovného poradenstva a prevencie, podľa potreby aj s pedopsychiatrom.
- U závažnejších foriem porúch správania, keď dochádza k častému a systematickému narušovaniu vyučovania, resp. k ohrozeniu spolužiakov alebo aj samotného žiaka, sa odporúča využiť podporu asistentom učiteľa. Asistent učiteľa sa podieľa na vytváraní špeciálnych podmienok pre výchovu a vzdelávanie žiakov so zdravotným znevýhodnením, a teda aj žiaka s poruchami správania. Podľa potreby spolupracuje s učiteľom na vyučovaní, vykonáva pedagogický dozor počas prestávok, zasahuje v situáciách na vyučovaní, keď je potrebné žiaka upokojiť alebo na istý čas izolovať od ostatných žiakov a i. Asistent učiteľa spolupracuje s psychológom, špeciálnym pedagógom alebo liečebným pedagógom a postupuje podľa ich odborného usmernenia.
- U detí s poruchami správania je dôležitá aj odborná lekárska starostlivosť a často je ordinovaná medikamentózna liečba. Medikamentózna liečba má podporný charakter, nespôsobí vyliečenie poruchy.
- Dôležitá je spolupráca s rodičmi. Ak bude žiak postupovať podľa individuálneho vzdelávacieho programu, rodič (zákonný zástupca) má právo byť s ním oboznámený, je výrazným prínosom, keď sa s ním stotožní. Základné princípy výchovného prístupu učiteľa platia v zásade aj pre rodiča (zákonného zástupcu). Podľa odborného usmernenia učiteľa, psychológa, liečebného pedagóga alebo špeciálneho pedagóga môže rodič (zákonný zástupca) nadviazať na školskú prácu aplikáciou niektorých postupov vo výchove a v domácej príprave žiaka. Čím lepšia súhra všetkých odborníkov a rodičov (zákonného zástupcu), tým skôr môžeme predpokladať prekonanie alebo zmiernenie ťažkostí vo výchove dieťaťa.

*

V prípade predpokladu poruchy správania žiaka (disociálneho/asociálneho/antisociálneho stupňa) sa odporúča, aby sa učiteľ obrátil na školského psychológa, liečebného pedagóga, koordinátora prevencie, prípadne výchovného poradcu. Konzultácie s niektorým z odborných zamestnancov sa odporúčajú už pri prvých pozorovaných prejavoch v správaní, ktoré by mohli byť predzvesťou rozvinutia disociálnej/asociálnej/antisociálnej formy správania. Pri ďalších krokoch triedny učiteľ a ostatní vyučujúci postupujú podľa ich odborných odporúčaní. Dôležité je posilňovanie a upevňovanie sociálne žiaduceho správania u všetkých žiakov v triede,

v ktorej sa vzdeláva žiak s poruchou správania, s pomocou vyššie uvedených odborných zamestnancov. Je potrebná spolupráca medzi triednym učiteľom, ostatnými učiteľmi, školským špeciálnym pedagógom a odborníkmi z poradenských zariadení. Táto tímová práca vyžaduje medzi účastníkmi vzdelávania žiaka s poruchami správania častejšiu a intenzívnu komunikáciu.

Spolupráca školy a rodičov (zákonného zástupcu)

Podľa § 144 ods. 6 školského zákona má zákonný zástupca žiaka právo okrem iného oboznámiť sa s výchovno-vzdelávacím programom školy, byť informovaný o výchovno-vzdelávacích výsledkoch žiaka, na poskytnutie poradenských služieb vo výchove a vzdelávaní svojho dieťaťa, zúčastňovať sa výchovy a vzdelávania po predchádzajúcom súhlase riaditeľa školy alebo školského zariadenia. Podľa § 144 ods. 7 školského zákona je okrem iného zákonný zástupca povinný vytvoriť pre dieťa podmienky na prípravu na výchovu a vzdelávanie v škole a na plnenie školských povinností, dbať na sociálne a kultúrne zázemie dieťaťa a rešpektovať jeho špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, informovať školu alebo školské zariadenie o zmene zdravotnej spôsobilosti svojho dieťaťa, jeho zdravotných problémoch alebo iných závažných skutočnostiach, ktoré by mohli mať vplyv na priebeh výchovy a vzdelávania.

Dobrá spolupráca s rodičmi (zákonnými zástupcami) podporuje účinnosť práce učiteľa a ďalších odborných zamestnancov so žiakom. Spoločný, vzájomne podporovaný postup učiteľov, odborných zamestnancov školy a rodičov (zákonných zástupcov) pozitívne vplýva na správanie a osobnostný vývin žiaka. Angažovanosť a ochotu rodičov (zákonných zástupcov) spolupracovať podporuje napr.:

- zákonného zástupcu so školou, školským prostredím, s učiteľmi a inými odbornými zamestnancami;
- dobrá príprava učiteľa alebo iného odborného zamestnanca na stretnutie s rodičom (zákonnými zástupcami), prezentácia profesionálnej erudovanosti, ktorá dáva rodičovi (zákonnému zástupcovi) istotu, že o jeho dieťa sa starajú kvalifikovaní odborníci;
- popri profesionálnom vystupovaní používanie zrozumiteľného jazyka, prípadné vysvetlenie odborných pojmov, ťažkostí dieťaťa, ktoré môže pomôcť odstrániť buď obavy a predsudky zo špeciálnych postupov alebo naopak – prehnané a neadekvátne očakávania;

- schopnosť vcítiť sa do situácie rodiča (zákonného zástupcu), načúvať jeho problémom, diskutovať o ťažkostiach vo výchove dieťaťa a vedieť mu poradiť;
- oboznámenie rodiča (zákonného zástupcu) s obsahom individuálneho vzdelávacieho programu žiaka, dohodnutie sa na spoločných postupoch vo výchove dieťaťa;
- pravidelná vzájomná informovanosť na základe osobných stretnutí alebo písomným kontaktom (Levčíková a kol., 2013).

Z hľadiska cieľa sa realizujú:

- skupinové preventívne aktivity a programy, ktorých cieľom je pri prvých prejavoch problémového správania, napr. nedodržiavanie stanovených školských pravidiel, fajčenie, požívanie návykových látok, šikanovanie a pod., prípadne pri vzniku problémových vzťahov v skupine žiakov – formovanie a posilňovanie pozitívnych modelov správania, ako aj predchádzanie vývinu závažnejších foriem asociálneho či antisociálneho správania, resp. zhoršenia vzťahov v skupine, triede;
- skupinové a individuálne postupy, ktoré obsahujú prvky sociálneho učenia, reedukačné a psychoterapeutické postupy priamo cieleňé na už manifestné formy asociálneho správania;
- individuálna a skupinová práca s rodičmi, metodická, supervízna a prednášková činnosť s pedagógmi škôl a pod.

13.3 Výchova a vzdelávanie žiakov s poruchami správania v stredných školách

Výchova a vzdelávanie žiakov s poruchami správania sa uskutočňuje v stredných školách spolu s ostatnými žiakmi formou školskej integrácie, alebo sa vzdelávajú v triede diagnostického centra či v strednej škole pri reedukačnom centre.

Žiaci s poruchami správania vzdelávaní spolu s ostatnými žiakmi stredných škôl sa vzdelávajú podľa príslušných štátnych vzdelávacích programov.

Na všetkých stupňoch stredného vzdelávania žiakov s poruchami správania je potrebné akceptovať nasledujúce špecifické podmienky, ktoré zabezpečujú žiakom s poruchami správania saturáciu ich špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb:

- zabezpečiť špecifické materiálne, priestorové podmienky zodpovedajúce individuálnym potrebám žiaka s poruchami správania a najmä zabezpečiť odbornú starostlivosť psychológa, špeciálneho pedagóga alebo liečebného pedagóga, pedopsychiatra, prípadne

koordinátora prevencie, výchovného poradcu a tiež systematickú spoluprácu školy so školským zariadením výchovného poradenstva a prevencie alebo s diagnostickým centrom, prípadne reedukačným centrom;

- vypracovať individuálny výchovno-vzdelávací program v prípade, že žiak nemôže vzhľadom na svoje zdravotné znevýhodnenie plniť požiadavky príslušného štátneho vzdelávacieho programu, za ktorý zodpovedá triedny učiteľ v spolupráci s vyučujúcim daného predmetu, školským špeciálnym/liečebným pedagógom a školským zariadením výchovného poradenstva a prevencie;
- dať možnosť učiteľom flexibilne prispôbiť obsah a štruktúru vyučovacej hodiny zohľadňujúc momentálny psychický stav, správanie a potreby žiakov, ktoré sú dôsledkom ich zdravotného znevýhodnenia.

Personálnu podporu pri vzdelávaní žiakov s poruchami správania na stredných školách podľa potreby žiaka poskytuje školský špeciálny pedagóg, školský koordinátor prevencie, výchovný poradca, školský psychológ, liečebný pedagóg alebo iný odborník z poradenského zariadenia priamo v škole alebo dochádzaním žiaka do poradenského zariadenia. Pri vzdelávaní a hodnotení žiakov s poruchami správania na stredných školách je možné v primeranom rozsahu podľa individuálnych vzdelávacích potrieb žiaka využiť špecifické vyučovacie postupy a metódy, ktoré sa aplikujú v základnej škole.

Pre žiakov s poruchami správania, ktorí sú vzdelávaní v diagnostických triedach pri diagnostickom centre od 15. rokov veku a v strednej odbornej škole pri reedukačnom centre je vypracovaný rámcový učebný plán pre žiakov s poruchami správania pre stredné vzdelávanie v triede diagnostického centra a v škole pri reedukačnom centre. Súčasťou rámcového učebného plánu je vzdelávacia oblasť Špeciálnopedagogická podpora so špecifickými vyučovacími predmetmi: prevencia sociálno-patologických javov a terapeuticko-korekčné cvičenia.

Ak si to vyžaduje aktuálne zloženie žiakov v reedukačnom centre, stredná odborná škola pri reedukačnom centre si zvolí vzdelávanie podľa štátnych vzdelávacích programov pre odborné vzdelávanie a prípravu jednotlivých skupín študijných a učebných odborov. Špecifické vyučovacie predmety: prevencia sociálno-patologických javov, terapeuticko-korekčné cvičenia, škola zabezpečí v rámci disponibilných hodín, podľa odporúčania školského zariadenia výchovného poradenstva a prevencie.

