



MINISTERSTVO ŠKOLSTVA,
VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU
SLOVENSKEJ REPUBLIKY

NÚCEM
NÁRODNÝ ÚSTAV CERTIFIKOVANÝCH
MERANÍ VZDELÁVANIA



Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Diagnostika, vzdelávanie, hodnotenie a testovanie žiakov so zdravotným znevýhodnením (ZZ)





MINISTERSTVO ŠKOLSTVA,
VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU
SLOVENSKEJ REPUBLIKY

NÚCEM
NÁRODNÝ ÚSTAV CERTIFIKOVANÝCH
MERANÍ VZDELÁVANIA



Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Diagnostika, vzdelávanie, hodnotenie a testovanie žiakov so zdravotným znevýhodnením (ZZ)

Diagnostika, vzdelávanie, hodnotenie a testovanie žiakov so zdravotným znevýhodnením (ZZ)

Publikácia vznikla ako výstup z projektovej aktivity 1.1 projektu „Zvyšovanie kvality vzdelávania na ZŠ a SŠ s využitím elektronického testovania“, spolufinancovaného z prostriedkov EÚ, ktorého riešiteľom bol NÚCEM.

Autorský kolektív pracoval pod vedením:
Súčasný stav legislatívy z oblasti školskej integrácie:

Mgr. Eva Polgáryová, PhD.
PaedDr. Jarmila Žaškovská
Mgr. Dagmar Záborská
Mgr. Ingrid Kubovičová
PhDr. Viera Ritomská

Výstupy špeciálnopedagogických
a psychologických správ,
závery, odporúčania:

Vývinové poruchy učenia:

doc. PaedDr. Erik Žovinec, PhD.
PaedDr. Zuzana Staňová

Poruchy aktivity a pozornosti:

Mgr. Milan Danihel
Mgr. Gabriela Majerechová

Narušená komunikačná schopnosť:

PaedDr. Jana Šúleková
Mgr. Jana Klobušáková
Mgr. Lucia Paliderová

Zrakové postihnutie:

PaedDr. Jozef Šimko
PaedDr. Marián Šimko

Sluchové postihnutie:

PhDr. Lenka Hricová
PaedDr. Martina Kortišová
RNDr. Oľga Minárová

Telesné postihnutie:

PaedDr. Marta Frindrichová

Autizmus:

Mgr. Nadežda Okenicová

Úprava testových položiek pre žiakov so ZZ v ZŠ:

Mgr. Eva Polgáryová, PhD.

Úprava testových položiek pre žiakov so ZZ v SŠ:

PhDr. Janka Mikulášová

Recenzenti (experti):

doc. PaedDr. B. Kováčová, PhD.
doc. PaedDr. J. Lopúchová, PhD.

Grafická úprava:

Alena Brazdovičová

Jazyková úprava:

Mgr. Elena Laššová

Obálka:

© Jakub Gregor, 10 rokov,
diagnóza DMO
kvadraparetická forma

Zostavila:

Mgr. Eva Polgáryová, PhD.

Obsah

Vysvetlivky	6
Úvod	7
1. Súčasný stav legislatívy z oblasti školskej integrácie	8
1.1. Základné pojmy súvisiace so školskou integráciou	8
1.2. Práva a povinnosti žiaka a zákonného zástupcu v procese integrácie	10
1.3. Postup pri školskej integrácii	11
1.4. Podmienky výchovno-vzdelávacieho procesu integrovaného žiaka	13
1.5. Dokumentácia integrovaného žiaka	15
1.6. Individuálny výchovno-vzdelávací program integrovaného žiaka	16
1.7. Riadenie školy vo vzťahu k školskej integrácii	19
1.8. Výchovno-vzdelávací proces v triede s integrovanými žiakmi	21
1.9. Overovanie vedomostí, hodnotenie a klasifikácia	22
1.10. Ukončenie školskej integrácie	24
2. Výstupy psychologických a špeciálnopedagogických správ, závery, odporúčania	27
2.1. Správa zo psychologického vyšetrenia	27
2.1.1. Obsahová náplň správy – štruktúra	27
2.1.2. Aké údaje tvoria správu zo psychologického vyšetrenia – popis výsledkov a odhadovaný presah do výchovno-vzdelávacieho procesu	28
2.2. Správa zo špeciálnopedagogického vyšetrenia	35
2.2.1. Obsahová náplň správy – štruktúra	35
2.2.2. Rozbor nerovnomerných výkonov žiaka v správe v súvislosti s jeho zdravotným znevýhodnením	36
2.2.3. Špecifiká pri vzdelávaní žiakov so zdravotným znevýhodnením, závery, odporúčania	38
3. Vývinové poruchy učenia	45
3.1. Charakteristika vývinových porúch učenia	45
3.1.1. Druhy vývinových porúch učenia, základné pojmy	46
3.1.2. Sekundárne dôsledky vývinových porúch učenia	49
3.1.3. Reedukácia a kompenzácia	50
3.2. Vzdelávanie žiakov s vývinovými poruchami učenia	51
3.2.1. Vzdelávací program pre žiakov s vývinovými poruchami učenia	51
3.2.2. Integrované vzdelávanie žiakov s vývinovými poruchami učenia v bežnej ZŠ	52
3.2.3. Tvorba individuálnych vzdelávacích programov pre žiakov s VPU	56
3.2.4. Rozvoj čitateľskej a matematickej gramotnosti u žiakov s VPU	61
3.2.5. Hodnotenie žiakov s vývinovým poruchami učenia	64
3.3. Profesionálna orientácia a zameranie žiakov s vývinovými poruchami učenia	66
3.4. Chyby učiteľov a špeciálnych pedagógov pri začlenení žiakov s vývinovými poruchami učenia	67
4. Poruchy aktivity a pozornosti	74
4.1. Charakteristika porúch aktivity a pozornosti	74
4.1.1. Typy porúch aktivity a pozornosti, základné pojmy	74
4.1.2. Sekundárne dôsledky a komorbídne poruchy	76
4.2. Vzdelávanie žiakov s poruchami aktivity a pozornosti	78
4.2.1. Vzdelávací program pre žiakov s poruchami aktivity a pozornosti	78

4.2.2. Integrované vzdelávanie žiakov s poruchami aktivity a pozornosti	78
4.2.3. Tvorba individuálnych vzdelávacích programov pre žiakov s poruchami aktivity a pozornosti	79
4.2.4. Práca so žiakom s poruchami aktivity a pozornosti	79
4.2.5. Hodnotenie žiakov s poruchami aktivity a pozornosti	86
4.3. Profesionálna orientácia a zameranie žiakov s poruchami aktivity a pozornosti	87
5. Narušená komunikačná schopnosť	89
5.1. Charakteristika narušenej komunikačnej schopnosti	89
5.1.1. Druhy narušenej komunikačnej schopnosti	89
5.1.2. Sekundárne dôsledky narušenej komunikačnej schopnosti	90
5.1.3. Kompenzácia a reedukácia	91
5.2. Vzdelávanie žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou	92
5.2.1. Vzdelávací program pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou	93
5.2.2. Integrované vzdelávanie žiakov s NKS v bežnej ZŠ	93
5.2.3. Tvorba individuálnych vzdelávacích programov pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou	94
5.2.4. Rozvoj čitateľskej a matematickej gramotnosti	98
5.2.5. Hodnotenie žiakov s NKS	100
5.3. Profesionálna orientácia a zameranie žiakov s NKS	101
5.4. Sociálne aspekty narušenej komunikačnej schopnosti	101
6. Zrakové postihnutie	105
6.1. Charakteristika zrakového postihnutia	105
6.1.1. Typy a stupne zrakového postihnutia, základné pojmy	105
6.2. Pomôcky, prístroje a IKT pre jednotlivcov so zrakovým postihnutím	112
6.2.1. Korekčná technika	112
6.2.2. Reedukačná technika	113
6.2.3. Kompenzačná technika	113
6.2.4. Súčasné moderné digitálne a asistenčné technológie	114
6.3. Vzdelávanie žiakov so zrakovým postihnutím	115
6.3.1. Integrované vzdelávanie žiakov so zrakovým postihnutím	116
6.3.2. Špecifiká vzdelávania detí so zrakovým postihnutím v predškolskom veku	118
6.3.3. Vzdelávanie žiakov so zrakovým postihnutím v základných školách	119
6.3.4. Tvorba individuálnych vzdelávacích programov pre žiakov so zrakovým postihnutím ...	120
6.3.5. Odporúčania pre edukáciu žiakov so zrakovým postihnutím vo vybraných predmetoch vzdelávania	122
6.3.6. Hodnotenie žiakov so zrakovým postihnutím	124
6.3.7. Profesionálna orientácia a zameranie žiakov so zrakovým postihnutím	126
7. Sluchové postihnutie	130
7.1. Charakteristika sluchového postihnutia	130
7.1.1. Typy a stupne sluchového postihnutia, základné pojmy	130
7.1.2. Sekundárne dôsledky sluchového postihnutia	130
7.1.3. Kompenzácia a reedukácia	131
7.2. Vzdelávanie žiakov so sluchovým postihnutím	132
7.2.1. Vzdelávací program pre žiakov so sluchovým postihnutím	132
7.2.2. Integrované vzdelávanie žiakov so sluchovým postihnutím v bežnej ZŠ	133
7.2.3. Tvorba individuálnych vzdelávacích programov pre žiakov so sluchovým postihnutím	133

7.2.4. Rozvoj čitateľskej a matematickej gramotnosti	135
7.2.5. Hodnotenie žiakov so sluchovým postihnutím	142
7.3. Profesionálna orientácia a zameranie žiakov so sluchovým postihnutím	142
7.4. Kultúra nepočujúcich	142
8. Telesné postihnutie	146
8.1. Charakteristika telesného postihnutia	146
8.1.1. Kategorizácia a charakteristika telesných postihnutí	146
8.1.2. Aspekty edukácie a jej špecifiká u jednotlivcov s telesným postihnutím	149
8.2. Vzdelávanie žiakov s telesným postihnutím	151
8.2.1. Vzdelávací program pre žiakov s telesným postihnutím	151
8.2.2. Integrované vzdelávanie žiakov s telesným postihnutím	152
8.2.3. Tvorba individuálnych vzdelávacích programov pre žiakov s telesným postihnutím	152
8.2.4. Rozvoj čitateľskej a matematickej gramotnosti	154
8.2.5. Hodnotenie žiakov s telesným postihnutím	158
8.3. Profesionálna orientácia a zameranie žiakov s telesným postihnutím	159
9. Aspergerov syndróm a vysokofunkčný autizmus	163
9.1. Charakteristika autizmu	163
9.2. Vzdelávanie žiakov s Aspergerovým syndrómom a vysokofunkčným autizmom	166
9.2.1. Integrované vzdelávanie žiakov s Aspergerovým syndrómom a vysokofunkčným autizmom v bežnej ZŠ	166
9.2.2. Východiská pre tvorbu individuálnych vzdelávacích programov	168
9.2.3. Tvorba individuálnych vzdelávacích programov	175
9.3. Profesionálna orientácia a zameranie žiakov s Aspergerovým syndrómom a vysokofunkčným autizmom	180
10. Úprava testových položiek pre žiakov so zdravotným znevýhodnením na ZŠ	182
10.1. Žiaci so ZZ a ich účasť na celoslovenskom testovaní T9	183
10.2. Charakteristika úprav	184
10.3. Špecifiká zdravotných znevýhodnení v úprave (modifikácií) testovacích nástrojov a ukážky úloh	186
Ukážky modifikovaných úloh pre jednotlivé ZZ zo slovenského jazyka a literatúry a z matematiky	188
Ukážky úloh pre žiakov so zrakovým postihnutím (ZP)	193
Ukážky úloh pre žiakov s telesným postihnutím (TP)	197
Žiaci s autizmom (AUT)	199
Žiaci chorí a zdravotne oslabení (CH-ZO) a žiaci s poruchami aktivity a poruchami pozornosti (PAaP)	199
11. Maturitná skúška žiakov so zdravotným znevýhodnením	202
11.1. Úpravy v legislatíve, ktoré sa vzťahujú na žiakov so ZZ	202
11.2. Prihlasovanie žiakov na MS a žiadosť o úpravu MS	204
11.3. Charakteristika úprav	204
11.4. Príklady úpravy testov a úloh EČ MS pre žiakov so ZZ	209
Záver	214

Vysvetlivky

ŠVVP	– špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby
ZZ	– zdravotné znevýhodnenie
IVVP	– individuálny výchovno-vzdelávací program
VP	– vzdelávací program
VPU	– vývinové poruchy učenia
ŠVP	– štátny vzdelávací program
MŠ	– materská škola
ZŠ	– základná škola
SŠ	– stredná škola
ŠŠI	– Štátna školská inšpekcia
SP	– sluchové postihnutie
POP	– pedagogicko-organizačné pokyny
MP	– metodický pokyn
PC	– osobný počítač
ADD	– žiaci s poruchou pozornosti
ADHD	– žiaci s poruchou pozornosti sprevádzanou hyperaktivitou
AUT	– autizmus
CPPPaP	– centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie
CŠPP	– centrum špeciálno-pedagogického poradenstva
ILI	– individuálna logopedická intervencia
RŠF	– rozvíjanie špecifických funkcií
MŠ SR	– Ministerstvo školstva Slovenskej republiky
MŠVVaŠ SR	– Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky
Z. z.	– zbierka zákonov
ZP	– zrakové postihnutie
ZZ	– zdravotné znevýhodnenie
AS	– Aspergerov syndróm
HFA = VFA	– (High-functioning Autism) vysokofunkčný autizmus
PAS	– poruchy autistického spektra
PVP	– pervazívne vývinové poruchy
DMO	– detská mozgová obrna
DÚ	– domáca úloha
CNS	– centrálny nervový systém
NKS	– narušená komunikačná schopnosť
LVS	– liečebno-výchovné sanatórium
MKCH	– medzinárodná klasifikácia chorôb
IQ	– intelligenčný kvocient
ISCED	– Medzinárodná štandardná klasifikácia vzdelávania (International Standard Classification of Education)
ISCED 1	– primárne vzdelávanie (vzdelávanie na primárnej úrovni)
ISCED 2	– nižšie sekundárne vzdelávanie (vzdelávanie na nižšom sekundárnom stupni)
NÚCEM	– Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania
EÚ	– Európska únia
ESF	– Európsky sociálny fond
TP	– telesné postihnutie
VÚDPaP	– Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie
BP	– Braillovo písmo
EČ MS	– externá časť maturitnej skúšky
PFIČ MS	– písomná forma internej časti maturitnej skúšky
ÚFIČ MS	– ústna forma internej časti maturitnej skúšky

Úvod

Na základe dlhodobých skúseností z praxe si uvedomujeme, že vzdelávanie žiakov so zdravotným znevýhodnením (ZZ) na základných a stredných školách spôsobuje nemalé problémy, preto sa kolektív autorov rozhodol pripraviť publikáciu, ktorá bude saturovať dôležité informácie z oblasti legislatívy, diagnostiky, vzdelávania, hodnotenia a testovania.