Žiaci s mentálnym postihnutím vzdelávaní v triede diagnostického centra majú vypracovaný rámcový učebný plán pre nižšie stredné odborné vzdelávanie v triede diagnostického cen-

tra. Do vzdelávacej oblasti Špeciálnopedagogická podpora sú zaradené dva špecifické vyučovacie predmety: prevencia sociálno-patologických javov a terapeuticko-korekčné cvičenia.

Žiaci s mentálnym postihnutím vzdelávaní v odbornom učilišti pri reedukačnom centre sú vzdelávaní podľa vzdelávacích programov pre žiakov s mentálnym postihnutím pre skupiny trojročných učebných odborov odborných učilíšť pre jednotlivé učebné odbory pre nižšie stredné odborné vzdelávanie.

Pre žiakov s mentálnym postihnutím, ktorí sú v reedukačnom centre umiestnení len po dobu niekoľkých mesiacov a nemôžu preto absolvovať celú dĺžku štúdia v odbornom učilišti, ktorá trvá tri roky, je vypracovaný program: **Príprava na výkon jednoduchých pracovných činností v odbornom učilišti pri reedukačnom centre**. Predmetný program má svoj rámcový učebný plán, obsah všeobecno-vzdelávacích predmetov a špecifické ciele a obsah vzdelávania pre jednotlivé praktické zručnosti odborných zameraní. Do t. č. sú vypracované odborné zamerania: *strojárská výroba* – mechanik – opravár; *strojárská výroba* – ručné spracovanie kovov; *spracúvanie dreva* – drevárska prvovýroba; *stavebná výroba* – pomocné murárske práce; *stavebná výroba* – maliar, natierač; *poľnohospodárska výroba* – záhradník, pestovateľ; *poľnohospodárska výroba* – záhradník, údržba parkov.

Odborné učilište pri reedukačnom centre si môže na základe potreby a záujmu žiakov zvoliť ktorékoľvek zameranie zo sústavy učebných odborov a zameraní učebných odborov v odborných učilištiach. Škola si sama pripraví obsah vzdelávania predmetov vytvárajúcich profiláciu praktických zručností odborných zameraní. Prípravu na výkon jednoduchých pracovných činností žiak môže ukončiť najmenej po 3 mesiacoch, najviac po 10 mesiacoch. Príprava sa ukončuje ústnym pohovorom a praktickou ukážkou získaných zručností, žiak získa osvedčenie s uvedením konkrétnych manuálnych prác, ktoré je schopný vykonávať.

Literatúra

BAGINOVÁ, T. – BELUŠOVÁ, D.: *Prevencia kriminality*. Metodické – pedagogické centrum, 2014. ISBN 978-80-8052-998-7.

ECKERTO VÁ, L.: *Skillstreaming.*, Bratislava: Raabe, 2009.
Dostupné na: (<http://www.raabe.sk/skillstreaming>).

GOLDSTEIN, A. P. – MCGINNIS, E.: *Skillstreaming the Elementary School Child: New Strategies and Perspectives for Teaching Prosocial Skills*. USA, Illinois: Research Press, 2000. ISBN 0-87822-372-X.

HORNÁKOVÁ, M.: Poruchy chování a emoční poruchy. In Lechta, V. (ed.): *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál 2016, s. 364-377. ISBN 978-80-262-1123-5.

KOHOUTEK, R.: *Patopsychologie a psychopatologie pro pedagogy*. 1. vyd. Brno: MU, 2007. 260 s. ISBN 978-80-210-4434-0.

LABÁTH, V. a kol.: *Riziková mládež*. Praha : Sociologické nakladatelství 2001. 157 s. ISBN 80-85850-66-4.

LABÁTH, V.– SMIK, J. – MATULA, Š.: *EXPOPROGRAM - Intervenčný program pre skupinovú prácu s deťmi a mládežou*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2011. ISBN: 978-80-223-2756-5.

LEVČÍKOVÁ, M. – BRYNDZÁK, P.– CSÁDEROVÁ, A.– FUDALY, P.– LAZAROV, M. – POPPEROVÁ, E. – ŠUBA, J. – ZELIZŇÁKOVÁ, Ľ.: *Žiak s poruchami správania v základnej a strednej škole*. Metodicko-informatívny materiál schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 10. apríla 2013 pod číslom 2013-3982/16490:4-914 s účinnosťou od 1. septembra 2013.

TRAIN, A.: *Nejčastejší poruchy chování dětí*. Praha: Portál s.r.o., 2001.

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 2012.EAN: 978-80-246215-3-1.

ZELINA, M.: *Teórie výchovy alebo Hľadanie dobra*. Bratislava SPN – Mladé letá, 2010. ISBN 978-80-100-1884-0.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Zákon č. 305/2005Z.z. o sociálno-právnej ochrane detí a kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Vyhláška MŠ SR č. 320/2008 Z. z. o základnej škole v znení vyhlášky č. 224/2011Z.z.

Vzdelávací program pre žiakov s poruchami správania pre primárne vzdelávanie, nižšie stredné vzdelávanie, nižšie stredné odborné vzdelávanie, úplné stredné všeobecné vzdelávanie, úplné stredné odborné vzdelávanie. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 03. 08. 2017 pod číslom 2017-4:10G0 s platnosťou od 1. septembra 2017. Dostupné na: www.statpedu.sk alebo www.minedu.sk.

Výchova a vzdelávanie žiakov so všeobecným intelektovým nadaním

Mária Remišová

V pedagogickom ponímaní prevláda tradičná predstava o nadaní ako o výnimočnej zložke osobnosti niektorých jedincov, hlavne u nadania intelektuálneho typu (napr. rýchle osvojovanie si cudzích jazykov, špecifické matematické vlohy a pod.). K tomu sú prispôsobené aj špeciálne vzdelávacie programy, napr. pre školy s rozšíreným vyučovaním niektorých predmetov (Průcha, 1998 in Remišová, 2012), pre školy s obohateným vyučovaním o nové, netradičné predmety zamerané na rôzne vzdelávacie oblasti podávané žiakom v širšom kontexte, v ktorých sa nadaní jedinci profilujú v konkrétnom záujme, často i profesionálnom predurčení.

14.1 Charakteristika žiaka so všeobecným intelektovým nadaním

Pri vymedzovaní a definovaní pojmu nadanie sa v odborných kruhoch najčastejšie nadanie chápe ako

- súhrn vrodenných predpokladov alebo ako výsledok rozvoja týchto predpokladov,
- súhrn schopností alebo všetkých dynamických predpokladov činností,
- vlastnosť imanentná každému jedincovi alebo naopak, ako niečo, čím disponujú iba niektorí ľudia,
- vzťah len k niektorým druhom činností alebo opačne – je možné uvažovať o nadaní pre každú činnosť.

Pre praktické potreby starostlivosti o nadané deti nie je ani tak dôležité teoretické vymedzenie pojmu nadanie ako vymedzenie tej skupiny detí, ktorej chceme venovať pozornosť.

Za **dieťa s intelektovým nadaním** sa všeobecne považuje dieťa s vysokou úrovňou rozumových schopností. Podobne ako u dospelých jedincov potom dieťa s nadaním možno identifikovať a diagnostikovať ako dieťa s vysokým intelektovým potenciálom, pričom musí pre-

kračovať hranicu IQ 130 meranú štandardnými psychologickými testami (Duchovičová, 2007. podľa: Remišová, 2012). Obvykle sa za nadaných označuje 2 – 5 percent najvýkonnejších jedincov vo svojej vekovej skupine, za mimoriadne nadané však možno pokladať iba asi jedno z tisícich detí. Špeciálnu výchovno-vzdelávaciu pozornosť treba venovať ale všetkým deťom s nadaním, aby sa tak zvýšila pravdepodobnosť, že z nich vyrastú skutočne nadaní dospelí. Nadanie totiž nie je raz navždy dané a nemenné. Práve adekvátnou výchovou a vzdelávaním môžeme jeho rozvoj podporiť (Dočkal, 2005). Dieťa s nadaním ako dieťa s akcelerovaným kognitívnym vývinom dosiahne potom (pri dostatočnej motivácii a tvorivosti za adekvátnej stimulácie zo strany prostredia) v porovnaní so svojimi rovesníkmi výnimočné výkony v jednej alebo viacerých intelektových činnostiach (Metodické pokyny na zaradovanie detí do špeciálnych výchovno-vzdelávacích programov pre intelektovo nadaných žiakov, 2005). Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (ďalej „školský zákon“) definuje žiaka s nadaním ako „žiaka, ktorý má nadpriemerné schopnosti v intelektovej oblasti, v oblasti umenia alebo športu, alebo v týchto oblastiach dosahuje v porovnaní s rovesníkmi mimoriadne výkony a prostredníctvom výchovy a vzdelávania sa jeho nadanie cielene rozvíja“.

Fenoménu mimoriadne nadaného dieťaťa je iba rozpoznaním vysokého nadania a potom jeho maximálnym podporovaním zo strany rodinného a školského prostredia, ale i širšieho, sociálneho prostredia. Pri dosahovaní vysokých výkonov je každý jedinec odkázaný na pomoc okolia, t. j. rodičov, učiteľov, vychovávateľov atď. Do centra záujmu sa tak dostáva nielen nadaná osobnosť, ale aj kultúrna inštitúcia, v ktorej dochádza k sprostredkovaniu poznania, v širšom slova zmysle sociálno-kultúrny kontext (Laznibatová, 2001).