Publikácia je určená prioritne pedagogickým zamestnancom – učiteľom ZŠ, učiteľom SŠ, školským špeciálnym pedagógom, školským psychológom, asistentom pedagóga a ďalším tímovým odborníkom, ktorí sú súčasťou tímu pomáhajúcemu žiakovi so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami. Obsahovo sa zameriava na základné teoretické poznatky o konkrétnom znevýhodnení žiaka a zároveň predostiera a odкрýva praktické možnosti využiteľné počas vyučovania. Publikácia ďalej poskytuje poznatky o špecifikách zdravotných znevýhodnení a prehľad úprav, ktoré pripravujeme pre žiakov ZŠ v kontexte externých testovaní. Súčasťou materiálu sú aj ukážky vybraných modifikovaných testových úloh z matematiky a zo slovenského jazyka a literatúry podľa druhu ZZ. Na základe konkrétnych príkladov má pedagóg možnosť postupovať a zoznamovať sa s možnosťami a limitmi žiaka s konkrétnym zdravotným znevýhodnením v kontexte vyučovacieho procesu.

Zo strany autorského kolektívu je text vnímaný ako pomôcka pre pedagóga, ktorý vstupuje do triedy, kde sa vzdeláva integrovaný žiak so ZZ.

Zároveň zdôrazňujeme, že v uvedenom materiáli sa nevenujeme problematike testovania, úprave testových položiek a vzdelávaniu žiakov s mentálnym postihnutím na ZŠ, pretože podľa § 155 odseku 5 zákona 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) „(5) Externého testovania žiakov základnej školy sa zúčastňujú všetci žiaci základných škôl príslušného ročníka, v ktorom sa uskutočňuje, vrátane žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, okrem žiakov vzdelávaných podľa vzdelávacích programov pre žiakov s mentálnym postihnutím.“

1.

Súčasný stav legislatívy z oblasti školskej integrácie

Školská trieda je prostredím mimo rodiny, v ktorom žiak prežíva určité obdobie svojho života. Škola a učitelia by mali vytvoriť takú atmosféru a klímu v triede, ktorá by pozitívne ovplyvnila úroveň sociálnej integrácie žiaka so ŠVVP. Žiak so ŠVVP je poškodzovaný, ak mu škola nemôže alebo nedokáže zabezpečiť úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní, ktoré vyplývajú z potrieb jeho zdravotného znevýhodnenia, alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí. Ich uplatnenie je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti žiaka, dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti.

1.1. Základné pojmy súvisiace so školskou integráciou

Školská integrácia – je výchova a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v triedach škôl a školských zariadení určených pre žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb (§ 2 písm. s) zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov – *dalej len „školský zákon“*.

V praxi to znamená, že školskou integráciou sa v súčasnosti chápe **iba individuálne začlenenie žiakov so ŠVVP** do tried základnej školy pre žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. V minulosti formou integrácie bola aj výchova a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v špeciálnych triedach základných škôl.

Školská integrácia/školské začlenenie – pojem školské začlenenie používaný v niektorých paragrafoch školského zákona je **synonymom** pojmu školská integrácia. Oba pojmy označujú ten istý proces. V dokumentácii školy sa použije pojem v zmysle právneho predpisu, ktorý je citovaný (napr. v Metodickom pokyne č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy je použitý pojem začlenený žiak so ŠVVP).

Integrovaný/začlenený žiak so ŠVVP – označenie žiaka so ŠVVP, ktorý je v triede základnej školy vzdelávaný podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu.

Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami – je žiak, ktorý má zariadením výchovného poradenstva a prevencie diagnostikované špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, okrem detí umiestnených do špeciálnych výchovných zariadení (diagnostické centrum, reedukačné centrum, liečebno-výchovné sanatórium) na základe rozhodnutia súdu (§ 2 písm. j) školského zákona).

Špeciálna výchovno-vzdelávacia potreba – je požiadavka na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní pre žiaka, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí, uplatnenie ktorých je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti žiaka a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti (§ 2 písm. i) školského zákona).

Individuálny výchovno-vzdelávací program/individuálny vzdelávací program – obidva pojmy označujú rovnakú súčasť ďalšej dokumentácie začleneného žiaka so ŠVVP. Pomenovanie závisí od citovaného právneho predpisu, z ktorého škola v istých súvislostiach v dokumentácii vychádza, napr. v zmysle § 11 ods. 9 písm. a) školského zákona je to individuálny výchovno-vzdelávací program individuálne začleneného žiaka, **príloha G „Návrhu“** uvádza individuálny vzdelávací program.

K žiakom so ŠVVP patrí:

1. žiak so zdravotným znevýhodnením:

- a) žiak so zdravotným postihnutím,
- b) žiak chorý alebo zdravotne oslabený,
- c) žiak s vývinovými poruchami,
- d) žiak s poruchou správania,

aa) žiakom so zdravotným postihnutím je žiak s mentálnym postihnutím, sluchovým postihnutím, zrakovým postihnutím, telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami alebo s viacnásobným postihnutím,

bb) žiakom chorým alebo zdravotne oslabeným je žiak s ochorením, ktoré je dlhodobého charakteru a žiak vzdelávajúci sa v školách pri zdravotníckych zariadeniach,

cc) žiakom s vývinovými poruchami je žiak s poruchou aktivity a pozornosti, žiak s vývinovou poruchou učenia,

dd) žiakom s poruchou správania je žiak s narušením funkcií v oblasti emocionálnej alebo sociálnej okrem žiaka s poruchou aktivity a pozornosti a žiaka s vývinovou poruchou učenia.

2. žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia – žiakom 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 žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti.

3. žiak s nadaním – žiakom 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 (§ 2 písm. k) až q) školského zákona).

Za žiaka so zdravotným znevýhodnením v základnej škole je možné považovať len takého žiaka, ktorému príslušné zariadenie výchovného poradenstva a prevencie zaradené v sieti škôl a školských zariadení vydalo po diagnostických vyšetreniach písomné vyjadrenie k školskému začleneniu (§ 11 ods. 9 písm. a) školského zákona). Písomné vyjadrenie k školskému začleneniu je súčasťou Návrh na vzdelávanie dieťaťa alebo žiaka so ŠVVP do špeciálnej školy, do špeciálnej materskej školy, do základnej školy a do strednej školy – 428 MŠVVaŠ SR 2013/2014 s platnosťou od 01. 09. 2014/2015. Tlačivo s pokynmi na jeho vyplnenie nájdete na www.minedu.sk (kroky: regionálne školstvo, pedagogická dokumentácia a iné tlačivá, knižnica vzorov pedagogickej dokumentácie a dokladov, vzory ďalšej dokumentácie a iné vzory).

Informovaný súhlas – je písomný súhlas fyzickej osoby, v ktorom sa okrem jej vlastnoručného podpisu uvedie, že táto osoba bola riadne poučená o dôsledkoch súhlasu. *Poznámka:* Riaditeľ školy pred prijatím dieťaťa so ŠVVP do školy so vzdelávacím programom pre žiakov so ŠVVP poučí zákonného zástupcu o všetkých možnostiach vzdelávania jeho dieťaťa – uplatnenie informovaného súhlasu. Riaditeľ školy poučí zákonného zástupcu dieťaťa so ŠVVP o špecifikách výchovy a vzdelávania jeho dieťaťa, ako je uvedené v prílohe E tlačiva „Návrhu“. Ak zákonný zástupca prílohu E „Návrhu“ podpíše, tým riaditeľ školy splní povinnosť v zmysle § 61 ods. 1 školského zákona.

Osobné údaje – údaje týkajúce sa určenej alebo určiteľnej fyzickej osoby, pričom takouto osobou je osoba, ktorú možno určiť priamo alebo nepriamo, najmä na základe všeobecne použiteľného identifikátora alebo na základe jednej či viacerých charakteristík alebo znakov, ktoré tvoria jej fyzickú, fyziologickú, psychickú, mentálnu, ekonomickú, kultúrnu alebo sociálnu identitu.

Spracúvanie osobných údajov – vykonávanie akýchkoľvek operácií alebo súboru operácií s osobnými údajmi, napr. ich získavanie, zhromažďovanie, zaznamenávanie, usporadúvanie, prepracúvanie alebo zmena, vyhľadávanie, prehliadanie, preskupovanie, kombinovanie, premiestňovanie, využívanie, uchovávanie, likvidácia, ich prenos, poskytovanie, sprístupňovanie alebo zverejňovanie.

Školy alebo školské zariadenia majú právo získavať a spracúvať osobné údaje o deťoch a žiakoch v rozsahu: meno a priezvisko, dátum a miesto narodenia, bydlisko, rodné číslo, štátna príslušnosť, národnosť, údaje o fyzickom a duševnom zdraví, mentálnej úrovni vrátane výsledkov pedagogicko-psychologickej a špeciálnopedagogickej diagnostiky, o identifikácii zákonných zástupcov dieťaťa alebo žiaka: meno a priezvisko, adresa zamestnávateľa, trvalé bydlisko a kontakt na účely komunikácie (§ 11 ods. 6 písm. a) a b) školského zákona).

Oprávnená osoba – každá fyzická osoba, ktorá osobné údaje spracúva na základe pokynu prevádzkovateľa. **Poskytovať a sprístupňovať osobné údaje o inej osobe telefonicky je zakázané.**

Dotknutá osoba – každá fyzická osoba, o ktorej sa spracúvajú osobné údaje.

Všetky osoby, ktorých pracovnou náplňou je spracúvanie osobných údajov – oprávnené osoby, musia byť poučené o povinnostiach vyplývajúcich zo zákona č. 122/2013 Z. z. o ochrane osobných údajov a o zmene a doplnení niektorých zákonov. O poučení sa musí viesť písomný záznam. Povinnosť mlčanlivosti trvá i po skončení pracovného pomeru.

Žiak, ktorého mentálna úroveň sa na základe výsledkov psychologického vyšetrenia nachádza **v pásme podpriemeru (vrátane tzv. hraničného pásma)**, nie je žiakom so zdravotným znevýhodnením. Nemôže byť prijatý do školy pre žiakov so ŠVVP vzdelávaných podľa vzdelávacích programov v zmysle § 94 ods. 2 písm. a) až l) školského zákona, ani vzdelávaný formou školskej integrácie.

1.2. Práva a povinnosti žiaka a zákonného zástupcu v procese integrácie

Dieťa alebo žiak má právo na:

- ⇒ všetko, čo je uvedené v § 144 ods. 1, 2, 3 školského zákona, hlavný dôraz v oblasti školskej integrácie sa kladie na nižšie uvedené práva,
- ⇒ individuálny prístup rešpektujúci jeho schopnosti a možnosti, nadanie a zdravotný stav v rozsahu ustanovenom v školskom zákone,
- ⇒ organizáciu výchovy a vzdelávania primeranú jeho veku, schopnostiam, záujmom, zdravotnému stavu a v súlade so zásadami psychohygieny,
- ⇒ výchovu a vzdelávanie s využitím špecifických foriem a metód, ktoré zodpovedajú jeho potrebám, a na vytvorenie nevyhnutných podmienok, ktoré túto výchovu a vzdelávanie umožňujú, používanie špeciálnych učebníc a špeciálnych didaktických a kompenzačných pomôcok pri výchove a vzdelávaní; nepočujúcim žiakom sa zabezpečuje právo na vzdelávanie s použitím posunkovej reči nepočujúcich ako ich prirodzeného komunikačného prostriedku; nevidiacim žiakom sa zabezpečuje právo na výchovu a vzdelávanie s použitím Braillovho písma; žiakom s narušenou komunikačnou schopnosťou sa zabezpečuje právo na výchovu a vzdelávanie prostredníctvom náhradných spôsobov dorozumievania,
- ⇒ osobitnú starostlivosť a služby odborných zamestnancov zariadení výchovného poradenstva a prevencie spojených s výchovou a vzdelávaním, sprostredkovanie

pedagogických, psychologických, sociálnych, psychoterapeutických, reedukačných a iných služieb prostredníctvom výchovného poradcu, ktoré koordinuje v spolupráci s triednym učiteľom, so školským psychológom, školským špeciálnym pedagógom.

Pre nepočujúcich je posunková reč ako vyučovací jazyk. Nepočujúcim žiakom sa zaručuje aj právo na výchovu a vzdelávanie v posunkovej reči nepočujúcich (§ 12 ods. 4 školského zákona).

Výkonom práv začleneného žiaka so ŠVVP nemôžu byť obmedzené práva ostatných žiakov, ktorí sú účastníkmi výchovy a vzdelávania (§ 29 ods. 11 školského zákona).

Dieťa alebo žiak je povinný:

- ⇒ dodržiavať a rešpektovať všetko, čo je uvedené v § 144 ods. 4 školského zákona s dôrazom na povinnosť neobmedzovať svojim konaním práva ostatných osôb zúčastňujúcich sa výchovy a vzdelávania, dodržiavať školský poriadok školy a ďalšie vnútorné predpisy školy alebo školského zariadenia, rešpektovať pokyny zamestnancov školy alebo školského zariadenia, ktoré sú v súlade so všeobecne záväznými právnymi predpismi, vnútornými predpismi školy a dobrými mravmi.

Zákonný zástupca dieťaťa alebo žiaka má právo:

- ⇒ vybrať pre svoje dieťa školu alebo školské zariadenie, ktoré poskytuje výchovu a vzdelávanie podľa tohto zákona, zodpovedajúce schopnostiam, zdravotnému stavu, záujmom a záľubám dieťaťa, jeho vierovyznaniu, svetonázoru, národnosti a etnickej príslušnosti; právo na slobodnú voľbu školy alebo školského zariadenia možno uplatňovať v súlade s možnosťami výchovno-vzdelávacej sústavy v zmysle § 144 ods. 5 školského zákona,
- ⇒ na všetko, ako je uvedené v § 144 ods. 6 školského zákona,
- ⇒ oboznámiť sa s individuálnym vzdelávacím programom svojho dieťaťa, ktorý vypracúva škola v spolupráci so školským zariadením výchovného poradenstva a prevencie v zmysle § 94 ods. 1 písm. b) bod 2 školského zákona.

Zákonný zástupca dieťaťa alebo žiaka je povinný:

dodržiavať všetko, ako je uvedené v § 144 ods. 7 až 10 školského zákona. V súvislosti so školskou integráciou najmä informovať školu alebo školské zariadenie o zmene zdravotnej spôsobilosti jeho dieťaťa, jeho zdravotných problémoch alebo iných závažných skutočnostiach, ktoré by mohli mať vplyv na priebeh výchovy a vzdelávania (§ 144 ods. 7 písm. d) školského zákona).

1.3. Postup pri školskej integrácii

Zákonní zástupcovia (rodičia) žiaka so zdravotným znevýhodnením (ZZ) podajú riaditeľovi školy **písomnú žiadosť o prijatie žiaka do školy a o vzdelávanie formou školskej integrácie**. Ak už je žiak žiakom školy a jeho znevýhodnenie sa prejavilo neskôr, rodičia písomne požiadajú o **zmenu formy vzdelávania** – o školskú integráciu. Žiaka nemožno integrovať bez súhlasu rodičov. Podľa § 61 ods. 1; § 95 ods. 3 školského zákona o prijatí dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) rozhoduje riaditeľ školy na základe písomnej žiadosti zákonného zástupcu a písomného vyjadrenia zariadenia výchovného poradenstva a prevencie, vydaného na základe diagnostického vyšetrenia dieťaťa.