Všeobecné charakteristické prejavy intelektovo nadaných žiakov:

- vývinový náskok pred rovesníkmi v jednej alebo vo viacerých kognitívnych oblastiach (akcelerovaný vývin najmä v intelektovej oblasti),
- asynchrónnosť vývinu – rôzne zložky osobnosti sa vyvíjajú nerovnomerne (intelekt je predčasne vyvinutý, fyzické, motorické, osobnostné a emocionálno-sociálne dozrievanie môže byť vzhľadom na mentálnu úroveň oneskorené),
- disharmónia vývinu – obdobia prudkého nárastu skokovito striedajú pokojnejšie, oddychové obdobia,
- heterogénnosť vývinu – nadaní žiaci nie sú vždy superiórni vo všetkých oblastiach,
- skoré čítanie (dieťa vie čítať už v predškolskom veku),
- objavenie sa kalkulačných spôsobilostí už v predškolskom veku (dieťa vie sčítavať a odpočítavať v obore nad desať),

- dobrá pamäť, rýchlosť a ľahkosť učenia,
- vysoká intelektuálna zvedavosť,
- aktivita, motivácia, zvýšená potreba objavovania nového, získavania nových informácií,
- neobyčajná vynaliezavosť, tvorivosť, potreba vymýšľať, nekonvenčnosť,
- kritické myslenie, kritickosť k autoritám,
- široké spektrum záujmov,
- vysoká motivácia k rozširovaniu základného učiva do šírky i hĺbky,
- záujmy netypické pre daný vek (náboženstvo, politika atď.), zanietenosť pre niektorú oblasť, hlboké vedomosti žiaka v tejto oblasti (astronómia, ľudské telo a pod.),
- schopnosť sústrediť sa na predmet svojho záujmu,
- kladenie nezvyčajných otázok (napr. čo je za nekonečnom, čo je pred životom),
- široká slovná zásoba a dobrá argumentácia,
- nadpriemerné výkony v psychologických testoch (inteligencie, tvorivosti, motivácie),
- rýchlosť postrehnutia najdôležitejších faktov a príčinnno-následných vzťahov,
- znalosti a vedomosti presahujú stanovené požiadavky,
- záujem riešiť problémové úlohy,
- tendencia vytvárania si vlastných pravidiel, postupov a riešení úloh,
- vlastné pracovné tempo (v porovnaní s danými požiadavkami na časové limity),
- vlastné názory (v porovnaní s väčšinou),
- vyžadovanie spätnej väzby v hodnotení výkonov.

Nie každé dieťa s nadaním sa musí prejavovať všetkými či aspoň väčšinou týchto charakteristík, skupina intelektovo nadaných je veľmi rôznorodá. Možno povedať, že každé dieťa s nadaním je iné, osobité. Tvoria však navzájom istú charakteristickú skupinu ako s pozitívnymi charakterovými črtami, vlastnosťami a schopnosťami na vysokej úrovni, tak aj s (relatívne) negatívnymi špecifikami ich osobnostného vývinu (Laznibatová, 2007).

Špecifiká osobnostného vývinu všeobecne intelektovo nadaných žiakov:

- zvýšená emocionálna citlivosť a zraniteľnosť (hypersenzitivita),
- zvýšená snaha o dokonalosť (perfekcionizmus),
- zvýšená aktivita (hyperaktivita),
- zvýšená schopnosť pociťovania (imaginácia),
- zvýšená afektivita, výbušnosť (impulzivita),
- zvýšená úzkostlivosť (anxiozita),

- zvýšená neprispôsobivosť (nekonformizmus),
- zvýšený stupeň neakceptovania autorít, znížená prispôsobivosť v prostredí (adaptabilita),
- zvýšená potreba byť najlepší, byť prvý (ambicióznosť),
- sklon k zvýšenej sebakritike,
- znížená úroveň sociálnych zručností a kontaktov (znížená sociabilita),
- zdržanlivosť, uzavretosť (individualizmus),
- znížená schopnosť komunikácie (Laznibatová, 2007).

Všeobecne možno preto konštatovať, že znakom žiakov s nadaním je značná rozmanitosť a diverzita osobnostných vlastností.

Kognitívne charakteristické prejavy všeobecne intelektovo nadaných žiakov:

- výsledky v inteligenčných testoch sú porovnateľné s výsledkami žiakov o dva až päť rokov staršími,
- intelektovo viac disponovaní žiaci používajú vyspelé stratégie riešení, ktoré používajú až starší, priemerne intelektovo nadaní žiaci.

Intelekt

- pri získavaní informácií samostatne používajú encyklopedické zdroje a moderné technológie,
- zaujímajú sa o vzťahy príčiny a následku, sú schopní rozpoznať vzťahy medzi javmi,
- identifikujú nezrovnalosti, sú citliví na existenciu problémov,
- majú záľubu v štruktúrovaní informácií a vytváraní rôznych systémov (číselných, časových, hodnotových a pod.),
- sú schopní rýchlo a správne zovšeobecňovať,
- majú rozvinuté kritické myslenie, čo sa okrem iného prejavuje tendenciou k pochybovaniu, polemike a zvýšenej sebakritike,
- charakteristický je pre nich bohatý slovník, priťahujú ich abstraktné pojmy,
- pri hodnotení svojich a cudzích výsledkov činnosti sa riadia vlastnými kritériami,
- sú schopní dlhšej koncentrácie pozornosti ako ostatní žiaci rovnakého veku.

Tvorivosť

- ľahko rozohrajú fantáziu a imagináciu,
- pri školských i mimoškolských činnostiach prejavujú intelektuálnu hravosť a zvedavosť,
- sú schopní prijímať nové informácie a vyžadujú ich,

- sú veľmi flexibilní v myslení a dospievajú k originálnym spôsobom riešení rôznych úloh, snažia sa hľadať svoju vlastnú odpoveď na danú otázku,
- dokážu byť nekonvenční v uvažovaní.

Pamäť

- vyznačujú sa vynikajúcou pamäťou,
- sú dobrí pozorovatelia a dlhodobo si zapamätajú i drobné detaily,
- pozornosť však venujú hlavne veciam a javom, ktoré ich zaujali.

Nekognitívne charakteristiky a prejavy:

Motivácia

- prevaha vnútornej motivácie pred vonkajšou,
- ich správanie a konanie je často riadené vedomým cieľom,
- vyznačujú sa vytrvalosťou pri vykonávaní činností, ktoré ich zaujímajú,
- majú rozmanité záujmy a neunavuje ich duševná činnosť,
- neboja sa riskovať.

Emocionalita

- majú zvýšenú potrebu emocionálnej podpory a emocionálneho prijatia,
- sú citliví až precitlivení,
- v porovnaní s rovesníkmi pôsobia ako emocionálne menej vyzretí,
- sú impulzívni a expresívne sa vyjadrujú pri obhajovaní názorov,
- priťahuje ich estetická dimenzia vecí.

Sociabilita

- vyznačujú sa potrebou voľnosti a aktivity,
- vytvárajú tlak na okolie k zvýšenej pozornosti k svojej osobe a činnostiam,
- v sociálnej skupine často zaujímajú extrémnu pozíciu,
- majú vysoké alebo extrémne nízke sociálne zručnosti,
- majú odvalu na prezentovanie vlastných názorov, argumentačne ich obhajujú pred skupinou,
- majú zmysel pre humor, ktorému však nemusí spolužiak rozumieť,
- vyhľadávajú starších žiakov pre komunikáciu a činnosť,
- sú sociálne „naivní, dôverčiví a neúskoční“,
- u niektorých nadaných sa prejavuje nižšia sebadôvera a problémové vytváranie sebavedomia, sebahodnotenia, čo vyplýva často z ich zvýšených nárokov na seba (Hříbková, 2009).

14.2 Výchova a vzdelávanie žiakov so všeobecným intelektovým nadaním na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania

Pri výchove a vzdelávaní žiakov s nadaním je primárne dôležité rozvíjať dispozície a intelektovú kapacitu žiakov, ale zároveň je pritom nevyhnutné zohľadňovať ich osobnostné, sociálne a emocionálne aspekty špecifického vývinu. Preto výchova a vzdelávanie žiakov s nadaním musí:

- **zabezpečovať** rôznu úroveň podnetov a skúseností na rozvíjanie potenciálu žiakov,
- **poskytovať** prostredie, ktoré pozitívne hodnotí, rozvíja a posilňuje inteligenciu, afektívny (emocionálno-sociálny) a taktiež celkový osobnostný rozvoj, intuíciu a kompetencie,
- **podporovať** nadaných jednotlivcov v tom, aby nachádzali svoje miesto v takých oblastiach činnosti, ktoré im budú najviac vyhovovať a v ktorých budú môcť naplno realizovať svoj potenciál,
- **zapájať** žiakov s nadaním a ich rodičov do aktívnej účasti a kooperácie (Laznibatová, 2007).

14.2.1 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov so všeobecným intelektovým nadaním

Charakteristika učenia a školské prejavy všeobecne intelektovo nadaných žiakov:

- relatívne dobre sa adaptujú v novom učebnom prostredí,
- preferujú individuálne učenie pred skupinovým,
- s obľubou sa učia prostredníctvom manipulácie s objektmi a experimentovaním,
- majú tendenciu skôr k induktnému učeniu a riešeniu problémových úloh,
- sú originálne tvoriví, vyznačujú sa divergentným myslením,
- nemajú radi mechanické a pamäťové učenie,
- majú snahu oddaľovať dokončenie činnosti, pokiaľ nie sú s výsledkom spokojní,
- často polemizujú s učiteľom a spochybňujú daný stav,
- môžu sa u nich vyskytovať špecifické poruchy učenia, aktivity a pozornosti i správania.

Postupy pri rozvíjaní všeobecne intelektovo nadaných žiakov:

- uplatňovať aktivizujúce metódy, ktoré kladú dôraz na aktivitu, produktívne myslenie a samostatnosť žiakov. Patria sem problémové metódy (heuristické metódy, metódy

konfrontácie, paradoxov, metódy čiernej skrinky, analýzy prípadov, experimentovanie), hry (didaktické; neinteraktívne – založené na zamedzení vzájomného ovplyvňovania hráčov – krížovky, kvízy, slepé mapy, doplnovačky; ekonomické hry), diskusné metódy (brainstorming, brainwriting, diskusia spojená s prednáškou a ďalšie varianty diskusie, Gordonova metóda, Hobo metóda, Philips 66, metóda cielených otázok, metóda konsenzu), situačné metódy (rozborová metóda, metóda konfliktných situácií, metóda incidentu, metóda postupného zoznamovania s prípadom, bibliografické metódy), inscenačné metódy (hranie rolí – podstatou je sociálne učenie v modelových situáciách, kedy účastník je sám aktérom predvádzaných situácií), špeciálne metódy vyžadujúce didaktickú úpravu učiteľom, napr. balík došlej pošty, cvičenie na vnímavosť, projektová metóda, icebreakers atď. (Džačovská, 2015).

- vyhýbať sa mechanickým aktivitám, nepodávať žiakom holé fakty, algoritmy. Mechanické úlohy aplikovať len v nutnej miere, jednoduché algoritmy zakomponovať do zaujímavých, podnetných, komplexných úloh. Učivo nepodávať hotové, ucelené, ale zadávať úlohy ako problémové situácie z každodenného života, emocionálne blízke, stimulujúce, aktuálne, vtipné.
- vnášať do procesu personalizáciu vyučovania, modifikáciu už existujúcich aktivít, nadväzujúce aktivity, zážitkové učenie.
- nepreceňovať pamäťové učenie. Žiaci s nadaním si pamätajú veľa faktov, treba im však umožniť pamätať si dôležité fakty prostredníctvom činnosti, zážitkov.
- používať dialógy, argumentáciu, akceptovať argumentáciu žiakov a ich spôsoby riešenia,
- rozvíjať rôzne spôsoby myslenia (logické, kritické, tvorivé),
- uprednostňovať obsah pred formou,
- podporovať samostatnosť žiakov (rozvíjať exekutívne kognitívne funkcie),
- nenahrádzať prehlbovanie a rozširovanie učiva zbytočnou akceleráciou. Neprezentovať učivo vyšších ročníkov, realizovať projekty, laboratórne práce, workshopy, exkurzie.
- aplikovať modifikáciu v obsahu predmetov, metódach výučby, hodnotení žiakov, vo výchovných postupoch a psychologických prístupoch, modifikáciu učebného plánu – redukcia učiva niektorých predmetov a rozšírenie učiva iných predmetov navýšením vyučovacích hodín, efektívne využívať priestor pre disponibilné hodiny (Laznibatová, 2007).

Prístupy pri rozvíjaní všeobecného intelektového nadania u žiakov:

- akceptovať špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby žiakov s nadaním, tolerovať ich odlišnosti v zmysle podpory nadania a zároveň v zmysle psychologických zásad výchovného pôsobenia:
 - * zásada premeny vonkajšieho vplyvu na vnútorné motívy (plnenie výchovnej požiadavky sa u žiaka mení na prejav jeho vlastnej vôle),
 - * zásada aktívneho spolupôsobenia žiaka s výchovným pôsobením pedagóga (aktívnu samočinnosť žiaka však nechápať v zmysle úplnej autonómnej činnosti, podľa ktorej riadenie výchovy sa má ponechať na samotného žiaka),
 - * zásada stupňovania účinku výchovného pôsobenia spoločenským pôsobením (výchovné, najmä morálne zásady umocňovať aj prostredníctvom rodičov, inštitúcií, verejnosti),
 - * zásada konkrétnosti výchovného pôsobenia (vyžaduje si pružnosť a pohotovosť pedagóga meniť spôsoby výchovného pôsobenia vyplývajúceho z menlivosti osobností nadaných žiakov),
 - * zásada stupňovania účinku výchovného pôsobenia osobnosťou pedagóga (pedagóg je autoritou prejavujúcou sa pedagogickým taktom, láskou, ale i spravodlivým hodnotením, správnym metodickým postupom pri výklade, dôkladným poznaním osobitostí žiakov); (Ďurič et al., 1974),
- neprístupovať k žiakom direktívnym, autoritatívnym spôsobom,
- viesť žiakov k stanovovaniu si reálnych cieľov a oceňovania vlastných silných stránok (niektorí nadaní žiaci si kladú príliš vysoké, ťažko splniteľné ciele, preto pozitívnym hodnotením, sebahodnotením, vecnou argumentáciou s povzbudzovaním do ďalšej aktivity vytvárame správny sebaobraz a sebavedomie žiakov),
- uplatňovať kooperatívne, nie konkurenčné aktivity,
- viesť žiakov k vzájomnému korektnému prístupu, oceňovať sa navzájom,
- byť pripravený na rôzne reakcie žiakov (kompetentne, bez emócií a profesionálne zvládnuť nesúhlas s pedagógom, protiargumentáciu, upozorňovanie na chyby pedagóga, negativizmus, opozičné správanie, „chytanie za slovíčka“ a pod.)
- nezanedbávať afektívnu (emocionálno-sociálnu) zložku osobnosti žiakov,
- nestotožňovať sa s mýtmi o nadaní v zmysle všestrannosti nadania, o schopnosti prijatia enormného množstva informácií, bezproblémovej výchovy žiakov s nadaním (nie sú ojedinelé pridružené výchovné problémy); (Laznibatová, 2007).

Špeciálne prístupy pri problémových prejavoch žiakov s nadaním na vyučovaní:

- **hyperaktivita** (rušenie ostatných, znížená koncentrácia pozornosti) – striedanie činností, dohoda o nerušenom pohybe, o vyvolávaní, skupinové činnosti, poskytnutie predmetov na manipuláciu (plastelína, mäkká loptička), metóda „odpovedajte všetci naraz“,
- **netolerancia authority** (negativizmus, „drzé“ vystupovanie) – nedirektívny prístup, dôvera v žiakove schopnosti, vysoký profesionalizmus a nadhľad,
- **netolerancia k rutinným činnostiam** (negativizmus, odmietanie vyučovania, vyrušovanie) – úlohy a aktivity adekvátne potenciálu,
- **perfekcionizmus** (podráždenosť, negativizmus, plačlivosť, sebaobviňovanie, prejavy afektu, sebaopodceňovanie, znížené sebavedomie) – tolerancia k chybám, pozitívnosť v hodnotení, stanovovanie reálnych cieľov, nekonkurenčné prostredie,
- **supersenzitívnosť** (problémy v socializácii, stránenie sa kolektívu) – dohoda o odchode na nerušené miesto, pozitívnosť v prístupe,
- **problémy v sociálnych kontaktoch** (stránenie sa kolektívu, agresívne prejavy, šikana) – skupinové a celotriedne činnosti, spolupráca, nie súťaživosť),
- **denné sny** (znížená výkonnosť) – zatriktívnenie vyučovania, individualizované aktivity (Jurášková, 2006),
- **intelektovo-verbálna asynchrónia** (rozdiel medzi rýchlosťou myslenia a schopnosťou formulovania myšlienok sa obyčajne prejavuje neplynulosťou v reči, prípadne aj zajakavosťou) - neupozorňovať na chyby, neopravovať a nenútiť k správnej výslovnosti; nenútiť do vecí, ktoré sú pre žiaka nepríjemné (vystupovanie na verejnosti, recitovanie); vytvárať prostredie, v ktorom sa cíti bezpečne (zadávať činnosti, kedy sa žiak pri rozprávaní nezajakáva); týmto predchádzať sekundárnej neurotizácii, chronickému strachu z komunikácie až sociálnej izolácii (Lazarová, 2014).

Špecifiká foriem vzdelávania intelektovo nadaných žiakov

Žiak so všeobecným intelektovým nadaním je žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej „ŠVVP“) na základe diagnostiky vykonanej zariadením výchovného poradenstva a prevencie podľa § 103 ods. 2 školského zákona.

1. individuálna integrácia – vzdelávanie v triede, ktorá neuskutočňuje vzdelávací program pre žiakov s intelektovým nadaním (§ 4 ods. 1 vyhlášky MŠ SR č. 307/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní žiakov s intelektovým nadaním). Na základe písomného odporúčania zariadenia

výchovného poradenstva a prevencie, žiadosti zákonného zástupcu žiaka s nadaním a jeho informovaného súhlasu o podmienkach integrovaného vzdelávania môže riaditeľ školy žiaka zaradiť do vzdelávacieho programu zodpovedajúcemu jeho ŠVVP. Žiakovi, ktorý je takto navrhnutý na integrované vzdelávanie je potrebné vypracovať a doplniť žiaducimi prílohami Návrh na vzdelávanie dieťaťa alebo žiaka so ŠVVP v materskej škole, v základnej škole, v strednej škole a v špeciálnej škole (ďalej „Návrh na vzdelávanie“) platný od 1. septembra 2015. Vyplnený návrh schvaľuje pedagogická rada školy pred prijatím žiaka na začlenenie. Podľa § 11 ods. 10 školského zákona sa Návrh na vzdelávanie vedie na tlačive podľa vzoru, ktorý je schválený a zverejnený ministerstvom školstva. Návrh na vzdelávanie je povinnou súčasťou ďalšej dokumentácie žiaka, ako aj správa z diagnostického vyšetrenia a písomné vyjadrenie školského zariadenia výchovného poradenstva a prevencie k začleneniu v zmysle § 11 ods. 9 a, b) školského zákona. Usmernenie k relevantnej štruktúre a obsahu správy, ktoré by si mala škola pri prijímaní dieťaťa všimnúť, je zverejnené na webovom sídle Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie (<http://www.vudpap.sk/sk/informacie-pre-odbornych-zamestnancov>). Základným predpokladom prijatia dieťaťa s nadaním na integráciu je stanovenie jeho adekvátnej mentálnej úrovne psychológom, s následným potvrdením ŠVVP dieťaťa špecifikovaných na základe špeciálnopedagogického vyšetrenia. Na zohľadnenie osobitostí vyplývajúcich z prípadne pridruženého zdravotného znevýhodnenia dieťaťa je potrebné ŠVVP tiež pomenovať a vystaviť odporúčania pre pedagogický proces.³³ Ukladajú tiež psychológovi realizovať opakovanú identifikáciu a ďalej identifikované deti sledovať. Vysvetľujú postup, ktorý musí riaditeľ dodržať pri zaraďovaní identifikovaných detí (žiacov) do programu pre žiakov s intelektovým nadaním, prípadne pri ich vyradovaní z tohto programu, vrátane podmienok vyradenia. Podmienkou zaradenia do programu je okrem splnenia identifikačných kritérií informovaný súhlas zákonných zástupcov dieťaťa. Žiaka možno do výchovno-vzdelávacieho programu pre žiakov s intelektovým nadaním zaradiť od začiatku školského roku, ale aj kedykoľvek v jeho priebehu, podľa toho, kedy bolo identifikované jeho intelektové nadanie a ŠVVP. V prípade nástupu dieťaťa na plnenie povinnej školskej dochádzky do 1. ročníka integrovaného vzdelávania pred dovŕšením jeho 6. roku veku je potrebné k žiadosti zákonného zástupcu o prijatie predložiť okrem súhlasného vyjadrenia príslušného zariadenia výchovného poradenstva a prevencie aj súhlasné vyjadrenie všeobecného lekára pre deti a dorast (§ 19 ods. 8 školského zákona). Za kompletne vyplnenie Návrhu na