Na zistenie ŠVVP žiaka vykonajú odborní zamestnanci zariadenia výchovného poradenstva a prevencie (CPPPaP alebo CŠPP) **odborné vyšetrenie**. Žiakovi vydajú **písomné vyjadrenie k školskému začleneniu (k školskej integrácii)** – časť D4 tlačiva Návrh na prijatie žiaka so ŠVVP do špeciálnej školy, do špeciálnej materskej školy, do základnej

školy a do strednej školy (alebo na jeho vzdelávanie formou školskej integrácie v škole). Ak z diagnózy vyplýva, že je žiakom so ŠVVP a rodič s tým súhlasí, odporúča poradenské zariadenie evidovať ho ako žiaka so ŠVVP. Pri žiakovi, ktorý má ZZ takého charakteru, ktoré si nevyžaduje uplatnenie špeciálnopedagogických postupov a ďalších zdrojov vo vzdelávaní v bežnej triede ZŠ, poradenské zariadenie nevydá odporúčanie evidovať ho ako žiaka so ŠVVP (podľa POP 2008/2009 časť 2.1.1 bod 4).

Riaditeľ **posúdi** žiadosť rodičov, písomné vyjadrenie poradenského zariadenia a podmienky, ktoré v škole môže vytvoriť. Na základe nich sa rozhoduje o prijatí žiaka. Riaditeľ základnej školy (ZŠ) **nemôže odmietnuť prijať** a vzdelávať žiaka s diagnostikovanými ŠVVP, ktorý do tejto školy patrí podľa bydliska, pretože školská dochádzka je povinná pre všetky deti príslušného veku bez rozdielu (podľa POP 2008/2009 časť 2.1.1 bod 1; POP 2009/2010 časť 2.5.2 bod 3; POP 2010/2011 časť 2.5.2 bod 3). Riaditeľ **prerokuje žiadosť s prizvanými osobami** (napr. zástupca riaditeľa, školský špeciálny pedagóg, triedny učiteľ, budúci vyučujúci žiaka, výchovný poradca, vedúci vychovávateľ) a **na zasadnutí pedagogickej rady**.

Návrh na prijatie. Ak sa rozhodne riaditeľ školy žiaka prijať, triedny učiteľ ešte pred jeho prijatím vyplní údaje o žiakovi v tlačive „Návrh“ (časti A, B, C, D1, D2, D3, E). „Návrh“ je súčasťou dokumentácie žiaka so ŠVVP (body 1, 4 pokynov na vyplnenie tlačiva). Ešte pred prijatím žiaka riaditeľ školy **poučí rodiča o všetkých možnostiach vzdelávania** jeho dieťaťa (v zmysle § 61 ods. 1 školského zákona). Písomná podoba **informovaného súhlasu** a podpis rodiča je v „Návruhu“ v časti E.

Riaditeľ **rozhoduje o prijatí žiaka** do školy, včítane žiaka so ŠVVP (podľa § 5 ods. 1 písm. a) zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov), vydá **rozhodnutie o prijatí**. Ako informujú POP 2012/2013 časť 2.4 bod 2 a POP 2013/2014 časť 2.4 bod 2, ak sa ŠVVP dieťaťa alebo žiaka prejavia v priebehu jeho školskej dochádzky a je potrebná zmena formy vzdelávania, po splnení predpísaných náležitostí k zmene formy vzdelávania, riaditeľ školy ďalšie rozhodnutie o prijatí žiaka do školy nevydáva.

Pred prijatím žiaka mu škola **vytvorí podmienky** na vzdelávanie primerane k jeho ŠVVP. Podľa § 5 ods. 4 vyhlášky MŠ SR č. 320/2008 Z. z. o základnej škole v znení neskorších predpisov **triedny učiteľ** usmerňuje utváranie podmienok vzdelávania žiaka so ŠVVP, ktorý je začlenený do triedy v spolupráci so všeobecným lekárom pre deti a dorast a s príslušným školským zariadením výchovného poradenstva a prevencie. Podľa potreby zabezpečí učebné texty, kompenzačné pomôcky, technické úpravy v triede. Riaditeľ školy vytvorí pracovné miesto školského špeciálneho pedagóga, prípadne asistenta učiteľa alebo zabezpečí pravidelnú spoluprácu so špeciálnym pedagógom v poradenskom zariadení. Triedny učiteľ vypracuje integrovanému žiakovi **individuálny výchovno-vzdelávací program** (IVVP). Učitelia (a vychovávateľa), ktorí sa budú podieľať na výchovno-vzdelávacom procese žiaka, sa už vopred **dôkladne zoznámia** s jeho dokumentáciou, so závermi odborných vyšetrení, s diagnózou a prognózou žiaka, s odporúčaniami poradenského zariadenia a so vzdelávacím programom (VP) podľa druhu ZZ, ktorý je súčasťou štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP).

1.4. Podmienky výchovno-vzdelávacieho procesu integrovaného žiaka

Úprava podmienok vzdelávania žiaka so ZZ závisí od zistenia jeho špeciálnych potrieb počas odborných vyšetrení. Pred prijatím takéhoto žiaka musí riaditeľ školy uvážiť, či v škole má alebo bude môcť vytvoriť také individuálne podmienky, aké žiak potrebuje. Podľa § 7

ods. 5 školského zákona, ak škola vzdeláva začlenených žiakov so ŠVVP, **vytvára pre nich podmienky prostredníctvom IVVP alebo prostredníctvom VP určených pre školy, ktoré vzdelávajú žiakov so ŠVVP.** Podľa § 6 ods. 4 písm. p) školského zákona **ŠVP obsahujú** aj osobitosti a **podmienky na výchovu a vzdelávanie detí a žiakov so ŠVVP**, najmä materiálne a personálne, vrátane špeciálnej kompenzačnej, rehabilitačnej, didaktickej a audiovizuálnej techniky vyžadovanej vzhľadom na príslušný druh a stupeň zdravotného postihnutia. Všetky úpravy podmienok pre konkrétneho žiaka uvedie triedny učiteľ v jeho IVVP!

Personálne podmienky. Predpokladom úspechu integrovaného vzdelávania žiaka so ŠVVP je zabezpečenie kvality a rozsahu **odbornej starostlivosti**. Riaditeľ školy zaobstará pre žiaka podľa potreby odbornú starostlivosť **školského špeciálneho pedagóga, školského psychológa, školského logopéda či liečebného pedagóga alebo systematickú spoluprácu** s poradenským zariadením. Uvedení odborní zamestnanci, prípadne i výchovný poradca, sú zodpovední za špeciálnu starostlivosť o žiaka. V prípade potreby je vhodné nadviazať spoluprácu aj s poradenským zariadením zameraným na určité postihnutie (zrakové, sluchové a pod.). Podľa § 30 ods. 6 školského zákona v ZŠ môže pôsobiť **asistent učiteľa**, podľa § 16 zákona o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov pedagogický asistent môže byť asistentom učiteľa aj asistentom vychovávateľa. Zriadenie pracovného miesta asistent učiteľa v škole nie je viazané na počet žiakov so ZZ v triede, ale na stupeň a mieru ich postihnutia. Asistent učiteľa je pedagogickým zamestnancom školy, ktorý podľa požiadaviek učiteľa môže so žiakom pracovať aj samostatne. Ak nie je možné zabezpečiť asistenta učiteľa, využívať možnosť účasti zákonného zástupcu na výchove a vzdelávaní po predchádzajúcom súhlase riaditeľa školy (*POP 2013/2014 časť 1.6.13 bod 7*). V ZŠ, ktoré majú vytvorené pracovné miesto školského špeciálneho pedagóga, je potrebné, aby hlavnú časť svojej priamej vyučovacej činnosti venoval žiakom prvých ročníkov a žiakom 1. stupňa s príznakmi špecifických vývinových porúch učenia alebo správania (podľa *POP 2003/2004 časť 2.2.2 bod 9*). Obsah činnosti jednotlivých odborných zamestnancov určuje zákon o pedagogických zamestnancoch. V ZŠ môže pracovať so žiakmi so sluchovým postihnutím aj **tlmočník posunkovej reči**. **Pomocný zdravotnícky pracovník** poskytuje žiakom s ťažším postihnutím individuálnu pomoc.

Priestorové podmienky. Podľa *POP 2008/2009 časť 1.4 bod 15* je naďalej potrebné pokračovať v debarierizácii škôl, predovšetkým tých, ktoré navštevujú žiaci so ZZ, najmä s obmedzenou schopnosťou. **Debarierizačné úpravy** v školách realizujú ich zriaďovatelia. Úpravy v budove pre osoby s obmedzenou schopnosťou pohybu a orientácie uvádza *príloha vyhlášky MŽP SR č. 532/2002 Z. z., ktorou sa ustanovujú podrobnosti o všeobecných technických požiadavkách na výstavbu a o všeobecných technických požiadavkách na stavby užívané osobami s obmedzenou schopnosťou pohybu a orientácie*. Pre žiakov so ZZ je nevyhnutné **upraviť prostredie v triede aj mimo triedy**. Umiestniť ich v triede podľa ich ŠVVP, ak je to potrebné, zabezpečiť špeciálne upravený nábytok. Potrebné úpravy prostredia triedy sú uvedené v jednotlivých VP podľa druhu ZZ, ktoré boli schválené MŠ SR pod č. CD-2008-18550/39582-1:914 a sú súčasťou ŠVP.

Materiálno-technické podmienky. Aké kompenzačné pomôcky žiak potrebuje, uvádzajú:

- a) správa z jeho špeciálnopedagogického alebo psychologického vyšetrenia,
- b) vzdelávací program podľa druhu ZZ,
- c) pokyny pre školských koordinátorov a administrátorov žiakov so ZZ k testovaniu žiakov 9. ročníka ZŠ; úpravy textu, učebné a kompenzačné pomôcky, ktoré žiak so ZZ môže používať počas testovania, má mať možnosť používať počas celej dochádzky do ZŠ.

Každý žiak so ŠVVP nevyžaduje kompenzačné pomôcky. Ak ich žiak potrebuje, zapracujú sa do jeho IVVP. **Legislatívnym východiskom** je školský zákon, ktorý v § 95 ods. 4 je uvádza, že výchova a vzdelávanie (v školách podľa § 94 odseku 1 školského zákona) sa uskutočňuje

s využitím **špeciálnych učebných pomôcok a kompenzačných pomôcok**, ktoré spolu s učebnicami a špeciálne upravenými učebnými textami podľa ŠVVP žiaka poskytuje bezplatne škola, v ktorej sa vzdeláva. Podľa § 144 ods. 3 žiak so ŠVVP má právo používať pri výchove a vzdelávaní **špeciálne učebnice a špeciálne didaktické a kompenzačné pomôcky**; nepočujúcim žiakom sa zabezpečuje právo na vzdelávanie s použitím posunkovej reči nepočujúcich ako ich prirodzeného komunikačného prostriedku; nevidiacim žiakom sa zabezpečuje právo na výchovu a vzdelávanie s použitím Braillovho písma; žiakom s narušenou komunikačnou schopnosťou sa zabezpečuje právo na výchovu a vzdelávanie prostredníctvom náhradných spôsobov dorozumievania. V zmysle § 133 ods. 4 ČŠPP sa podieľa na **zabezpečovaní kompenzačných, reedukačných a špeciálnych učebných pomôcok** deťom so zdravotným postihnutím vrátane detí s vývinovými poruchami podľa ich individuálnych potrieb, **učí ich tieto pomôcky využívať a prehodnocuje ich účinnosť využívania u užívateľa**. Vyhláška MŠ SR č. 325/2008 Z. z. o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie (§ 6 ods. 2) uvádza, že súčasťou materiálno-technického zabezpečenia v ČŠPP sú **kompenzačné pomôcky a reedukačné a špeciálne učebné pomôcky určené na poskytovanie deťom a školám**, v zdrojovom centre aj kompenzačné a reedukačné pomôcky a špeciálne učebné pomôcky určené na **zapožičiavanie iným ČŠPP a školským špeciálnym pedagógom**.

Psychohygienické podmienky. V triede so žiakmi so ZZ sa učiteľ usiluje o adekvátne psychohygienické podmienky (správnu skladbu rozvrhu hodín, vhodné osvetlenie, podľa možnosti vylúčenie rušivých vplyvov, primeranú teplotu v miestnosti, vetranie, prípadne čističku vzduchu, relaxačné prestávky a pod.).

Podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia žiakov sú definované v ŠVP pre 1. stupeň ZŠ ISCED 1 – primárne vzdelávanie a v ŠVP pre 2. stupeň ZŠ ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie a rozpracované vo VP podľa druhu ZZ, ktoré sú ich súčasťou. Pri žiakoch so ZZ je potrebné ešte viac dbať na bezpečnosť v škole ako pri intaktných žiakoch, a to počas vyučovania, prestávok, počas výchovy, v dielni, na školskom dvore, pri prechádzkach, výletoch. Zvlášť dbať na bezpečnosť pri manipulácii s ostrými predmetmi.

Počet žiakov v triede. Na výchovno-vzdelávací proces má výrazný vplyv počet žiakov v triede. Podľa § 13 ods. 2 vyhlášky č. 320/2008 Z. z. o ZŠ **za každého žiaka so ZZ zaradeného v triede spolu s ostatnými žiakmi sa počet žiakov v triede znižuje z najvyššieho určeného počtu žiakov v triede** podľa § 29 ods. 5 zákona **o dvoch**. Príklad: V 1. triede ZŠ je 1 integrovaný žiak. Najvyšší povolený počet žiakov v 1. ročníku je 22. Za integrovaného žiaka sa odpočítajú dvaja, v triede teda môže byť maximálne 20 žiakov (vrátane integrovaného žiaka).

Podmienky vytvárané obcou. Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe nariaďuje obci vytvoriť podmienky na vzdelávanie integrovaných žiakov. Podľa § 6 ods. 3 písm. c) **obec vytvára podmienky na zabezpečenie výchovy a vzdelávania detí a žiakov so ŠVVP v školách a v školských zariadeniach, ktorých je zriaďovateľom**.

Financovanie základných škôl s integrovanými žiakmi. Podrobnosti rozpisu finančných prostriedkov, normatívy a **koeficient pre individuálne zaradených žiakov v triedach ZŠ** uvádza nariadenie vlády SR č. 630/2008 Z. z., ktorým sa ustanovujú podrobnosti rozpisu finančných prostriedkov zo štátneho rozpočtu pre školy a školské zariadenia v znení neskorších predpisov. Požiadavky na finančné prostriedky pri zabezpečovaní výchovy a vzdelávania integrovaných žiakov si ZŠ uplatňujú na základe zákona č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení v znení neskorších predpisov. Na základe § 2 ods. 3 a ods. 5 **verejné, cirkevné a súkromné školy** použijú finančné prostriedky pridelené zo štátneho rozpočtu (okrem iného) **na modernizáciu učebných pomôcok, špeciálnych učebných pomôcok a kompenzačných pomôcok**. Podľa § 4a ods. 1 ministerstvo môže prideliť na žiadosť zriaďovateľa verejnej školy **finančné prostriedky na špecifiká**. Prostredníctvom špecifik sa financujú

náklady, ktoré sa opakujú a nie sú zohľadnené v normatíve školy. Podľa § 4a ods. 4 **žiadost'** zriaďovateľa o pridelenie finančných prostriedkov obsahuje najmä **počet žiakov so ZZ** alebo s nadaním, **stupeň a mieru postihnutia žiakov, počet asistentov učiteľa pre žiakov so ZZ** alebo s nadaním, na ktorých sa požadujú finančné prostriedky, **bariér, ktoré žiak nedokáže prekonať bez pomoci z dôvodu ZZ**; za bariéry sa považujú najmä dorozumievacie ťažkosti, problémy s orientáciou v priestore, stavebné prekážky a neschopnosť adaptácie. V zhode s § 4d ods. 1 ministerstvo môže prideliť na žiadost' zriaďovateľa verejnej školy účelovo finančné prostriedky na realizáciu predloženého rozvojového projektu zameraného na rozvoj výchovy a vzdelávania, okrem iného aj v oblasti **modernizácie a obnovy kompenzačných pomôcok pre žiakov so ŠVVP**.

1.5. Dokumentácia integrovaného žiaka

Dokumentáciou integrovaného žiaka v zmysle § 11 ods. 9 písm. a) školského zákona je návrh na vzdelávanie dieťaťa alebo žiaka so ŠVVP v materskej škole, v základnej škole, v strednej škole a v špeciálnej škole (tlačivo **428 MŠVVaŠ SR 2013/2014** Návrh na prijatie žiaka so ŠVVP do špeciálnej školy, do špeciálnej materskej školy, do základnej školy a do strednej školy. Nedeliteľnou súčasťou „Návrhu“ je správa zo psychologického alebo špeciálnopedagogického vyšetrenia, písomné vyjadrenie k školskému začleneniu a individuálny výchovno-vzdelávací program individuálne začleneného žiaka. Nové tlačivo „Návrhu“ je v platnosti od školského roku 2012/2013. Pred prijatím žiaka so ŠVVP, resp. zmenou formy jeho výchovy a vzdelávania je potrebné vyplniť a podpísať **prílohu E** návrhu na prijatie, ktorej súčasťou je oboznámenie a poučenie zákonného zástupcu o všetkých možnostiach vzdelávania jeho dieťaťa v školskej integrácii. Týmto riaditeľ školy splní povinnosť vyplývajúcu z § 61 ods. 1 školského zákona poučiť zákonného zástupcu žiaka **informovaným súhlasom** o možnostiach vzdelávania jeho dieťaťa. Žiakom, ktorým bol „Návrh“ vedený na už zrušenom tlačive, ostáva v platnosti. V závere tlačiva „Návrhu“ sú **pokyny** na vyplnenie tlačiva. Návrh na prijatie poskytuje komplexný obraz o osobnosti dieťaťa alebo žiaka, o jeho vývine od raného veku až po ukončenie prípravy na povolanie.

Ďalšia dokumentácia podľa § 11 ods. 9 písm. a) školského zákona sa vedie na tlačivách podľa vzorov schválených a zverejnených ministerstvom školstva. Podľa § 11 ods. 11 školského zákona je súčasťou registratúry podľa **osobitného predpisu** (§ 2 ods. 14 zákona č. 395/2008 Z. z. o archívoch a registratúrach a o doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov). **Archivácia návrhu na prijatie** – podľa § 5 ods. 3 písm. a) vyhlášky MŠ SR č. 326/2008 Z. z. o druhoch a náležitostiach vysvedčení a ostatných školských tlačív vrátane spôsobov ich evidencie a uloženia je registratúrny záznam bez trvalej dokumentárnej hodnoty s lehotou uloženia **5 rokov** po ukončení štúdia.

Nedeliteľnou súčasťou návrhu na prijatie je správa **zo psychologického alebo špeciálnopedagogického vyšetrenia**, ktoré na základe diagnostiky žiaka vypracúva príslušné zariadenie výchovného poradenstva a prevencie zaradené v sieti škôl a školských zariadení (CPPPaP, CŠPP). Psychologické vyšetrenie **na účely školskej integrácie** vykonáva psychológ školského poradenského zariadenia, nie klinický ani školský psychológ, resp. psychológ detského domova, ako sa v školskej praxi stáva.

Školy alebo školské zariadenia majú právo podľa § 11 ods. 6 bod 7, 8 školského zákona na získavanie a spracúvanie osobných údajov týkajúcich sa aj **fyzického a duševného zdravia, mentálnej úrovne vrátane výsledkov pedagogicko-psychologickej a špeciálnopedagogickej diagnostiky žiaka**. Pri poskytnutí výsledkov diagnostiky žiakov poradenským zariadením školám sa **súhlas dotknutej osoby nevyžaduje**, ak sa osobné údaje spracúvajú na základe osobitného zákona, ktorý ustanovuje **zoznam osobných údajov a účel ich spracúvania**. V tomto prípade osobitným zákonom je školský zákon, ktorý ustanovuje zoznam osobných údajov a účel ich spracúvania. Uvedený jav platí v zmysle § 10 ods. 2 zákona č. 122/2013 Z. z. o ochrane osobných údajov a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

K spresneniu diagnózy je často potrebné aj **vyšetrenie žiaka u odborného lekára** (napr. pedopsychiater, neurológ). Odborné vyšetrenia môže žiadať iba príslušné poradenské zariadenie, nie škola. Ak je žiak žiakom **s viacnásobným postihnutím**, potrebuje vyjadrenie viacerých špeciálnych pedagógov podľa ich zamerania, priloží sa správa každého z nich a záverečné odporúčania pre školu vypracuje ten odborný zamestnanec, ktorého je žiak klientom.

Rediagnostiku žiakov so zdravotným znevýhodnením podľa POP 2013/2014 časti 1.6.13 bod 3 sa odporúča vykonať vo všetkých formách ich vzdelávania po prvom roku povinnej školskej dochádzky s cieľom prehodnotiť vhodnosť formy a obsahu ich vzdelávania. V ďalších ročníkoch ak je na to dôvod indikovaný vyučujúcim pedagógom žiaka, školským špeciálnym pedagógom, poradenským zariadením, školským inšpektorom alebo zákonným zástupcom.

Archivácia – správy zo psychologického alebo špeciálnopedagogického vyšetrenia sa označujú podľa § 5 ods. 3 písm. b) vyhlášky č. 326/2008 Z. z. registratúrny záznam bez trvalej dokumentárnej hodnoty s lehotou uloženia **20 rokov** od posledného poskytnutia starostlivosti.

Archivácia – písomné vyjadrenie ku školskému začleneniu označuje škola podľa § 5 ods. 3 písm. c) vyhlášky č. 326/2008 Z. z. ako registratúrny záznam bez trvalej dokumentárnej hodnoty s lehotou uloženia **5 rokov** po ukončení štúdia.

Individuálny výchovno-vzdelávací program (IVVP) je súčasťou povinnej dokumentácie žiaka so ŠVVP, individuálne integrovaného v bežnej triede základnej školy, v návrhu na prijatie tvorí **prílohu G**. Vypracováva ho triedny učiteľ v spolupráci so špeciálnym pedagógom, prípadne ďalšími zainteresovanými odbornými zamestnancami podľa potreby. **Obsah IVVP** možno nájsť v ISCED 1 str. 28, ISCED 2 str. 30. Podľa POP 2013/2014 časti 3.3 bod 3 sú poradenské zariadenia povinné v správach z odborných vyšetrení v časti odporúčania konkretizovať vyučovacie predmety, v ktorých sa odporúča **úprava učebných osnov**, uviesť, či sa odporúča obsahová úprava učebných osnov alebo iba špecifické postupy a prístupy vo výchove a vzdelávaní integrovaných žiakov.

Archivácia – IVVP označuje škola podľa § 5 ods. 3 písm. d) vyhlášky č. 326/2008 Z. z. ako registratúrny záznam bez trvalej dokumentárnej hodnoty s lehotou uloženia **5 rokov** po ukončení štúdia.

Okrem vedenia ďalšej dokumentácie integrovanému žiakovi so ŠVVP je ďalej potrebné do triedneho výkazu/katalógového listu uvádzať **odpis textu doložky vysvedčenia** ako informáciu o tom, že žiak so zdravotným znevýhodnením bol vzdelávaný podľa individuálneho vzdelávacieho programu (MP č. 22/2011 na hodnotenie žiakov ZŠ Čl. 4 bod 16) a začlenený žiak so ŠVVP sa vzdelával podľa individuálneho vzdelávacieho programu (MP č. 22/2011 Čl. 4 bod 20).

Ak je integrovaný žiak so ŠVVP oslobodený od vyučovania niektorého vyučovacieho predmetu alebo je oslobodený od povinnosti dochádzať do školy je vhodné príslušné **rozhodnutia riaditeľa školy** doplniť k ďalšej dokumentácii žiaka a viesť ju kompletne.

1.6. Individuálny výchovno-vzdelávací program integrovaného žiaka

Súčasťou dokumentácie integrovaného žiaka je IVVP. Výrazy **individuálny výchovno-vzdelávací program** a **individuálny vzdelávací program** majú rovnaký význam, obidva sa nachádzajú v školskom zákone (§ 7 ods. 5, § 11 ods. 10 písm. d), § 94 ods. 1 písm. b) bod 2., ods. 3). Podľa bodu 1 pokynov na vyplnenie tlačiva IVVP je nedeliteľnou **súčasťou tlačiva** „Návrh“, tvorí jeho **prílohu G**. Žiak, ktorý má ŠVVP, **musí mať vypracovaný IVVP** (len žiak s intelektovým nadaním môže mať miesto IVVP skupinový vzdelávací program). Je súčasťou **p povinnej** dokumentácie integrovaného žiaka a je **záväzným dokumentom pre všetkých, ktorí vo výchovno-vzdelávacom procese so žiakom pracujú**. Prostredníctvom IVVP vytvára škola pre žiakov so ŠVVP **individuálne podmienky**, ako uvádza § 7 ods. 5 a § 107 ods. 3 písm. a) školského zákona. Stanovuje špecifiká a modifikáciu výchovy a vzdelávania, **cieľom je plánovanie vzdelávania žiaka v zhode s jeho ŠVVP** tak, aby mohol byť čo najúspešnejší v bežnej škole.

Podrobnosti k vypracovaniu IVVP uvádzajú *kap. 8.2 VP pre deti a žiakov s poruchou aktivity a pozornosti; kap. 1.5.2.2 VP pre žiakov s vývinovými poruchami učenia; kap. 2.6.2.2 VP pre deti a žiakov so sluchovým postihnutím; kap. 1.9 a 4.6 VP pre deti a žiakov so zrakovým postihnutím; čl. 5 metodicko-informatívneho materiálu Žiak s poruchami správania v ZŠ a SŠ.*

Integrovanému žiakovi **vypracuje IVVP škola** (triedny učiteľ v spolupráci s ostatnými vyučujúcimi, podľa potreby aj so školským špeciálnym pedagógom, školským psychológom, prípadne s ďalšími zainteresovanými odbornými zamestnancami) v spolupráci so **školským zariadením výchovného poradenstva a prevencie**, ktoré žiaka diagnostikovalo a vydalo odporúčanie na integráciu, najmä vtedy, keď nie je zriadené miesto školského špeciálneho pedagóga. Ak je integrovaný žiak napr. žiakom s narušenou komunikačnou schopnosťou a školský špeciálny pedagóg nie je **logopéd**, konzultuje vypracovanie jeho IVVP s logopédom poradenského zariadenia, ktoré realizovalo odborné vyšetrenia žiaka. **Zákonný zástupca žiaka** má právo sa s týmto programom **oboznámiť**. Vypracovanie IVVP určuje § 94 ods. 1 písm. b) bod 2. školského zákona; príloha G „Návrhu“; VP pre žiakov so ZZ; odporúčania uvádzajú POP 2012/2013 časť 2.4 bod 3, časť 3.3 bod 10; POP 2013/2014 časť 2.4 bod 3.

Individuálny výchovno-vzdelávací program **obsahuje**:

1. **základné informácie** o žiakovi, o osobitostiach jeho diagnózy a prognózy, ich vplyve na výchovno-vzdelávací proces,
2. požiadavky na **úpravu prostredia** školy a triedy,
3. modifikáciu **učebného plánu a učebných osnov**,
4. aplikáciu špeciálnych **vzdelávacích postupov**,
5. špecifické postupy **hodnotenia** učebných výsledkov žiaka,
6. špecifiká **organizácie a foriem** vzdelávania,
7. požiadavky na zabezpečenie učebných materiálov, kompenzačných a špeciálnych učebných **pomôcok**,
8. v prípade potreby charakteristiku pomoci **asistenta učiteľa**,
9. zabezpečenie **servisu odborníkov** (špeciálneho pedagóga, liečebného pedagóga, psychológa, logopéda, podľa potreby iných odborníkov) na základe odporúčania poradenského zariadenia.

Možno ho podľa potreby doplniť o **ďalšie body**, napr. charakteristika žiaka, súčasná úroveň jeho vedomostí, zručností a návykov, dlhodobé a krátkodobé ciele vo výchove a vzdelávaní žiaka, spolupráca s rodičmi, správanie žiaka. V IVVP sa uvedú len tie náležitosti, ktoré sú aktuálne u konkrétného žiaka. **Ak sa ho niektorý bod netýka**, vynechá sa alebo sa uvedie „nevyžaduje“.

Podľa § 94 ods. 3 školského zákona **IVVP rešpektuje ŠVVP žiaka**. Všetky špecifické úpravy v IVVP sa vypracujú v individuálnom rozsahu a kvalite tak, aby zodpovedali špeciálnym potrebám konkrétného žiaka. Špecifickými úpravami sú napr. overovanie vedomostí, hodnotenie a klasifikácia podľa prílohy č. 2 MP č. 22/2011 na hodnotenie žiakov ZŠ; ústne skúšanie len v lavici; vytvorenie relaxačného kútika v triede; individuálna logopedická intervencia so školským špeciálnym pedagógom; úprava textov zväčšením písma; učebnice a pracovné listy požičané zo špeciálnej školy; adekvátne dávkovanie záťaže počas vyučovania; viacnásobné zopakovanie učebnej látky; individuálne pracovné tempo; prítomnosť osobného asistenta (matka).

Pri vypracovaní IVVP **sa doň premietnu**:

1. **informácie a všetky odporúčania zo správ** z psychologického a špeciálnopedagogického vyšetrenia, prípadne **z odborných vyšetrení**,
2. odporúčania zo VP podľa druhu ZZ vhodné pre konkrétného žiaka.