³³ Metodické pokyny na zaraďovanie detí do špeciálnych výchovno-vzdelávacích programov pre intelektovo nadaných žiakov č. CD-2005-19376/26377-1:091 schválené MŠ SR dňa 25. augusta 2005 s platnosťou od 1. septembra 2005 upravujú postup pri identifikácii detí a žiakov s intelektovým nadaním, indikátory i kritériá identifikácie.

vzdelávanie prijatého žiaka na integráciu zodpovedá riaditeľ školy. Pri jeho vypracúvaní spolupracujú s triednym učiteľom zariadenie výchovného poradenstva a prevencie, školský špeciálny pedagóg a rodič, resp. zákonný zástupca. Začlenenému žiakovi so ŠVVP sa vypracúva jeden Návrh na vzdelávanie na celé obdobie integrácie (v prípade prestupu integrovaného žiaka z inej školy sa aktualizuje a dopĺňa pôvodný návrh, u žiaka s nadaním a zároveň pridruženým zdravotným znevýhodnením sa vyplní jeden návrh). Súčasťou Návrhu na vzdelávanie je **individuálny vzdelávací program** (ďalej aj „IVP“). Na IVP podľa potreby nadväzuje individuálny vyučovací plán toho predmetu či predmetov, v ktorých sa má rozvíjať nadanie žiaka (skupiny žiakov). Vypracúva ho vyučujúci učiteľ v spolupráci so špecializovaným pedagógom nadaných (určuje ho riaditeľ školy). Môže mať formu časovo-tematického plánu na určité obdobie (Jurášková – Dočkal, 2005). IVP žiaka s nadaním obsahuje základné informácie o žiakovi, o osobitostiach jeho diagnózy a prognózy na výchovno-vzdelávací proces, o učebných postupoch a organizácii vzdelávacieho procesu, o učebných plánoch a učebných osnovách, prípadne o zabezpečení kompenzačných pomôcok, špeciálnych učebných pomôcok, učebných materiálov a personálnej pomoci (§ 4 ods. 4 vyhlášky o výchove a vzdelávaní žiakov s intelektovým nadaním). Ak je žiakovi so ŠVVP potrebné prispôbiť obsah a formy vzdelávania v niektorých vyučovacích predmetoch, vypracuje vyučujúci v spolupráci so špeciálnym pedagógom ako súčasť IVP úpravu učebných osnov konkrétneho predmetu. Ak je žiak oslobodený od vzdelávania sa v jednotlivých vyučovacích predmetoch alebo ich častí, táto skutočnosť sa tiež uvedie v IVP, pričom riaditeľ školy vydá príslušné rozhodnutia³⁴. IVP vypracúva škola v spolupráci s centrom pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (§ 4 ods. 6 vyhlášky o výchove a vzdelávaní žiakov s intelektovým nadaním). Aktuálne sa dopĺňa podľa ŠVVP žiaka s nadaním. Pri vypracúvaní IVP pre žiakov s intelektovým nadaním je potrebné vychádzať zo školského vzdelávacieho programu pre žiakov bežnej triedy, v ktorej je žiak zaradený, pričom obsah vzdelávania vychádza zo štátneho vzdelávacieho programu pre príslušný druh školy pre žiakov s intelektovým nadaním, ktoré schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5. mája 2016 pod číslom 2016-14674/20295:21- 10F0 s platnosťou od 1. septembra 2016 (primárne a nižšie stredné vzdelávanie) a pod číslom 2016- 14674/20298:22-10F0 s platnosťou od 1. septembra 2016 (úplné stredné všeobecné vzdelávanie). Súčasťou pedagogickej dokumentácie je aj triedny výkaz s odpisom vysvedčenia. V triednom výkaze v poznámke sa uvedú všetky dôležité skutočnosti súvisiace so vzdelávaním žiaka s nadaním (vzdelávací program, IVP, ukončenie zá-

³⁴ § 5 ods. 3 e) zákona č. 596/2003 Z. z.

kladnej školy skôr ako za deväť rokov, preradenie do vyššieho ročníka a i.). Do doložky vysvedčenia sa žiakovi, ktorý postupoval podľa vzdelávacieho programu pre žiakov s nadaním alebo podľa IVP, zapíše: „Žiak postupoval podľa vzdelávacieho programu pre žiakov so všeobecne intelektovým nadaním pre...vzdelávanie/podľa individuálneho vzdelávacieho programu“, alebo iné skutočnosti hodné zreteľa.

V bežnej triede môže byť integrovaný – jeden žiak s nadaním, dvojica, trojica alebo skupina žiakov s nadaním. Práca pedagóga reflektuje túto skutočnosť. Prístup pedagóga nezávisí len od individuality integrovaného žiaka s nadaním (žiakov s nadaním), ale aj od počtu integrovaných žiakov v jednej triede. Od tejto skutočnosti sa odvíjajú organizačné formy výchovno-vzdelávacej práce s integrovanými žiakmi s nadaním. Pri jednom žiakovi alebo veľmi malom počte žiakov je prístup viac individualizovaný, pri skupine integrovaných žiakov je možné viac uplatňovať skupinové aktivity (Jurášková – Dočkal, 2005). Žiakom so všeobecným intelektovým nadaním, ktorí sa vzdelávajú jednotlivo v triedach alebo vo výchovných skupinách spolu s ostatnými žiakmi sa odporúča: zaradiť do školských vzdelávacích programov škôl, v ktorých sa vzdelávajú, také voliteľné (dostupné) predmety, ktoré reflektujú špecifická nadaných jednotlivcov a sú súčasťou štátneho vzdelávacieho programu pre príslušný stupeň vzdelávania, v prípade pridruženého zdravotného znevýhodnenia u žiaka s nadaním zabezpečiť výučbu špecifických predmetov (napr. individuálnu logopedickú starostlivosť, rozvíjanie špecifických funkcií a i.) v rámci voliteľných hodín, alebo nahradiť nimi iné vyučovacie predmety, podľa odporúčania školského zariadenia výchovného poradenstva a prevencie. Na zabezpečenie odbornosti vyučovania týchto predmetov je nutné využívať vytváranie čiastočných učiteľských úväzkov pre špeciálnych pedagógov a iných odborných zamestnancov z centier špeciálno-pedagogického poradenstva a centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie alebo školských špeciálnych pedagógov škôl (viď kap. 1.3).

V prípade pridruženého zdravotného znevýhodnenia (dvojitá výnimočnosť) špecifické predmety by mali byť realizované individuálne/v skupinách počas vyučovania v triede alebo mimo triedy, pričom obsah, formy a postup vyučovania sa konzultuje s príslušným učiteľom. Možnosť individuálnej práce s vybranými žiakmi sa odporúča zabezpečiť prostredníctvom školského špeciálneho pedagóga, školského psychológa, liečebného pedagóga či logopéda s cieľom systematickej, intenzívnej korekcie, terapie alebo reedukácie. Špecifickým javom u žiakov s intelektovým nadaním býva v mnohých prípadoch pridružená neplnulosť reči, prípadne zajakavosť (najmä u chlapcov). Väčšinou ide o „prekotnú“ reč ako nesúlad medzi rýchlosťou myslenia a potrebou rýchleho vyslovenia a odovzdania myšlienky okoliu. Žiaci sú

nesprávne upozorňovaní na poruchu reči, výsledkom čoho sa stáva ich prejav menej spontánny (Lazarová, 2014), blokovaný vonkajšími požiadavkami.

Pri integrácii žiakov s nadaním so zdravotným znevýhodnením sa odporúča využívať služby asistenta učiteľa.

Napriek žiaducej individualizácii vzdelávania žiakov s nadaním vyplývajúcej z prítomných ŠVVP začleneného žiaka, integrovaných zapájame rovnakou mierou do spoločného diania triedy/školy ako ostatných. Do rámca sebaaktualizácie žiaka s nadaním vzdelávaného v bežnej triede sa zaraďujú predovšetkým rovnaké aktivity zdieľané s ostatnými žiakmi, avšak na nezávislej (diferencovanej) úrovni. Žiak s nadaním - jednotlivec (nemyslí sa skupina) by nemal byť vyčleňovaný z jeho príslušnosti k skupine (triedy) druhovo odlišnými činnosťami, mal by súvisieť so situáciami, v ktorých sú deti účastníkmi emocionálne nabitej udalosti. Prípady, ktoré by dieťa obrali o zážitok prežívaný v skupine by zároveň ochudobňovali jeho sociálny vývoj. Žiakovi sa zadávajú náročnejšie alebo jemu uspôsobené úlohy rámcovej témy skupinovej práce. V skupine žiakov s nadaním bežnej školy stupeň odlišnosti zadanej činnosti nehrá významnú úlohu, pretože tu nevzniká deficit spoločného prežívania (deficit sociálneho a emocionálneho rozvoja) práve preto, že činnosť zdieľajú viacerí účastníci. Rovnako aj v následnej diskusii o udalosti títo žiaci nemajú dôvod cítiť sa byť vylúčení z diania skupiny, nakoľko ho zdieľali tiež, i keď s iným obsahom ako skupina bežných žiakov.

Diferencované vzdelávanie skupiny žiakov s intelektovým nadaním – vzdelávanie viacerých individuálne integrovaných žiakov s nadaním v jednej triede spolu s ostatnými žiakmi, pričom tejto skupine žiakov sa môže venovať druhý učiteľ, alebo je skupina vzdelávaná na niektorých vyučovacích hodinách v samostatnej triede. Pri integrovanom vzdelávaní žiakov so všeobecným intelektovým nadaním je vhodné, aby okrem triednych učiteľov pôsobil v škole pedagóg špecializovaný na túto problematiku.