Obsah a štruktúru IVVP určuje § 4 ods. 4 vyhlášky MŠ SR č. 307/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní žiakov s intelektovým nadaním; VP pre žiakov so ZZ; materiál Žiak s poruchami správania.

Jediným IVVP schváleným MŠ SR je program pre intelektovo nadaného žiaka. Je odporúčaný ako **vzor vypracovania IVVP** pre všetkých žiakov so ŠVVP. Podľa informácie vo *Výchovno-vzdelávacom programe žiaka so ŠVVP v ZŠ – Program pre intelektovo nadaného žiaka schválenom MŠ SR pod č. CD-2005-19373/26374-1:091, aktualizovanom k 01. 09. 2008* sa IVVP **vypracuje do dvoch mesiacov od začiatku školského roka** alebo od prijatia žiaka do školy a je platný na jeden školský rok. Ak v nasledujúcom školskom roku nenastanú zmeny, len sa obnoví údaj o novom školskom roku. V prípade, že nastanú zmeny, vypracuje sa nový program. **Doba, na ktorú sa IVVP vypracuje**, závisí od druhu a stupňa ZZ a mal by ju odporúčať špeciálny pedagóg (môže byť aj kratšia ako rok).

V priebehu školského roka sa môže IVVP **upravovať a dopĺňať** podľa aktuálnych ŠVVP žiaka a podľa požiadaviek ročníka. Prípadné zmeny sa doň zaznamenávajú priebežne. Návrh na zmeny v IVVP môže odporúčať aj zariadenie výchovného poradenstva a prevencie. Zmeny je potrebné konzultovať so všetkými zainteresovanými odborníkmi a oboznámiť s nimi zákonného zástupcu žiaka. Informácie prináša § 4 ods. 7 vyhlášky č. 307/2008 Z. z o výchove a vzdelávaní žiakov s intelektovým nadaním; *Program pre intelektovo nadaného žiaka; VP pre žiakov so ZZ*.

Ak je potrebné žiakovi so ŠVVP **prispôbiť obsah a formy vzdelávania** v jednom predmete, vo viacerých, prípadne vo všetkých vyučovacích predmetoch, vypracuje vyučujúci daného predmetu/predmetov v spolupráci so špeciálnym pedagógom (najlepšie so školským špeciálnym pedagógom) **úpravu učebných osnov konkrétneho predmetu**. Ide o úpravu obsahu vzdelávania žiaka vychádzajúcu z učebných osnov predmetu. Vyučujúci učiteľ v spolupráci so špeciálnym pedagógom vypracuje **postupnosť krokov pri preberaní učiva daného predmetu**. **Nejde o skracovanie obsahu učiva** (redukciu obsahu stanoveného obsahovým štandardom), ale o jeho úpravu s prihliadnutím na špecifiká vyplývajúce zo ZZ žiaka. Žiak by mal docieľať aspoň minimálny, ešte prijateľný výkon. Úprava učebných osnov predmetu **je súčasťou IVVP**. Podľa *Programu pre intelektovo nadaného žiaka* úprava učebných osnov môže mať formu **časovo-tematického plánu** na určité obdobie. Vypracuje sa len pre tie vyučovacie predmety, v ktorých žiak nemôže postupovať podľa učebných osnov daného ročníka bez príslušných úprav. Každý integrovaný žiak nepotrebuje úpravu učebných osnov. Ich vypracovanie v konkrétnych predmetoch by malo odporúčať zariadenie výchovného poradenstva a prevencie, aj obdobie, na ktoré sa vypracuje, by mal odporučiť špeciálny pedagóg. Možno ju vyhotoviť na 3 – 6 mesiacov, prehodnotiť zvládnutie učiva žiakom a ďalšia úprava nadviaže na zvládnuté učivo.

Úprava učebných osnov máva 2 podoby:

- a) tematický výchovno-vzdelávací plán pre daný vyučovací predmet v danom ročníku, pri každej téme sa vyznačia zmeny, ktoré žiak potrebuje vzhľadom na svoje ZZ (napr. nepožadovať ústnu prezentáciu vlastného textu; využiť tímovú prácu – žiak bude pozorovateľom; kontrolný diktát zameniť dopĺňaním textu; nalepiť žiakovi do zošita poznámky, farebne zvýrazniť podstatu; využiť konkrétny program v PC) alebo
- b) zoznam úprav, ktoré žiak potrebuje v danom vyučovacom predmete v danom ročníku, napr. zamerať sa na základné učivo, vynechať rozširujúce učivo; konkrétne čiastkové úlohy na dosiahnutie hlavného cieľa; znížiť rozsah čítaného textu; neklásť dôraz na ústnu komunikáciu; využívať tímovú prácu; diktáty zameniť dopĺňaním textu; pripravovať pre žiaka poznámky do zošita, farebne zvýrazniť podstatu; pri overovaní učiva umožniť žiakovi používať pravidlá slovenského pravopisu, výkladový a synonymický slovník; umožniť vypracovanie písomných domácich úloh prostredníctvom PC s počítačovou korekciou pravopisu; dovoliť písanie veľkými tlačnými písmenami; tolerovať horšiu čitateľnosť textu; na vypracovanie úloh

ponechať dlhší čas; pri únave využiť polohovacie kreslo a slúchadlá.

V IVVP sú uvedené špecifické úpravy vzťahujúce sa na celý výchovno-vzdelávací proces, na všetky vyučovacie predmety. Ak sú v niektorom vyučovacom predmete potrebné aj ďalšie úpravy, pre ten predmet sa vypracuje úprava učebných osnov.

Individuálny výchovno-vzdelávací program **podpíše** riaditeľ školy, triedny učiteľ, špeciálny pedagóg, ktorý sa podieľal na jeho vypracovaní, zákonný zástupca žiaka. IVVP môžu podpísať aj ďalší učitelia, ktorí na ňom spolupracovali (napr. na úprave učebných osnov), psychológ, prípadne výchovný poradca, ak je zodpovedný za integráciu. Jednu kópiu IVVP má mať poradenské zariadenie, ktoré sa k žiakovej individuálnej integrácii vyjadrilo, a má ho vo svojej evidencii (čl. 5 Žiak s poruchami správania v ZŠ a SŠ).

Všetky údaje o žiakovi v IVVP sú určené len pre vnútornú potrebu školy a zákonných zástupcov žiaka a sú dôverného charakteru (*Program pre intelektovo nadaného žiaka*). Riaditeľ školy zodpovedá za **bezpečnosť osobných údajov žiakov**, osoby, ktoré prídu s osobnými údajmi v IVVP do styku, majú **povinnosť mlčanlivosti**, ktorá trvá aj po ukončení pracovného vzťahu (§ 11 školského zákona; § 22 zákona č. 122/2013 Z. z. o ochrane osobných údajov a o zmene a doplnení niektorých zákonov).

1.7. Riadenie školy vo vzťahu k školskej integrácii

Plán práce školy od 1. januára 2014 nepatrí k pedagogickej dokumentácii, napriek tomu je z pohľadu pedagogického riadenia dôležitým dokumentom školy. Vypracovaniu plánu práce na nový školský rok by mala predchádzať podrobná analýza plnenia stanovených cieľov v jednotlivých oblastiach činnosti školy. Na základe výsledkov analýzy riaditeľ školy v spolupráci s ostatnými pedagogickými zamestnancami formuluje ciele a úlohy, ktorými je možné ich dosiahnuť. Významnou oblasťou v plánovaní je aj **systém starostlivosti o integrovaných žiakov**.

Riaditeľ školy ďalej zodpovedá za vypracovanie základného dokumentu školy, **školského vzdelávacieho programu**, ktorý obsahuje aj osobitosti a podmienky na výchovu a vzdelávanie žiakov so ŠVVP, najmä personálne, materiálne a priestorové podmienky, vrátane špeciálnej kompenzačnej, rehabilitačnej, didaktickej a audiovizuálnej techniky, potrebnej vzhľadom na druh a stupeň zdravotného postihnutia, uvedené v príslušných štátnych vzdelávacích programoch. Konkrétne podmienky vzdelávania integrovaných žiakov im riaditeľ školy vytvorí prostredníctvom IVVP.

Ďalšou významnou oblasťou v riadení školy je činnosť **výchovného poradcu**. Vykonáva poradenstvo pri riešení osobnostných, vzdelávacích, profesijných a sociálnych potrieb detí. V prípade potreby sprostredkuje deťom a ich zákonným zástupcom pedagogické, psychologické, sociálne, psychoterapeutické, reedukačné a iné služby, ktoré koordinuje v spolupráci s triednym učiteľom. Úzko spolupracuje so školským špeciálnym pedagógom, školským psychológom a odborným zamestnancami poradenských zariadení. Plán činnosti na školský rok vypracováva s ohľadom na potreby, možnosti, schopnosti a záujmy integrovaných žiakov, zohľadňujúc podmienky školy na základe analýzy uplynulého školského roku. Ak škola nemá školského špeciálneho pedagóga, výchovný poradca je aj koordinátorom integrovaného vzdelávania žiakov so ŠVVP prostredníctvom triednych učiteľov. Vede evidenciu, prehľad o ich počte, diagnózach, ročníku, triede, termíne odporúčanej rediagnostiky. Vypĺňa žiakom formulár prihlášky na štúdium do strednej školy, v ktorom je dôležité uviesť kód integrácie žiaka podľa druhu zdravotného znevýhodnenia. Výchovný poradca monitoruje priebeh vzdelávania a výsledky v učení najmä žiakov 1. stupňa. V prípade nedostatkov, problémov pomáha riešiť situáciu v spolupráci s triednym učiteľom, zákonným zástupcom žiaka a poradenským zariadením.

Dôležitou oblasťou riadenia školy je **kontrolný systém** (§ 7 ods. 4 písm. n) školského zákona).

V rámci kontrolnej činnosti je potrebné sledovať vypracovanie a vedenie IVVP, jeho priebežné dopĺňanie a aktualizáciu na školský rok vzhľadom na potreby a zmeny ŠVVP a zdravotného stavu integrovaného žiaka. V rámci hospitačnej činnosti je dôležité hodnotiť stav a úroveň vzdelávania integrovaných žiakov, rešpektovanie a uplatňovanie IVVP vrátane odporúčaní príslušných poradenských zariadení, ktoré sú najmä v oblasti hodnotenia žiakov pre školu záväzné (MP č. 22/2011 na hodnotenie žiakov ZŠ, príloha č. 2 bod 1). Podľa POP 2013/2014 časti 2.4 bod 15 sa odporúča riaditeľom škôl zamerať kontrolnú činnosť na integrovaných žiakov, na dodržiavanie odporúčaní poradenského zariadenia pre prácu s nimi a na zohľadňovanie ich potrieb vo výchovno-vzdelávacom procese (využívanie individuálneho prístupu, diferenciacie úloh, kompenzačných pomôcok, alternatívnych spôsobov hodnotenia, sebahodnotenia, zapojenia integrovaných žiakov do vyučovacej hodiny a iné). Ak je hospitačná činnosť zameraná aj na vzdelávanie integrovaných žiakov, zistenia z realizovanej hospitačnej činnosti je potrebné analyzovať, využívať napr. na zasadnutiach metodického združenia, predmetových komisií. Vedúci pedagogickí zamestnanci po zistení nedostatkov ukladajú učiteľom opatrenia na ich odstránenie a po určitom čase vykonajú kontrolu ich plnenia. Takto nastavený systém je predpokladom funkčného a efektívneho systému kontroly, ktorý napomáha zvyšovať úroveň riadenia školy.

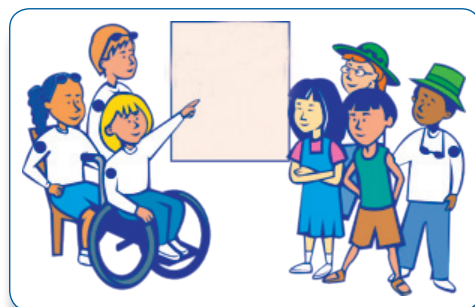
Metodické orgány školy zriaďuje riaditeľ školy ako svoje poradné orgány. Okrem pedagogickej rady k nim patrí metodické združenie a predmetové komisie. Ich činnosť sa riadi plánom práce, ktorý na návrh metodických orgánov schvaľuje riaditeľ školy. Ak školu navštevujú integrovaní žiaci, činnosť metodických orgánov treba prispôbiť aj ich potrebám. Pri vypracovávaní plánu práce metodických orgánov by mali učitelia dodržiavať **pri plnení riadiacej a organizačnej funkcie** metodických orgánov zásadu plánovania, nadväznosti a aktuálnosti úloh, primeranej náročnosti a rozloženia úloh na členov, realizovateľnosti a reálnosti stanovených úloh, konkrétnosti (adresnosti) úloh, koordinácie úloh. Ak škola deklaruje integráciu ako súčasť svojej vzdelávacej ponuky, pred prijatím takýchto žiakov by mala vytvoriť vhodné podmienky na ich vzdelávanie. V **plánovaní** je dôležité včas pomenovať zmeny v organizácii vyučovania integrovaných žiakov. Niektoré predmety môže žiakov vyučovať školský špeciálny pedagóg individuálne mimo kmeňovej triedy. Týka sa to predmetov, ktoré navrhuje špeciálny pedagóg príslušného zariadenia výchovného poradenstva a prevencie, ktorého je žiak klientom, a sú uvedené v správe zo špeciálnopedagogického vyšetrenia. Pre uvedené predmety je žiakom spravidla navrhovaná modifikácia učebných osnov, napr. žiakovi s ťažkým stupňom dyskalkúlie v predmete matematika. Do obsahu vzdelávania integrovaných žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou a žiakov s vývinovými poruchami učenia môže byť zaradený špecifický predmet individuálna logopedická intervencia (ILI) alebo žiakom s vývinovými poruchami učenia predmet rozvíjanie špecifických funkcií (RŠF). Predmet ILI môže vyučovať len školský špeciálny pedagóg, absolvent vysokoškolského štúdia so záverečnou skúškou z logopédie alebo školský logopéd. Cieľom predmetu RŠF je podporiť rozvoj špecifických funkcií ako predpokladu k úspešnému zvládnutiu čítania, písania a počítania. Predmet môže vyučovať školský špeciálny pedagóg spĺňajúci príslušné kvalifikačné predpoklady alebo školský logopéd. Všetky zmeny treba prekonzultovať so zákonným zástupcom žiaka a zapracovať ich do IVVP. Plánovanie činnosti má **nadväzovať** na analýzu už dosiahnutých výsledkov (pozitíva, negatíva). Vhodné je určiť pravidelnosť zaznamenávania zmien u integrovaných žiakov priebežným dopĺňaním ich dokumentácie vrátane hodnotenia plnenia upravených učebných osnov vyučovacích predmetov ako súčasti IVVP, prípadne navrhnúť ďalšiu modifikáciu učebných osnov predmetov, v ktorých dosahujú žiaci slabé výsledky v dôsledku ZZ. Napr. žiakovi s ťažkým stupňom dyskalkúlie je možné rozložiť učebné osnovy predmetu matematika na 2 školské roky, kým nesplní obsahový a výkonový štandard predmetu. K redukcii učebných osnov sa odporúča pristupovať iba v ojedinelých prípadoch z dôvodu, že žiak by nemusel splniť požiadavky výchovy a vzdelávania 1. alebo 2. stupňa ZŠ, tým by nezískal primárne, resp. nižšie stredné vzdelanie. Po ukončení ZŠ by neplnil povinný predpoklad na prijatie na strednú školu. Väčšina učiteľov ZŠ nie je pripravená na proces integrácie, o to potrebnejšie je **rozložiť úlohy** tak, aby triedny učiteľ, výchovný poradca, resp. školský špeciálny

pedagóg spolupracovali pri vypracovávaní IVVP. Súlad plánu činnosti metodických orgánov a stavu plnenia úloh by mal spočívať v **reálnom naprojektovaní** úloh ich členom. Plán činnosti má obsahovať jasné, zrozumiteľné, **konkrétne úlohy**. Potrebné je ich kvalitatívne i kvantitatívne vyjadriť v podobe očakávaných výsledkov. Učiteľom by mala byť jasná prognóza výkonov integrovaných žiakov v jednotlivých predmetoch stanovená v záveroch ich špeciálnopedagogického vyšetrenia. Proces integrácie si vyžaduje tímovú prácu. Potrebné je **koordinovať** zámery vo vertikálnej (vedenie školy) a horizontálnej (metodické orgány) rovine. Získané informácie, poznatky a skúsenosti z práce so žiakmi so ŠVVP by sa mali poskytnúť všetkým učiteľom. Dôležitá je účinná komunikácia medzi učiteľmi 1. a 2. stupňa ZŠ. Na zasadnutie metodického orgánu možno prizvať aj odborných zamestnancov poradenských zariadení, metodika vzdelávacej organizácie s odborno-metodickými zručnosťami v oblasti integrácie, metodika odboru školstva okresného úradu v sídle kraja, ktorý metodicky usmerňuje aj oblasť integrácie. Metodické orgány plnia aj **kontrolnú a hodnotiacu funkciu**, ktorá by mala byť zosúladená s plánom vnútorného systému kontroly. Po analýze výsledkov zistení z vnútroškolskej kontroly by mala nasledovať výmena skúseností s učiteľmi, ktorým sa darí naplňovať stanovené ciele vo vzdelávaní integrovaných žiakov. Metodické orgány plnia aj **vzdelávaciu (odborno-metodickú) funkciu**. Z ich zasadnutí by mali vyplynúť požiadavky učiteľov na kontinuálne vzdelávanie, premietnuté do ročného plánu kontinuálneho vzdelávania na získanie zručností aj v oblasti integrácie. Podľa POP 2013/2014 v časti 2.4 bod 15 sa riaditeľom škôl odporúča zabezpečiť vzdelávanie pedagogických zamestnancov v oblasti metodického prístupu k integrovaným žiakom.

1.8. Výchovno-vzdelávací proces v triede s integrovanými žiakmi

Do triedy ZŠ môžu byť prijatí žiaci so ŠVVP, resp. im môže byť zmenená forma výchovy a vzdelávania v priebehu školskej dochádzky a vo vzdelávaní postupujú vo vzdelávaní ako individuálne integrovaní. Uvedení žiaci môžu byť žiakmi s rôznymi druhom a stupňom zdravotného znevýhodnenia. Z tohto dôvodu je potrebné premyslieť **ciele vyučovacej hodiny** aj vo vzťahu k integrovaným žiakom. Učiteľ informuje jasne a zrozumiteľne aj integrovaných žiakov o výchovno-vzdelávacích cieľoch, ak sú iné ako pre ostatných žiakov triedy. Ak žiaci postupujú v odporúčanom vyučovacom predmete podľa upravených učebných osnov, **obsah učebnej témy** je v súlade s modifikovanými učebnými osnovami. Žiaci majú právo na zisťovanie úrovne pochopenia učiva, postupu riešenia úlohy poskytnutím spätnej väzby a v prípade neporozumenia na predĺžený výklad, vysvetlenie. **Učiteľ zohľadňuje ŠVVP** žiakov tým, že postupuje tak, aby zmierňoval poruchu, postihnutie a edukačné nedostatky, ktoré z nich vyplývajú, napr. rozvíjaním individuálnych schopností a predpokladov žiakov tak, aby si osvojili vedomosti, zručnosti a návyky, ktoré využijú v osobnom živote, sústredením sa na oblasti, v ktorých by mohol žiak dosiahnuť úspech, rozvíjaním poškodených, obmedzených funkcií, zručností a schopností žiakov s viacnásobným postihnutím, uplatňovaním špeciálnych metód vyučovania, špeciálnych pedagogických postupov, využívaním terapeutických techník alebo ich prvkov a využívaním špeciálnych učebných a kompenzačných pomôcok. Uplatňuje individuálny prístup k žiakom, **diferencuje úlohy a činnosti** s ohľadom na rozdielne vzdelávacie schopnosti a zručnosti žiakov. **Rešpektuje** individuálne učebné a pracovné tempo žiakov. Účelne využíva **kompenzačné a špeciálne učebné pomôcky** a umožňuje žiakom s nimi pracovať podľa odporúčaní zariadení výchovného poradenstva a prevencie. Integrovaným žiakom napomáha prekonávať bariéry v učení školský **špeciálny pedagóg, resp. asistent učiteľa**. Školský špeciálny pedagóg môže vzdelávať žiakov aj individuálne mimo kmeňovej triedy, zmeny v organizácii vyučovania treba zapracovať do IVVP a prekonzultovať so zákonným zástupcom žiaka. Učiteľ **vytvára a podporuje pozitívnu a priaznivú atmosféru** v triede rešpektovaním osobnosti žiakov, vyjadruje pozitívne očakávania v plnení úloh, reaguje povzbudzujúco, podporuje ich sebadôveru, akceptuje právo žiakov robiť chyby, nepoužíva znevažujúce vyjadrenia, poznámky a vedie žiakov k tolerantnosti. **Rozvíja poznávacie kompetencie žiakov so ŠVVP** sprístupňovaním poznatkov zrozumiteľným spôsobom s dôrazom na vytváranie základných pojmov, správnych predstáv, postupov, praktických činností.

Učiteľ kladie otázky podnecujúce záujem, zvedavosť žiakov, zadáva úlohy na aktívne vnímanie, koncentráciu pozornosti, pochopenie. Zadáva úlohy na aplikáciu podľa schopností, možností a predpokladov žiakov so ŠVVP. Učiteľ **rozvíja kompetencie žiakov k celoživotnému učeniu** sa tým, že využíva priebežné hodnotenie verbálne, motivačné, chváli žiakov za úsilie, oceňuje ich pokroky v učení aj vzhľadom na predchádzajúce výkony. **Pri uplatňovaní klasifikácie** postupuje učiteľ v súlade s odporúčaniami zariadenia výchovného poradenstva a prevencie a prílohy č. 2



k metodickému pokynu na hodnotenie žiakov ZŠ, zásadami hodnotenia žiaka so zdravotným znevýhodnením začleneného v ZŠ. Výsledky učebnej činnosti žiakov hodnotí podľa požiadaviek stanovených v IVVP. Ak je napr. odporúčané **uprednostňovať ústnu formu** hodnotenia pred písomnou, odporúčanie rešpektuje. Žiakom s ADD/ADHD zadáva z dôvodu krátkodobej koncentrácie menej úloh napr. pri písomných prácach, uprednostňuje napr. **testovú formu** hodnotenia. Žiakovi s dysgrafiou napr. nehodnotí úroveň písomného prejavu. Vede žiakov k aktívnemu vyjadrovaniu sa. Pri práci s textom môže napr. žiakom s dyslexiou zadať kratší text s vyznačením kľúčových slov. Učiteľ rozvíja **pracovné návyky a zručnosti** žiakov primerane k ich druhu a stupňu ZZ. Vytvára príležitosti na prezentovanie postojov, názorov a skúseností žiakov. Zadáva aj úlohy vyžadujúce od žiakov vzájomnú spoluprácu a pomoc, aplikuje **kooperatívne vyučovanie**, čím rozvíja sociálne kompetencie žiakov so ŠVVP. Vo vzťahu k cieľu vyučovacej hodiny uplatňuje napr. **skupinové vyučovanie**, do skupín začlení aj žiakov so ŠVVP.

1.9. Overovanie vedomostí, hodnotenie a klasifikácia

Pri overovaní vedomostí, hodnotení a klasifikácii žiaka so ZZ je potrebné:

1. dodržať § 55 ods. 4 školského zákona – pri hodnotení a klasifikácii žiaka s vývinovými poruchami alebo žiaka so zdravotným postihnutím sa **zohľadňuje jeho porucha alebo postihnutie**;
2. dodržať zásady z prílohy č. 2 Metodického pokynu č. 22/2011 na hodnotenie žiakov ZŠ;
3. vychádzať z odporúčaní poradenského zariadenia pre konkrétneho žiaka;
4. vychádzať z odporúčaní príslušného VP pre žiaka so ZZ, ako uvádza POP 2013/2014 časť 1.6.13 bod 4.

Overovanie vedomostí. Podmienky a formy overovania vedomostí pri jednotlivých druhoch ZZ uvádzajú najmä príloha č. 2 MP č. 22/2011 a VP podľa druhu ZZ, ktoré sú súčasťou ŠVP. **Spôsob overovania vedomostí žiaka sa uvedie v jeho IVVP!** U žiaka so ZZ, 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 (bod 4 prílohy č. 2 metodického pokynu). Pri overovaní vedomostí v ZŠ má mať žiak so ZZ možnosť používať rovnaké pomôcky ako pri Testovaní 9.

Hodnotenie a klasifikácia. Informácie o hodnotení a klasifikácii žiakov ZŠ, aj žiakov so ŠVVP, uvádza § 55 – 58 školského zákona. V procese hodnotenia (podľa MP č. 22/2011) učiteľ uplatňuje primeranú náročnosť, pedagogický takt voči žiakovi, rešpektuje práva dieťaťa a **humánne sa správa voči žiakovi**. Hodnotenie slúži ako **prostriedok pozitívnej podpory** zdravého rozvoja osobnosti žiaka (čl. 1 ods. 8). **Podklady na hodnotenie** výchovno-vzdelávacích výsledkov a správania žiaka získava učiteľ (okrem iného) konzultáciami s ostatnými pedagogickými zamestnancami a podľa potreby s odbornými zamestnancami zariadenia výchovného poradenstva a prevencie, všeobecného lekára pre deti a dorast,

najmä u žiaka s trvalejšími psychickými a zdravotnými ťažkosťami a poruchami (čl. 2 ods. 1 písm. e). Hodnotenie **správania začleneného žiaka so ŠVVP s poruchami pozornosti**, s poruchami správania sa posudzuje s prihliadnutím na jeho druh ZZ v úzkej spolupráci so zariadením výchovného poradenstva a prevencie alebo so školským špeciálnym pedagógom a zákonným zástupcom žiaka (čl. 9 ods. 4). Integrovaný žiak so ZZ sa hodnotí podľa **Zásad hodnotenia žiaka so ZZ začleneného v ZŠ**, ktoré tvoria prílohu č. 2 k MP č. 22/2011. Príloha obsahuje všeobecné zásady aj špecifiká hodnotenia žiakov podľa druhu postihnutia. **Všeobecné zásady hodnotenia žiaka so ZZ** sú uvedené v jednotlivých **VP podľa druhu ZZ**, ktoré sú súčasťou ŠVVP. Individuálny výchovno-vzdelávací program obsahuje všetky informácie o špecifických postupoch hodnotenia učebných výsledkov a správania žiaka! U žiaka s diagnostikovanou **poruchou aktivity a pozornosti** možno v prípade závažného porušovania školského poriadku (napr. neospravedlnené hodiny, fyzické ubližovanie iným osobám, vulgarizmy a pod.) pristúpiť k hodnoteniu a klasifikácii správania zníženou známku zo správania, avšak len po odbornom posúdení a odporúčaní tohto postupu príslušným poradenským zariadením (POP 2010/2011 časť 2.5.2 bod 5). V zhode s **POP 2010/2011 časť 2.5.2 bod 4** pri výchove a vzdelávaní žiakov so ZZ je nevyhnutné **rešpektovať obmedzenia, ktoré sú podmienené ZZ žiaka** a uplatňovať požiadavky, ktoré má predpoklad splniť. Pri hodnotení a klasifikácii prospechu a správania **nehodnotiť negatívne tie výkony žiaka, ktoré sú ovplyvnené jeho zdravotným stavom, ak z tejto príčiny dieťa nemá možnosť splniť alebo vykonať ich lepšie**. Pri hodnotení a klasifikácii prospechu a správania využívať aj **slovné hodnotenie**.

Vysvedčenie. Pri polročnom a koncoročnom hodnotení žiaka so ZZ sa používa **rovnaké tlačivo vysvedčenia ako pre ostatných žiakov (bod 23 prílohy č. 2 MP č. 22/2011)**. Jeho IVVP sa vypracúva tak, aby obsah vzdelávania (vyučovacie predmety) bol kompatibilný s príslušným tlačivom vysvedčenia (**POP 2010/2011 časť 2.5.2 bod 9**). Žiakovi, ktorý je v niektorom vyučovacom predmete **neklasifikovaný (nehodnotený)**, sa na vysvedčení a v katalógovom liste uvádza namiesto klasifikačného stupňa alebo slovného hodnotenia slovo: a) **absolvoval**, ak sa žiak aktívne zúčastňoval na vyučovacom procese daného predmetu alebo ak bol prítomný na vyučovacej hodine, aj keď zo závažných objektívnych dôvodov nepracoval; b) **neabsolvoval**, ak žiak zo závažných dôvodov nemohol vykonávať požadované intelektuálne a motorické činnosti, a preto sa na vyučovacom predmete ospravedlnene nezúčastňoval; c) **neabsolvoval**, ak žiak na vyučovacej hodine nepracoval, nevie uplatniť svoje vedomosti a zručnosti ani na podnet učiteľa; celkové hodnotenie takého žiaka je neprospel (**čl. 3 bod 13 MP č. 22/2011**). Na **vysvedčení žiaka s autizmom** je možné riadok v predmete správanie vyškrtnúť, pokiaľ nie je vhodné jeho súhrnné klasifikovanie najlepším stupňom klasifikačnej stupnice. Odchýlky správania žiakov s autizmom od správania vyžadovaného všeobecne platným školským poriadkom sú súčasťou príznakov tohto zdravotného postihnutia, a preto na to treba prihliadať a nepostihovať tie odchýlky správania, ktoré sú zapríčinené touto pervazívnou vývinovou poruchou (**POP 2008/2009 časť 2.5.1 bod 4; POP 2010/2011 časť 2.5.1 bod 15**).