Pri spoločnom vyučovaní všetkých detí jedným učiteľom: využívať diferencované aktivity, napr. zadávanie dvojitého úloh (menej náročná a náročnejšia verzia). Deti (nadané, ale i ostatné) si môžu vybrať, na ktorých úlohách budú pracovať). Ak je potrebné s niektorými deťmi precvičiť učivo, ktoré iné deti už ovládajú, možno týmto deťom zadať samostatnú úlohu, so slabšími žiakmi precvičovať, potom im zadať cvičenie a zatiaľ vyhodnotiť prácu tých, ktorí pracovali samostatne. Pri vhodných aktivitách nechať priestor nadaným deťom, aby s ostatnými zdieľali svoje vedomosti (napr. na prvouke, prírodovede, kde pravdepodobne majú širšie poznatky – nemusí všetko vysvetľovať učiteľ, ak to ovláda aj dieťa).

Pri spoločnom vyučovaní všetkých detí učiteľom a špecializovaným pedagógom: využívať diferencované aktivity, odlišné úlohy pre bežných a nadaných žiakov. Pracovať v skupinách,

pričom je vhodné skupiny rôzne obmieňať, aby si deti mohli vyskúšať rôzne roly (vodca, zapisovateľ, organizátor a pod.). Špecializovaný pedagóg pracuje najmä s nadanými deťmi – venuje im individuálnu starostlivosť (zadáva im zložitejšie úlohy, povzbudzuje ich, poskytuje pomoc pri samostatných aktivitách), alebo pracuje so skupinou nadaných detí pri diferencovanom vyučovaní (čítanie na koberci, práca s pracovnými listami – činnosti, pri ktorých nedochádza k rušeniu zvyšku triedy, ale umožňujú nadaným deťom pracovať na podnetných úlohách).

Pri oddelenom vyučovaní intelektovo nadaných detí: individuálne zadávať úlohy podľa schopností a motivácie žiakov, rozširovať učivo a venovať sa témam, na ktoré nie je priestor pri ostatných formách práce, uplatňovať kritické myslenie, nechať žiakov argumentovať, povzbudzovať ich k tomu. Náviku mechanických činností (algoritmy v matematike, pravopisné cvičenia a pod.) venovať len nevyhnutný priestor (tieto činnosti by mali byť nacvičené počas práce v spoločnej triede), vytvoriť priestor na vyjadrenie sa žiakov o vlastných spôsoboch ako riešili úlohu, na nápady, ako možno inak postupovať, na hodnotenie rôznych možností (ich výhodnosti a nevýhodnosti), niektoré zručnosti žiakov možno rozvinúť samostatným riešením nenacvičených úloh (napr. ako násobiť väčšie čísla, ako rozlišovať slovné druhy) – deti na základe intuície alebo logického zdôvodňovania vymyslia vlastný algoritmus, potom ich postupne môžeme správne volenými príkladmi priviesť k samostatnému objaveniu postupu, ktorý sa približuje tomu, ktorý si majú osvojiť. Žiaci sa teda nenaučia postupy a algoritmy mechanicky (vysvetlením a precvičením), ale samy objavujú princípy. Uplatňovať princípy problémového vyučovania a prvky integrovaného tematického vyučovania, využívať projektové vyučovanie, pri ktorom majú deti tvoriť samostatné práce zamerané na im blízke témy (Jurášková – Dočkal, 2005).

2. segregovaná výchova a vzdelávanie - vzdelávanie v škole pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním alebo v triede pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním (špeciálna trieda základnej školy) - vzdelávanie v škole alebo v triede, v ktorých sa uskutočňuje vzdelávací program pre žiakov s intelektovým nadaním (§ 3 ods. 2 vyhlášky o výchove a vzdelávaní žiakov s intelektovým nadaním).

Organizácia, vyučovacie predmety

V triede 1. – 4. ročníka základnej školy pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním je 12 žiakov, v triede 5. – 9. ročníka 16 žiakov, na strednej škole/gymnázium 22 žiakov (školský zákon). Výchova a vzdelávanie žiakov s nadaním v školách sa realizuje dennou formou štúdia. Denná forma štúdia sa môže uskutočňovať ako poldenná, ale v prípade detí s nadaním sa

uprednostňuje forma celodennej starostlivosti. Vyučovacia hodina má 45 minút, škola si však môže zvoliť vlastnú organizáciu vyučovania. Môže členiť hodiny do kratších časových úsekov, zaradovaním a organizovaním prestávok, blokovým vyučovaním a inými organizačnými formami v zmysle platnej legislatívy.³⁵

Každé vyučovanie môže začínať rannou komunitou v trvaní 15 minút, ktorá je integrálnou súčasťou vyučovacieho procesu. Ranné komunity slúžia na „otvorenie vnímania a prežívania žiaka“ a následne zameranie jeho pozornosti a motivácie na vyučovací proces. Pre vyučovací proces žiakov s intelektovým nadaním je od prvého ročníka charakteristické **obohatenie a rozšírenie učiva**, ako aj istá **akcelerácia** učebného procesu a učebnej látky (Laznibatová, 2009). Odporúčané témy na rozširovanie vyučovania sú uvedené v Doplnkoch k učebným osnovám pre 1. – 4. ročník základnej školy pre integrovaných intelektovo nadaných žiakov (č. CD-2005- 19372/26373-1:091 schválených MŠ SR dňa 25. augusta 2005, platných od 1. septembra 2005). Do výučby **voliteľných (disponibilných) predmetov** môžu byť zaradené nové alebo rozširujúce vyučovacie predmety v súlade so zameraním školy ako sú obohatenie, tvorivé písanie, logická matematika, konverzácia v cudzom jazyku, informatická výchova a i. (predmet obohatenie sa zameriava na špecifické témy, ktoré sa obmieňajú po jednotlivých ročníkoch primárneho vzdelávania, napr. vesmír, staroveké civilizácie a pod.). Charakteristické je aj zaradenie vyučovacích predmetov: informatika a prvý cudzí jazyk už do prvého ročníka primárneho vzdelávania ako aj v jeho prvom polroku vyučovanie a písanie paličkovým písmom, ktoré sa považuje za prijateľnejšiu formu písania pre súčasnú populáciu detí. Súčasťou výchovno-vzdelávacieho programu žiakov s nadaním je aj systém prípravy k samoštúdiu, práca s odbornou literatúrou, písanie projektov a následne vypracovávanie ročníkovej práce. Ročníková práca sa robí na základe dominantných záujmov žiaka a je na jeho výbere pre akú tému sa rozhodne. Prezentovanie vypracovanej ročníkovej práce pred auditóriom (triedne, školské kolo) a jej obhajoba, odpovedanie na otázky sú nevyhnutnou súčasťou absolvovania každého ročníka. Cieľom ročníkových prác je naučiť žiakov samostatne a suverénne vystupovať, argumentovať a obhajovať svoje názory, poznatky a zistenia. Na vyučovaní sa postupuje podľa psychologických pravidiel a zásad tak, aby každý žiak pracoval na úrovni zodpovedajúcej jeho aktuálnemu individuálnemu vývinu, jeho úrovni poznatkov a vedomostí. Znamená to, že od prvého ročníka sa vytvárajú flexibilné skupiny v jednotlivých predmetoch (**diferencované vyučovanie**), v ktorých rýchlejší žiaci nemusia na nikoho čakať alebo pomalší nie sú

³⁵ Vzdelávací program pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním pre primárne a pre nižšie stredné vzdelávanie. Vzdelávací program pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním pre úplné stredné všeobecné vzdelávanie, 2016.

poslední v skupine, formujú si pocit úspešnosti, zvládania úloh, vlastné sebahodnotenie ako i hodnotenie inými a tým pocit osobnostnej pohody a komfortu (Laznibatová, 2009). Diferencovaného vyučovania (najmä toho v osobitnej učebni) sa nemusia zúčastňovať vždy všetky deti s nadaním a môžu sa ho zúčastňovať aj iné šikovné deti z triedy. O tom, ktorí žiaci sa zúčastnia rozširujúceho programu v ktorom predmete, prípadne na ktorej konkrétnej hodine, rozhoduje na základe záujmov a schopností detí triedny učiteľ po dohovore so špecializovaným pedagógom.

Mimoriadne nadaný žiak môže byť **preradený do vyššieho ročníka** bez absolvovania predchádzajúceho, môže absolvovať **viacero ročníkov počas jedného** školského roka, môže absolvovať jeden alebo **viacero predmetov vo vyššom ročníku**, môže získať príslušný stupeň **vzdelania za dobu kratšiu** ako určuje vzdelávací program príslušného učebného alebo študijného odboru (vyhláška o výchove a vzdelávaní žiakov s intelektovým nadaním).

Ak žiak dlhodobo neplní požiadavky výchovno-vzdelávacieho programu pre žiakov s intelektovým nadaním, môže riaditeľ školy v zmysle §10 ods. 1 vyhlášky o výchove a vzdelávaní žiakov s intelektovým nadaním požiadať centrum výchovného poradenstva a prevencie o rediagnostiku žiaka. V prípade, že diagnostika vykonaná v zmysle uvedenej vyhlášky a Metodických pokynov č. CD-2005- 19376/26377-1:091 nepotvrdí požadovanú úroveň nadania, riaditeľ žiaka z programu **vyradí**. Môže tak urobiť kedykoľvek v priebehu školského roka, najneskôr však k prvému dňu nasledujúceho školského roka. Pri týchto rozhodnutiach treba dbať na to, aby čo najmenej negatívne ovplyvnili sociálny, osobnostný a poznávací vývin žiaka, čo musí citlivo posúdiť psychológ v spolupráci s triednym učiteľom a špecializovaným pedagógom.

Personálne zabezpečenie vzdelávania

Vzdelávanie žiakov so všeobecným intelektovým nadaním zabezpečujú kmeňoví učители, môžu ho zabezpečovať aj špeciálni pedagógovia (odporúča sa). Pridanú hodnotu vzdelávania tvorí špecializovaný pedagóg nadaných ako aj odborní zamestnanci školy vyučujúci špecifické predmety (nadaní so zdravotným znevýhodnením). Psychologickú intervenciu (okrem diagnostiky na účely prijímania žiaka do školy alebo na zmenu formy vzdelávania) môže zabezpečovať školský psychológ, v prípade zdravotného znevýhodnenia žiaka s nadaním škola môže tiež zamestnať asistenta učiteľa. Pri výchove a vzdelávaní žiakov so všeobecným intelektovým nadaním škola povinne spolupracuje s odbornými zamestnancami centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Učiteľ žiakov s nadaním musí byť kompetentný, empatický, sociabilný, nedirektívny, flexibilný, tvorivý, nekonformný, musí vedieť pripustiť,

podporiť, stiahnuť sa do úzadia, nevytvárať tlak na známkovanie, akceptovať nezvyčajné riešenia a podporovať ich, načúvať nadanému žiakovi a vnímať ho, musí vedieť registrovať aj drobné náznaky, prejavy senzitivity, ktoré nesmú zostať nepovšimnuté, citlivo a s nadhľadom riešiť problémy s rodičmi, konzultovať s nimi, aplikovať pozitívny prístup k deťom.