Doložka vysvedčenia integrovaného žiaka, ktorý sa vzdelával podľa IVVP. V súlade s **čl. 4 bodu 16 MP č. 22/2011** sa žiakovi so ZZ, ktorý sa vzdelával podľa IVVP, v doložke vysvedčenia uvedie: **Bol(a) vzdelávaný(á) podľa individuálneho vzdelávacieho programu.**

Doložka vysvedčenia integrovaného žiaka, ktorý sa vzdelával podľa IVVP a jeho súčasťou bola úprava učebných osnov predmetu/predmetov. Ak sa v IVVP úpravy vzdelávania žiaka vzťahujú len k niektorým vyučovacím predmetom, v doložke vysvedčenia sa uvedie: **Bol(a) vzdelávaný(á) podľa individuálneho vzdelávacieho programu uplatňovaného v predmete (predmetoch)...** V doložke vysvedčenia žiaka so ZZ je možné uviesť aj **ďalšie dôležité skutočnosti** súvisiace s jeho vzdelávaním (**čl. 4 bod 16 MP č. 22/2011**). V zmysle bodu 22 prílohy č. 2 MP č. 22/2011 žiakovi, ktorý vzhľadom na druh a stupeň svojho znevýhodnenia **nemôže vcelku plniť učebné osnovy ZŠ v niektorých alebo všetkých**

predmetoch a postupuje podľa IVVP, sa učebné výsledky priebežne aj súhrnne na vysvedčení hodnotia podľa individuálnych kritérií. Na vysvedčení v doložke, alebo v rámci súhrnného slovného hodnotenia triedny učiteľ uvedie, v ktorých predmetoch postupoval podľa individuálneho učebného programu.

Postup do vyššieho ročníka. Ak sa v priebehu školského roka prejaví, že výchovno-vzdelávacie výsledky žiaka so ZZ vzdelávaného v školskej integrácii, ktorého IVVP zahŕňa aj úpravu obsahu vzdelávania niektorého vyučovacieho predmetu, nie sú uspokojivé a žiak nespĺňa potrebné kritériá na jeho súhrnné hodnotenie lepším klasifikačným stupňom ako nedostatočný, žiak nemá opakovať ročník z tých vyučovacích predmetov, v ktorých majú na jeho neúspešnosť vplyv dôsledky jeho diagnózy. Ak sa na prospechu žiaka okrem jeho zdravotného znevýhodnenia podieľa významnou mierou viac faktorov, k hodnoteniu a klasifikácii stupňom nedostatočný je možné pristúpiť, avšak len po odbornom posúdení a odporúčení tohto postupu poradenským zariadením. Žiadny všeobecne záväzný právny predpis **neurčuje**, že žiak vzdelávaný v školskej integrácii **nemôže opakovať ročník** (podľa **POP 2011/2012 časti 2.4 bod 5**; **POP 2012/2013 časti 2.4 bod 6**; **POP 2013/2014 časti 2.4 bod 11**). Podľa odporúčania **POP 2003/2004 (časť 2.2.1 bod 20)** žiakovi s vývinovou poruchou učenia, ktorý bol v niektorom z vyučovacích predmetov hodnotený slovne, ak to určité okolnosti vyžadujú, napr. kritériá na prijímanie na SŠ, je možné slovné vyjadrenie hodnotenia transformovať na známku podľa klasifikačnej stupnice.

1.10. Ukončenie školskej integrácie

V niektorých prípadoch dochádza k **ukončeniu školskej integrácie**. Ak sa **zmení zdravotný stav žiaka**, ktorého ZZ nemalo trvalý charakter a poradenské zariadenie odporúča prestať ho evidovať ako integrovaného, triedny učiteľ a poradenské zariadenie vyplnia časť F tlačiva „Návrh“, rodič pripojí svoj súhlas. Ak **rodič požaduje ukončenie integrácie napriek tomu, že dôvod nepominul**, škola a poradenské zariadenie upozornia rodiča, že ak sa na žiaka začnú klásť vyššie požiadavky, rovnaké ako na intaktných žiakov, môže to zhoršiť jeho prospech, v krajnom prípade ohroziť postup do vyššieho ročníka. Ak rodič nájstojí, integrácia sa **ukončí na žiadosť rodičov**, napriek nesúhlasu poradenského zariadenia (*časť F tlačiva*). Ak **škola žiada ukončenie integrácie, hoci sa zdravotný stav žiaka nezlepšil**, pretože žiak a rodičia zneužívajú výhody integrácie, žiak si neplní povinnosti, neučí sa, nenosí pomôcky, nevypracúva domáce úlohy, integráciu **nemožno ukončiť**. Žiaka možno hodnotiť zníženými známkami, pretože sa (podľa **POP 2013/2014 časti 2.4 bod 11**) na prospechu žiaka okrem jeho ZZ podieľa významnou mierou viac faktorov.

Legislatívne východiská

- Nariadenie vlády SR č. 630/2008 Z. z., ktorým sa ustanovujú podrobnosti rozpisu finančných prostriedkov zo štátneho rozpočtu pre školy a školské zariadenia 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.
- Zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení 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.
- Zákon č. 447/2008 Z. z. o peňažných príspevkoch na kompenzáciu ťažkého zdravotného postihnutia a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.
- Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.
- Zákon č. 122/2013 Z. z. o ochrane osobných údajov a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- Vyhláška Ministerstva životného prostredia SR č. 532/2002 Z. z., ktorou sa ustanovujú podrobnosti o všeobecných technických požiadavkách na výstavbu a o všeobecných technických požiadavkách na stavby užívané osobami s obmedzenou schopnosťou pohybu a orientácie. Príloha k vyhláške č. 532/2002 Z. z. Všeobecné technické požiadavky zabezpečujúce užívanie na stavby užívané osobami s obmedzenou schopnosťou pohybu a orientácie.
- Vyhláška MŠ SR č. 307/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní žiakov s intelektovým nadaním.
- Vyhláška MŠ SR č. 320/2008 Z. z. o základnej škole v znení neskorších predpisov.
- Vyhláška MŠ SR č. 325/2008 Z. z. o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie.
- Vyhláška MŠ SR č. 326/2008 Z. z. o druhoch a náležitostiach vysvedčení a ostatných školských tlačív vrátane spôsobov ich evidencie a uloženia.
- Metodický pokyn č.22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy, schválený MŠVVaŠ SR pod č. 2011-3121/12824:4-921.
- Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v SR, ISCED 1 – primárne vzdelávanie.
- Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v SR, ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie.
- Vzdelávací program pre deti a žiakov s poruchou aktivity a pozornosti ako súčasť štátneho vzdelávacieho programu schválený MŠ SR pod č. CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009.
- Vzdelávací program pre žiakov s vývinovými poruchami učenia ako súčasť štátneho vzdelávacieho programu schválený MŠ SR pod č. CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009.
- Vzdelávací program pre deti a žiakov so sluchovým postihnutím ako súčasť štátneho vzdelávacieho programu schválený MŠ SR pod č. CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009.
- Vzdelávací program pre deti a žiakov so zrakovým postihnutím ako súčasť štátneho vzdelávacieho programu schválený MŠ SR pod č. CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009.
- Vzdelávací program pre deti a žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou ako súčasť štátneho vzdelávacieho programu schválený MŠ SR pod č. CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009.
- Vzdelávací program pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami (bez mentálneho postihnutia) ako súčasť štátneho vzdelávacieho programu schválený MŠ SR pod č. CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009.
- Výchovno-vzdelávací program žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základnej škole. Program pre intelektovo nadaného žiaka. Schválený MŠ SR dňa 25. augusta 2005 pod č. CD-2005-19373/26374-1:091, aktualizovaný k 1. septembru 2008

- Žiak s poruchami správania v základnej a strednej škole, metodicko-informatívny materiál schválený MŠVVaŠ SR dňa 10. apríla 2013 pod číslom 2013-3982/16490:4-914.
- Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2003/2004.
- Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2008/2009.
- Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2009/2010.
- Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2010/2011.
- Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2011/2012.
- Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2012/2013.
- Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2013/2014.
- Pokyny pre školských koordinátorov žiakov so zdravotným znevýhodnením Testovanie žiakov 9. ročníka ZŠ T9-2014, NÚCEM, Bratislava 2014.
- Pokyny pre administrátorov žiakov so ZZ Testovanie žiakov 9. ročníka ZŠ T9-2014, NÚCEM, Bratislava 2014.
- Tlačivo Návrh na prijatie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do špeciálnej školy, do špeciálnej materskej školy, do základnej školy a do strednej školy, 428 MŠVVaŠ SR 2013/2014.

2.

Výstupy psychologických a špeciálnopedagogických správ, závery, odporúčania

Správa z vyšetrení má byť stručná, jasne formulovaná, použiteľná pre toho, komu je určená. Nemala by byť preplnená popisom. Najdôležitejšia časť správy je v zhrnutí výsledkov a ich interpretácii a v odporúčaní učiteľovi ako s dieťaťom – žiakom pracovať.

Odporúčania by mali byť dostatočne špecifické, podľa charakteristiky, osobitostí konkrétneho dieťaťa a typu ZZ. *Užitočnosť správy pre školu môže učiteľ ovplyvniť* tým, aké vstupné informácie poskytne k vyšetreniu žiaka – napr. popíše ťažkosti žiaka v rozhovore alebo v písomnom návrhu na vyšetrenie a vyšpecifikuje otázky, na ktoré v správach očakáva odpovede.

2.1. Správa zo psychologického vyšetrenia

2.1.1.

Obsahová náplň správy – štruktúra

Psychologická správa popisuje faktické údaje o dieťati – žiakovi z priebehu vyšetrenia, v závere ich sumarizuje a interpretuje, na základe diagnostických záverov formuluje odporúčania, ktoré by mali prispieť k zmierneniu ťažkostí žiaka.

Hlavným adresátom správy sú učitelia a špeciálni pedagógovia, pracujúci v škole so žiakom so ZZ. V texte sa však zohľadňujú aj ďalší potenciálni užívatelia – najmä psychológovia v školách aj na iných pracoviskách, v školstve a zdravotníctve. Pre túto skupinu užívateľov je užitočný okrem sumarizácie aj popis čiastkových výsledkov, ktorý o. i. poskytuje východisko pre porovnanie s výsledkami kontrolného vyšetrenia na inom pracovisku.

Pokyny na vyplnenie formulára k individuálnemu začleneniu žiaka

Časť D2 – Správa zo psychologického vyšetrenia obsahuje informácie o úrovni:

- všeobecných intelektových schopností,
- špeciálnych intelektových schopností,
- kognitívneho vývinu a kognitívnych procesov (úrovni poznávacích procesov),
- sociálno-emocionálneho vývinu a komunikačných zručností,
- osobnostných vlastností,
- psychomotorických atribútov včítane grafomotoriky,
- prípadnej psychologickéj starostlivosti,
- iné súvzťažné údaje, o. i. rozbor nerovnomerných výkonov žiaka vo vzťahu k výchovno-vzdelávaciemu procesu,
- informácie o možnostiach nápravy,
- termín najbližšieho kontrolného vyšetrenia,
- návrh na formu ďalšieho vzdelávania dieťaťa alebo žiaka.

Text správy je obvykle rozčlenený do nasledujúcich **položiek**:

Osobné (identifikačné) údaje – meno a priezvisko, dátum narodenia, prípadne adresa, dátumy vyšetrenia.

Dôvody vyšetrenia – stručná charakteristika problému. Môže obsahovať aj údaje o doterajšom vzdelávacom vývine, predchádzajúcich opatreniach.

Údaje zo zdravotnej a sociálnej anamnézy, ktoré sa môžu vzťahovať k danému problému, napr. oneskorenie rečového alebo motorického vývinu, rizikové okolnosti v prenatálnom, perinatálnom a postnatálnom období, opakované zmeny bydliska, školy a pod.

Informácia o použitých metódach vyšetrenia – ktoré testy, dotazníky a iné diagnostické nástroje boli využité.

Výsledky vyšetrenia – základná charakteristika dieťaťa, žiaka, vychádzajúca z pozorovania pri vyšetrení a z rozhovoru (nadväzovanie kontaktu, úroveň spolupráce, rečového prejavu, pozornosti, celkový dojem, prevažujúce emočné ladenie), výsledky získané z testov a ďalších diagnostických prostriedkov.

Diagnostický záver – obsahuje zhrnutie najdôležitejších údajov, interpretáciu výsledkov.

Odporúčania – návrh na formu ďalšieho vzdelávania, odporúčania pre výchovno-vzdelávací proces v škole, odporúčania pre rodičov, termín kontrolného vyšetrenia.

2.1.2.

Aké údaje tvoria správu zo psychologického vyšetrenia – popis výsledkov a odhadovaný presah do výchovno-vzdelávacieho procesu

Informácie z vyšetrenia rozumových schopností

Všeobecné rozumové, t. j. intelektové schopnosti sú **dôležitým prediktorom školskej úspešnosti**. Informácia o ich celkovej úrovni a štruktúre býva preto podstatnou časťou správ z vyšetrení. Za najlepšie prediktor školského výkonu sa považuje celkové IQ. *Ak je štruktúra schopností výrazne nevyvážená*, celkový výsledok testu intelektových schopností je menej informatívny a rastie význam skóre dosiahnutého v podielových zložkách, škálach testu.

Je známe, že menej nadané deti ťažšie chápajú učivo, učia sa pomalšie, k osvojeniu novej látky potrebujú viac času a úsilia, s ťažkosťami uplatňujú naučené vedomosti a zručnosti, učia sa často mechanicky.

Aj dobré rozumové schopnosti však nemusia byť dostatočne využívané. Ďalším dôležitým faktorom školskej úspešnosti je kvalita pozornosti (vrátane vnímania) a pamäti. Podstatné sú aj *mimointelektové faktory* ako motivácia, návyky, osobnostné vlastnosti dieťaťa, emočné ladenie, jemne motorické schopnosti, zdravotný stav. Ak sa počas vyšetrenia prejaví, že dieťa bolo napr. nepozorné, úzkostné, negativistické, ľahostajné, je tu predpoklad zníženej využiteľnosti rozumových schopností dieťaťa v oblasti školských výkonov, najmä ak podobné prejavy vo vzťahu k učeniu pozorujú aj učitelia a rodičia.

Z vonkajších okolností vo vzťahu k školskej úspešnosti (aj úspešnosti v testoch kognitívnych výkonov) je dôležitá kvalita sociokultúrneho zázemia, v správach býva uvádzané podozrenie na podnetovú hypostimuláciu prostredia.

Na diagnostikovanie úrovne a štruktúry intelektových schopností v bežnej populácii školských detí sú na Slovensku dostupné dve štandardizované testové batérie s platnými vekovými normami, a to **test WISC III-sk** (Wechslerova inteligenčná škála pre deti) a **batéria WJ-IE** (Woodcock-Johnsonov test). Využívajú sa aj pre účely zaraďovania detí do školskej integrácie v ZŠ. Výsledok vyšetrenia umožňuje porovnať výkony vyšetrovaného dieťaťa s normami štandardizačnej skupiny, teda určiť jeho pozíciu v skupine vrstovníkov. Získaný výsledok považujeme za odhad úrovne schopností, nejde o ich exaktné meranie.

Užitočným nástrojom na vyšetrenie všeobecných intelektových schopností menších detí vo vekovom rozpätí 2 ½ až 7 rokov je test **SON- R 2 ½ – 7**. Ide o neverbálny test, v diagnostike detí so ZZ je vhodný najmä pre deti s rečovými a komunikačnými problémami, napríklad s poruchami sluchu alebo reči, s odlišným materinským jazykom a nízkou úrovňou zvládnutia slovenského jazyka, ako aj deti autistické a zle spolupracujúce.