Hodnotenie žiakov

Dôležitým aspektom celého výchovno-vzdelávacieho procesu je **systém hodnotenia, sebahodnotenia** žiakov s nadaním, ktorý má funkciu vnútornej motivačnej sebakorekcie, akceptácie názoru pedagóga ako i tréningu stanovovania si cieľov a ich plnenia, ako dôležitého predpokladu rozvoja osobnosti žiakov s nadaním.

Hodnotenie žiakov v 1. – 4. ročníku vo všetkých predmetoch počas celého školského roka vychádza z Metodického pokynu na hodnotenie žiakov základnej školy dostupnom na web sídle www.minedu.sk. Pomôckou na hodnotenie žiakov s nadaním môže byť Klasifikačný hárok talentov zverejnený na webovej stránke Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie (<http://www.vudpap.sk/informacie-pre-pedagogov>). Na prvom stupni základnej školy sa odporúča slovné hodnotenie, doplnené bodovým a percentuálnym hodnotením. Na druhom stupni a gymnáziu sa využíva hodnotenie bodové a percentuálne, ktoré sa na vysvedčení transformuje do známok (Laznibatová, 2002). Hodnotenie žiakov je nevyhnutná súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu a má motivačnú, informatívnu, komparatívnu a korekčnú funkciu. Predmetom hodnotenia je úroveň dosiahnutých vedomostí a zručností podľa platných učebných osnov a vzdelávacích štandardov. Hodnotenie a klasifikácia preukázaného výkonu žiaka v príslušnom predmete nemôžu byť znížené na základe správania žiaka. Žiaci sú hodnotení pravidelne a priebežne, pričom sa striedajú formy hodnotenia písomné, verbálne a grafické. Slovné hodnotenie je pre žiakov s nadaním v 1.- 4. ročníku vyhovujúcejšie, lebo poskytuje väčšiu možnosť objektívnejšie hodnotiť žiaka vzhľadom na rôzny stupeň nadania v jednotlivých oblastiach vzdelávania a výkonnostnú nejednotnosť žiakov. Využíva sa i sebahodnotenie žiakov, ktorého cieľom je poskytnúť rodičom a učiteľom i žiakom objektívnejšie informácie o profile osobnosti dieťaťa a jeho výkonnosti, ako i o jeho možnostiach ďalšieho rastu. Priebežné sebahodnotenie prinúti žiaka zamyslieť sa nad svojím konkrétnym výkonom alebo konaním, posunie ho do roviny konfrontácie s očakávaným stavom a za súčasného vyjadrenia sa učiteľa nabáda žiaka späť k osobnému posunu. Celkové sebahodnotenie je odrazom priebežných sebahodnotení, žiaci ho vypracúvajú aj písomne/graficky raz za štvrtý rok školského roka.

14.3 Výchova a vzdelávanie žiakov s intelektovým nadaním v stredných školách

Špecifikum výchovy a vzdelávania žiakov so všeobecným intelektovým nadaním spočíva v možnosti **vyššieho učebného zaťaženia, prehĺbovania a rozširovania učiva**. Štátny vzdelávací program (ďalej „ŠVP“) pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním pre nižšie stredné vzdelávanie a úplné stredné všeobecné vzdelávanie (gymnázium) nemá osobitné **vzdelávacie štandardy** odlišné od bežných škôl. Intelektovo nadaní žiaci nepotrebujú na splnenie vzdelávacích štandardov ŠVP toľko času ako žiaci bez intelektového nadania, preto je možné rozšírenie vzdelávacích štandardov vyučovacích predmetov súvisiacich s ich intelektovým nadaním bez navýšenia ich hodinovej dotácie. Gymnázium pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním poskytuje vzdelanie modifikovanými postupmi, prispôbenými ich špeciálnym výchovno-vzdelávacím potrebám. Nižšie stredné vzdelávanie sa uskutočňuje v prvých 4 ročníkoch gymnázia s 8-ročným vzdelávacím programom, vyššie stredné vzdelávanie sa uskutočňuje v 5. – 8. ročníku gymnázia s 8-ročným vzdelávacím programom a v gymnázium so 4-ročným vzdelávacím programom.

Rámcové učebné plány pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním vychádzajú z rámcových učebných plánov bežných škôl, **povinná časová dotácia** niektorých predmetov sa od nich však mierne líši. V kompetencii školy je rozdeliť hodinové dotácie do ročníkov, pričom musí byť dodržaná psychohygiena a platná legislatíva. Odlišnosť povinnej dotácie v zmysle zníženia neznamená zníženie vzdelávacích štandardov; vzhľadom na úroveň svojho nadania by ich mali žiaci dosiahnuť aj pri menšom počte vyučovacích hodín. Týmto získajú viac voliteľných hodín, aby jednotlivé školy mohli svoje učebné plány postaviť variabilnejšie a viac vychádzať v ústrety individuálnym výchovno-vzdelávacím potrebám žiakov s nadaním. **Voliteľné hodiny** môžu byť využité na zvýšenie hodinovej dotácie povinných vyučovacích predmetov (na rozšírenie ich vzdelávacích štandardov) ako podpory špecifického intelektového nadania jednotlivých žiakov (napr. podpora matematických schopností v rámci všeobecného intelektového nadania), alebo môžu byť využité na zaradenie nových vyučovacích predmetov v súlade so zameraním školy (škola vypracuje ich učebné osnovy alebo využije experimentálne overené a schválené inovačné programy/APROGEN). Žiak národnostnej menšiny si v rámci voliteľných hodín môže zvoliť jazyk národnostnej menšiny, pričom povinná dotácia predmetu slovenský jazyk a literatúra sa zníži o jednu hodinu týždenne. Vzdelávanie podľa **rozšírených učebných osnov** musí byť upravené v školskom, skupinovom alebo individuálnom výchovno-vzdelávacom programe. **Maximálny počet vyučovacích hodín** ŠVP pre žiakov gymnázia so všeobecným intelektovým nadaním s 8-ročným vzdelávacím programom

nesmie byť v 1. ročníku vyšší ako 34 hodín za týždeň, v 2. až 4. ročníku 35 a v 5. až 8. ročníku 38 hodín. Pre žiakov gymnázia so všeobecným intelektovým nadaním so 4-ročným vzdelávacím programom nesmie byť vyšší ako 38 hodín za týždeň (Vzdelávací program pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním pre úplné stredné všeobecné vzdelávanie, 2016).

Organizácia vyučovania vzhľadom na osobitosti žiakov so všeobecným intelektovým nadaním je v kompetencii školy. Vyučovacia hodina trvá 45 minút, vyučovanie však môže prebiehať aj 2-hodinových časových jednotkách alebo v blokoch s vlastnou organizáciou prestávok, ak sa neznižuje ich celková povinná dotácia a minimálny obsah stanovený vzdelávacími štandardami (v zmysle platnej legislatívy). Do spoločného tematického bloku možno spájať rôzne predmety na zabezpečenie lepšieho uplatnenia medzipredmetových vzťahov. V prípade, že má trieda viac ako 17 žiakov, delí sa na dve skupiny na každej hodine v predmetoch anglický jazyk, druhý cudzí jazyk, informatika, etická výchova/náboženská výchova/ náboženstvo, telesná a športová výchova a na hodinách, ktoré majú charakter laboratórnych cvičení, praktických cvičení a projektov. Trieda sa na jednej hodine v týždni v 3. a 4. ročníku delí na skupiny v jednom z predmetov fyzika, chémia, biológia. Trieda sa v 5. až 8. ročníku gymnázia s 8-ročným vzdelávacím programom a v každom ročníku gymnázia so 4-ročným vzdelávacím programom delí na skupiny na jednej hodine v týždni len v jednom z predmetov fyzika, chémia, biológia a matematika. Ak škola integruje predmety, v ktorých sa trieda delí, delí sa aj v integrovanom predmete.

Žiak s intelektovým nadaním môže absolvovať časť výchovno-vzdelávacieho procesu na inej strednej škole na základe dohody s touto školou alebo môže byť vzdelávaný v konkrétnom predmete pod vedením tútora alebo učiteľa inej strednej školy či vysokej školy. Škola mu tiež môže zabezpečiť spoluprácu s príslušnými odborníkmi (podľa druhu rozvíjaného nadania). Mimoriadne nadaní žiaci môžu absolvovať niektoré učebné predmety vo vyššom ročníku, prestúpiť do vyššieho ročníka bez absolvovania predchádzajúceho ročníka alebo absolvovať dva ročníky v priebehu jedného školského roka a tak skrátiť dobu stredného vzdelávania (§ 103 školského zákona). Uvedené osobitosti vzdelávania žiaka musia byť realizované prostredníctvom **individuálneho vzdelávacieho programu** (ďalej „IVP“).

V prípade žiaka školy pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním a súčasne **žiaka so zdravotným znevýhodnením**, ak si to jeho špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby vyžadujú, je tiež žiaduce postupovať podľa IVP, ktorý mu vypracováva triedny učiteľ v spolupráci so školským špeciálnym pedagógom alebo špeciálnym pedagógom príslušného zariadenia výchovného poradenstva a prevencie. V prípade **individuálne integrovaného** žiaka s nadaním

škola rovnako postupuje podľa IVP. Ak je v triede strednej školy viac žiakov s rovnakými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, môžu postupovať podľa skupinového výchovno-vzdelávacieho programu (týka sa to najmä žiakov s intelektovým nadaním bežných tried gymnázií). V rámci IVP (aj skupinového programu) je žiaduce zabezpečiť žiakovi/žiakom špeciálne učebné pomôcky. Žiak s nadaním môže postupovať aj podľa **individuálneho učebného plánu** (§ 26 školského zákona).

Pri prestupe žiaka z inej školy prijímajúca škola v prípade zistených odlišností umožní žiakovi ich kompenzáciu spravidla v priebehu jedného školského roku.

Výchova a vzdelávanie žiakov so všeobecným intelektovým nadaním spočíva aj v možnostiach využívať moderné aktivačné metódy, ako je projektové vyučovanie, problémové vyučovanie, kooperatívne učenie, prvky integrovaného tematického vyučovania, multiplikačné metódy, metódu kontraktu, skupinové hodnotenie a sebahodnotenie, mentoring a pod. Odporúča sa viesť žiakov k vlastným postupom riešení, ktoré vedú k žiaducim výsledkom. S ohľadom na úroveň a štruktúru nadania jednotlivých žiakov je prospešné využívať **diferencované vyučovanie** aj ako prostriedok rozvoja a stimulácie všeobecných i špeciálnych schopností žiakov, ich zručností a spôsobilostí. Žiaci v škole pre žiakov s intelektovým nadaním sa delia v rámci tried a predmetov do výkonových skupín podľa úrovne výkonových testov z jednotlivých predmetov, tzv. úrovnových testov, ktoré robia žiaci každý štvrtý rok daného školského roka (Laznibatová, 2002). Týmto je zabezpečená optimalizácia vyučovacieho procesu, ako i vyššia efektivita práce učiteľa v malých rovnorodých skupinách. Diferenciácia takto poskytuje učiteľovi spätnú väzbu aj o problémovom učive pre žiaka, jeho optimálnej miere zaťaženia a zároveň zamerania sa na jeho podporu. Na základe tohto je žiak štvrtýročne hodnotený s bodovo-percentuálnym vyčíslením výkonov, ktoré sa na vysvedčení transformuje do známok. Využíva sa i sebahodnotenie žiakov ako objektívnejšia informácia o profile osobnosti dieťaťa a jeho výkonnosti i možnostiach ďalšieho rastu.

Literatúra

- DOČKAL, V.: Informačno-pedagogický materiál k organizácii výchovy a vzdelávania intelektovo nadaných žiakov v 1. – 4. ročníku základnej školy. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2005.
- DOČKAL, V. – FARKAŠOVÁ, E. – KUNDRÁTOVÁ, B. – ŠPOTÁKOVÁ, M.: Správa z diagnostického vyšetrenia dieťaťa. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2016. Dostupné na: http://www.vudpap.sk/sub/vudpap.sk/images/InformacieZcinnosti/sprava_z_diagnostickeho_vysetrenia_dietata.pdf
- DOČKAL, V. – JURÁŠKOVÁ, J. – FARKAŠOVÁ, E.: Doplnky k učebným osnovám pre 1. – 4. ročník základnej školy pre integrovaných intelektovo nadaných žiakov schválené Ministerstvom školstva Slovenskej republiky dňa 25. augusta 2005 pod č. CD-2005-19372/26372-1:091 s platnosťou od 1. septembra 2005.
- ĎURIČ, L. – GRÁC, J. – BLAŠKOVIC, O. – ŠTEFANOVIČ, J.: Psychológia a škola. Problémy nadaných detí. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1974.
- DŽAČOVSKÁ, S.: Metódy a formy práce podporujúce rozvoj myslenia a kreativity žiakov v škole. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2015.
- HŘÍBKOVÁ, L.: Nadání a nadaní. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009.
- JURÁŠKOVÁ, J.: Základy pedagogiky nadaných. Pezinok: Formát, 2003.
- JURÁŠKOVÁ, J. – DOČKAL, V.: Výchovno-vzdelávací program žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základnej škole. Program pre intelektovo nadaného žiaka. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2005.
- LAZAROVÁ, A.: Diagnostika intelektovo nadaného dieťaťa. Šaľa: Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva, 2014.
- LAZNIBATOVÁ, J.: Nadané dieťa, jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie. Bratislava: Iris, 2001.
- LAZNIBATOVÁ, J.: Základné charakteristiky, špecifiká a zásady práce s nadanými žiakmi. Metodický materiál – Program APROGEN. Bratislava: 2007.
- LAZNIBATOVÁ, J.: Projekt alternatívnej starostlivosti o nadané deti (doplnenie). Bratislava: 2002.
- LAZNIBATOVÁ, J.: Školský vzdelávací program pre triedy s intelektovo nadanými žiakmi. Bratislava: 2009.
- Metodický pokyn k zavedeniu profesie asistent učiteľa pri výchove a vzdelávaní detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v predškolských zariadeniach, v základných školách a v špeciálnych základných školách č. 184/2003 – 095 vydaný Ministerstvom školstva Slovenskej republiky dňa 6. decembra 2003.
- Metodický pokyn č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy schválený Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky s platnosťou od 1. mája 2011.
- Metodické pokyny na zaraďovanie detí do špeciálnych výchovno-vzdelávacích programov pre intelektovo nadaných žiakov č. CD-2005-19376/26377-1:091 schválené Ministerstvom školstva Slovenskej republiky dňa 25. augusta 2005 s platnosťou od 1. septembra 2005, aktualizované k 1. septembru 2008.

Návrh na vzdelávanie dieťaťa alebo žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole, v základnej škole, v strednej škole a v špeciálnej škole. 428 MŠVVaŠ SR/od 01. 09. 2015.

REMIŠOVÁ, M.: Práca s intelektovo nadanými žiakmi primárneho vzdelávania vo vyučovaní anglického jazyka. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2012.

Vzdelávací program pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním pre úplné stredné všeobecné vzdelávanie (Gymnázium). Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5. 5. 2016 pod číslom 2016-14674/20298:22-10F0 s platnosťou od 1. 9. 2016. Dostupné na: www.statpedu.sk alebo www.minedu.sk.

Vzdelávací program pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním pre primárne vzdelávanie a pre nižšie stredné vzdelávanie. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5. 5. 2016 pod číslom 2016-14674/20295:21-10F0 s platnosťou od 1. 9. 2016. Dostupné na: www.statpedu.sk alebo www.minedu.sk.

Vyhláška č. 307/2008 Z. z. Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky o výchove a vzdelávaní žiakov s intelektovým nadaním.

Vyhláška č. 437/2009 Z. z. Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky, ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov (školský zákon).

Príloha 1

Individuálny vzdelávací program

pre žiaka so zdravotným znevýhodnením alebo žiaka so všeobecným intelektovým nadaním

(Vzor)

Osobné údaje žiaka

Meno žiaka:

Dátum narodenia:

Trieda:

Základné údaje o žiakovi vyplývajúce z odborných vyšetrení

a) Závery psychologického vyšetrenia:

b) Závery zo špeciálnopedagogického vyšetrenia:

c) Závery z iných odborných vyšetrení:

Druh a stupeň zdravotného znevýhodnenia žiaka (podľa platných všeobecne záväzných právnych predpisov v rezorte školstva³⁶):

Záver pedagógickej diagnostiky

(Vypracuje ju triedny učiteľ v spolupráci s ostatnými pedagógmi. Uvedie v nej silné a slabé stránky žiaka, doterajšie výchovno-vzdelávacie výsledky a ďalšie náležitosti hodné zreteľa pre vypracovanie IVP.)

Špecifiká školského prostredia a výchovno-vzdelávacieho procesu (požiadavky)

Úprava prostredia školy, triedy:

(Napr. bezbariérový prístup, špecifické umiestnenie lavice v triede a iné.)

Úprava organizácie výchovno-vzdelávacieho procesu:

(Uviesť, či je žiak vzdelávaný v školskej integrácii; podľa ktorého vzdelávacieho programu je žiak vzdelávaný; či je žiak v niektorom predmete vzdelávaný mimo svojej triedy; ako je zabezpečený špecifický vyučovací predmet určený príslušným rámcovým učebným plánom; oslobodenie od niektorého z vyučovacích predmetov alebo časti vyučovacieho predmetu; forma komunikácie – augmentatívna komunikácia, slovenský posunkový jazyk, Braillovo písmo a iné.)

Aplikácia špeciálnych vzdelávacích postupov:

(Odporúčané postupy vo vyučovacích predmetoch, v ktorých je to potrebné – zohľadnenie špeciálnych potrieb žiaka v oblasti použitia konkrétnych metód výkladu, opakovania

³⁶ Školský zákon, vyhláška o špeciálnych školách.

a upevňovania učiva, overovania učiva ústne/písomne/prakticky, pracovného tempa, povzbudzovania a motivácie.)

Spôsob hodnotenia a klasifikácie žiaka:

(Uvedie sa, podľa ktorých metodických pokynov a odporúčaní poradenského zariadenia bude žiak hodnotený a aké postupy sa budú uplatňovať pri overovaní vedomostí žiaka.)

Zabezpečenie kompenzačných a špeciálnych učebných pomôcok³⁷:

Zabezpečenie personálnej podpory:

(Popis špeciálnopedagogickej, logopedickej, liečbnopedagogickej, psychologической podpory, podpory asistentom učiteľa a/alebo inej. Intervencie odborných zamestnancov poskytované v školskom zariadení výchovného poradenstva a prevencie, príp. v zdravotníckom zariadení, treba uviesť vrátane ich frekvencie.)

Dlhodobé a krátkodobé ciele výchovno-vzdelávacieho procesu

a) Dlhodobé ciele

(Určí triedny učiteľ v spolupráci so špeciálnym pedagógom.)

b) Krátkodobé ciele

(Uvedú sa krátkodobé ciele na jeden až dva mesiace, prípadne štvrťrok vo vyučovacích predmetoch, v ktorých žiak potrebuje podporu; ciele sú postupne aktualizované.)

Individuálny vzdelávací program vypracovali:

Triedny učiteľ:

Špeciálny pedagóg:

Schválil: (pečiatka a podpis riaditeľa školy)

dňa:

S individuálnym vzdelávacím programom boli oboznámení:

Zákonný zástupca žiaka: (podpis)

Ostatní vyučujúci žiaka: (meno a podpis vyučujúcich)

Priebežné hodnotenie výchovno-vzdelávacích výsledkov žiaka

(Priebežné hodnotenie sa vykonáva spravidla štvrťročne a je súčasťou tohto dokumentu).

³⁷ Kompenzačnými a špeciálnymi učebnými pomôckami pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa zaoberá interný metodický materiál Štátnej školskej inšpekcie, dostupný na: www.ssiba.sk.

ISBN 978-80-8118-196-2
EAN 97880881181962