V diagnostickej praxi by sa nemali používať zastarané testy, ako aj testy, ktoré nemajú slovenské normy. Tieto testy alebo ich časti sa však v praxi dajú využiť na doplnenie získaných informácií (napr. Kaufmannov test K-ABC), spresnenie diagnostického záveru.

Pásma intelektových schopností

Výsledok vyšetrenia sa neodporúča popísať konkrétnym číslom (napr. celkové IQ = 105), nakoľko zistená číselná hodnota môže byť pri danej úrovni spoľahlivosti testu v skutočnosti aj o niekoľko bodov menšia alebo väčšia. Je korektnejšie výsledok vyjadriť slovné, označením dosiahnutého pásma schopností, resp. dosiahnutej úrovne aktuálneho výkonu. V správach z vyšetrení sa však pedagógovia v súčasnosti môžu stretnúť s rôznou terminológiou označovania úrovne schopností. Zmena v používaných termínoch sa odvíja aj od používania novších, vyššie spomínaných testov WISC-III sk a WJ-IE.

Dr. V. Dočkal z VÚDPaP-u psychológom odporúča nasledovné **zjednotenie terminológie označovania pásiem schopností** pre zlepšenie vzájomného dorozumenia, ktoré uvádzame v tabuľke 1.

Tab. 1 Pásma schopností

IQ	Pásmo	Približné percento populácie
Nad 140	extrémny nadpriemer	1 %
130 – 139	vysoký nadpriemer	1 %
120 – 129	nadpriemer	8 %
110 – 119	vyšší priemer	15 %
90 – 109	priemer	50 %
80 – 89	nižší priemer	15 %
70 – 79	podpriemer	8 %
69 a menej	výrazný podpriemer	2 %

Ako je vidieť z tabuľky, do užšieho priemeru intelektových schopností spadá 50 % jedincov populácie. V rámci širšie chápanej normy je do priemeru možné zaradiť až 80 % populácie (započítanie jedincov v pásme výkonov aj na úrovni vyššieho a nižšieho priemeru). Intelektové výkony už na úrovni nižšieho priemeru sa často negatívne premietajú do školskej výkonnosti, pričom niektoré deti môžu čiastočne kompenzovať nedostatky dobrou mechanickou pamäťou, snaživosťou a celkovou prispôbivosťou, doučovaním.

Testové výkony v pásme výrazného podpriemeru indikujú podozrenie na mentálnu retardáciu. Pred stanovením diagnostického záveru MR je dôležité posúdiť, či sa na tak výraznom znížení testových výkonov nepodieľajú iné faktory, napr. sociálne, kultúrne alebo jazykové znevýhodnenie dieťaťa. Výsledky je vhodné overiť kontrolným vyšetrením a tiež posúdiť aj iné kritériá pre potvrdenie mentálnej retardácie.

Nadalej sa v správach objavuje aj dlhodobo zaužívaná terminológia pre označovanie pásiem intelektových výkonov, navrhnutá Dr. M. Ličkom (publikované v r. 1980). Pásmu priemernej inteligencie v testoch podľa nej zodpovedá výsledok IQ v rozmedzí 86 – 115, čo zahŕňa 68% populácie. Pásmo priemernej inteligencie sa podrobnejšie člení na 3 oblasti – dolné pásmo priemeru, stredné pásmo priemeru a horné pásmo priemeru. Pásmu nadpriemernej inteligencie zodpovedalo IQ 116 – 130.

Pre rozpätie **IQ 71 – 85** sa podľa tejto terminológie zaužívalo označenie **hraničné pásmo** mentálnej retardácie (používa sa aj v súčasnosti, pozri napr. Pedagogicko-organizačné pokyny MŠ SR). Hraničné pásmo sa bližšie špecifikovalo na *pásmo ľahkej zaostalosti* a *pásmo výraznej zaostalosti*.

Žiaci s intelektovou výkonnosťou v hraničnom pásme majú problém zvládať nároky, tempo, ale aj formy učenia, ktoré sú nastavené na minimálne priemernú, alebo aj o niečo mentálne zdatnejšiu populáciu. Riziko školského zlyhávania je vysoké najmä u detí s výrazným zaostávaním intelektových výkonov (vo vyššie uvedenej terminológii ide o pásmo podpriemeru). V dôsledku neúspešnosti a preťaženia sa u nich často vytvára neurotická nadstavba alebo sa rozvíjajú poruchy správania, klesá záujem o učenie. Mnohé majú problém ukončiť základnú školu, najmä ak im chýba podporujúce rodinné zázemie. V porovnaní s minulosťou školsky zlyhávajúce deti z tejto skupiny už nie je možné zaradiť do škôl pre deti s mentálnym postihnutím, preto vyvstáva potreba hľadať vhodný výchovno-vzdelávací prístup k nim, aby mohli ukončiť základnú školu a pokračovať v odbornom vzdelávaní. Aj táto skupina detí môže profitovať z postupov odporúčaných pre deti s vývinovými poruchami učenia, jazyka a pozornosti, no v zmysle legislatívy ich nie je možné vzdelávať formou individuálneho začlenenia, iba ak im bola súbežne diagnostikovaná aj niektorá vývinová porucha.

Podľa použitých výrazov v texte správy, resp. aj administrovaného testu môže čitateľ správy určiť, o ktorú klasifikáciu výkonových pásiem sa psychológ opiera.

Okrem slovného označenia pásma výkonu môže byť výsledok vyjadrený **testovým vekom**, **percentilovým poradím** (odhad, koľko percent jedincov danej vekovej skupiny by dosiahlo rovnaké alebo nižšie skóre ako daná osoba), v testovej batérii WJ-IE aj **indexom relatívnej výkonnosti RPI** (porovnanie dosiahnutého výkonu s výkonom priemerného jednotlivca danej vekovej skupiny).

Výsledky získané z jediného vyšetrenia intelektových schopností sa nedajú považovať za definitívne, nemenné, treba počítať s **faktorom vývinu** dieťaťa. Pre lepší odhad úrovne schopností a stability ich vývinu sa odporúča s časovým odstupom urobiť kontrolné vyšetrenie, pričom možno zaznamenať u jednotlivých detí aj pokles alebo naopak zlepšenie intelektového fungovania. Zlepšenie výsledkov môže často nastať napr. u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia vplyvom školskej dochádzky, u detí s nezrelou koncentráciou v dôsledku dozretia pozornosti a zlepšenia výkonovej motivácie, rozvinutím poznávacích záujmov. Pretrvávajúci nezaujem o učenie, ale i špecifické narušenie školskej výkonnosti môžu napr. spomaliť rozvoj verbálnej zložky intelektových schopností. Nezanedbateľný je dopad závažnejších chronických ochorení na vývin kognitívnej výkonnosti.

Štruktúra rozumových schopností

Znalosť úrovne a štruktúry rozumových schopností pomáha porozumieť žiakovi vo vzdelávacom procese a zvoliť vhodné stratégie prístupu k nemu. V rozbere výsledkov v správach sa uvádzajú silné aj slabé stránky daného dieťaťa, jednak v porovnaní s jeho vekovou skupinou, ale aj vzhľadom na osobný priemer.

V súvislosti s využívaním **Wechslerovho testu inteligencie** sú pedagógovia zvyknutí okrem informácie o celkovom testovom výsledku aj na informáciu o dosiahnutom výkone v dvoch základných testových škálach, verbálnej a performačnej (názorovej).

Väčšie rozdiely medzi verbálnou a neverbálnou časťou testu môžu mať významnú diagnostickú hodnotu, naznačovať poruchu, alebo môže ísť len o variáciu normy, avšak s praktickým dopadom na školskú prácu.

Školské výsledky dosahované na základnej škole najviac korelujú s celkovou intelektovou výkonnosťou a tiež s výkonnosťou verbálnych rozumových schopností. Dôležitosť špecifických schopností (napr. vizuopercepčné schopnosti, numerické usudzovanie, jazykové schopnosti) výraznejšie vzrastá pre niektoré predmety až na druhom stupni ZŠ.

Verbálna zložka intelektových schopností je v porovnaní s názorovou viac závislá na kvalite výchovného prostredia, informovanosti a skúsenostiach, rozvoji reči a vzdelávaní. Jej nedostatky sa často premietajú do problémov v oblasti čítania a písania, napr. v negatívnom dopade na **čítanie**

s porozumením, pretože čítanie s porozumením súvisí s rozsahom slovnej zásoby, verbálnymi poznatkami a uvažovaním. Uvedené okolnosti sa podieľajú aj na procese *správneho písania*.

Ak dieťa nemá dostatočnú zásobu všeobecných verbálnych vedomostí a informácií, nemá s čím prepájať získavané poznatky, pravdepodobne si nové učivo horšie pamätá. Ak má nepružné slovné usudzovanie a porozumenie, slabo vyvodzuje logické vzťahy, má tendenciu si osvojovať učivo a vedomosti skôr mechanicky alebo útržkovite.

Spracovanie a zapamätanie informácií sprostredkovaných vo vzdelávaní na základnej škole využíva v podstatnej miere *verbálny kanál učenia, pri jeho nedostatkoch žiak potrebuje viac využiť názorové učenie, zážitkové formy učenia, je vhodné u neho overovať porozumenie zadaniu úloh, vysvetľovať slová a slovné spojenia, prípadne mu umožniť pracovať s jednoduchším textom*.

V teste WISC sa súhrnné výkony v oblasti všeobecnej informovanosti, verbálneho usudzovania a jazykových schopností vyjadrujú v škále verbálneho porozumenia. Škála spresňuje predikciu pre tie školské výkony, ktoré sú závislé na používaní reči.

Znížený výkon v počtových úlohách testu naznačuje problémy v počítaní v škole, najmä ak ide o tzv. počítanie spamäti. Úspešnosť v počtových úlohách testu, ako aj v matematike v škole si vyžaduje okrem matematického uvažovania aj dobrú úroveň pozornosti a krátkodobej pamäti.

Názorová zložka intelektových schopností je v porovnaní s verbálnou relatívne menej závislá na podnetnosti a sociokultúrnej úrovni prostredia. Jej úroveň súvisí najmä s kvalitou zrakového vnímania, vrátane vizuopriestorového, vizuomotorickej koordinácie, so schopnosťou riešiť praktické úlohy a neverbálnym usudzovaním.



Dieťa s dobrou názorovou výkonnosťou ľahšie pochopí názorne prezentované učivo, vzťahy a súvislosti. Nedostatky vizuopercepcie môžu sťažovať osvojovanie písania a čítania v počiatočnom štádiu. Vizuopriestorové ťažkosti sa môžu prejaviť v počítaní, geometrii, prípadne orientácii na mape, v texte, dieťa si horšie rozvrhne svoju písomnú a kresbovú činnosť. Deti s niektorými typmi poruchy aktivity a pozornosti (ktoré boli v minulosti označované termínom LMD) majú o. i. znížené výsledky práve v názorovej zložke schopností. Dieťa s problémami vo vizuálnej perцепcii a usudzovaní i lepšou verbálnou zložkou bude v učení pravdepodobne radšej využívať verbálne stratégie. Časť týchto detí sa môže javiť ako nepraktická.

Vo výsledkoch testu WISC sa ďalej zvyčajne popisuje:

- a) osobné, resp. psychomotorické tempo**, t. j. rýchlosť spracovania podnetov v kognitívne nenáročných, perцепčno-motorických úlohách,
- b) schopnosť sústredenia a krátkodobej pamäti**.

Obe uvedené zložky *podmieňujú, ako efektívne žiak dokáže využívať svoje rozumové schopnosti*.

V testovej batérii WJ-IE sa používa termín **kognitívna efektívnosť** – súhrnný výsledok z dvoch testov, z ktorých jeden postihuje pracovnú pamäť, druhý je zameraný na procesúalnu rýchlosť (t. j. rýchlosť spracovania kognitívne nenáročných vizuálnych podnetov). Ich zníženie v porovnaní s lepšími výkonmi v oblasti schopností a usudzovania poukazuje na možné vývinové poruchy učenia a pozornosti. Ťažkosti v oblasti tempa, koncentrácie a pracovnej pamäti majú aj úzkostné deti. Pozornosť a pracovná pamäť ovplyvňuje spoľahlivosť výkonu v čítaní, písaní, počítaní.

Uzatvárame, že úroveň intelektových schopností podstatne ovplyvňuje školskú výkonnosť. Je preto rozdiel, či VPU alebo ADHD sa vyskytuje pri priemernej a lepšej inteligencii, alebo pri

znížených schopnostiach, ktoré samy o sebe predstavujú riziko školského neúspechu a sťaženého osvojovania školských zručností. Na druhej strane vývinové poruchy komplikujú harmonické rozvíjanie intelektových schopností.

Pri výraznejšie nesústredných alebo nemotivovaných deťoch dosiahnutý výsledok v testoch rozumových schopností nebýva spoľahlivým odhadom ich potenciálu, ale ukazuje aktuálnu úroveň, mieru ich výkonnosti.

Výsledky získané vo vstupnom vyšetrení a testových batériách sa podľa potreby dopĺňajú a overujú v priebehu ďalšieho vyšetrenia.

Informácie z vyšetrenia pozornosti

Pozornosť ovplyvňuje poznávaciu aktivitu, školský výkon, ako aj správanie dieťaťa. Má viacero zložiek, ktoré môžu byť narušené alebo sa môže oneskorovať ich vývin.

Zložky pozornosti, ktoré sa najčastejšie popisujú v správach z vyšetrenia:

- **Schopnosť koncentrácie pozornosti**, t. j. sústredenie pozornosti žiadaným smerom, v dostatočnej intenzite a trvaní. Pri slabšej koncentrácii je žiak málo sústredený, nedokáže sledovať výklad učiteľa, unikajú mu inštrukcie, pracuje s chybami, rozptyľuje sa.
- **Flexibilita, pružnosť** pozornosti – schopnosť presúvať pozornosť podľa potreby. Deti s nepružnou až uľpievavou pozornosťou pomaly reagujú na zmeny činnosti, v škole reagujú s oneskorením na pokyny učiteľa, napr. otvoriť si zošit a začať písať, pričom ostatní žiaci už píšú a pod., následne robia chyby, keď sa snažia dohnať prácu, nestíhajú.
- **Schopnosť pozornosti odolávať rušivým vplyvom** – pri jej oslabení dieťa nevie odfiltrovať vedľajšie podnety, ktoré ho preto ľahko upútajú a rušia prebiehajúcu aktivitu.
- **Trvanie, výdrž pozornosti** – udržanie pozornosti dostatočne dlhú dobu, ktoré umožní dokončiť činnosť, úlohu, neodbiehať od nej.
- **Distribúcia pozornosti** – schopnosť rozdeľovať pozornosť medzi viacerými podnetmi, resp. súčasne prebiehajúcimi činnosťami (napr. opisovanie z tabule – žiak presúva pozornosť medzi čítaním a písaním). Úzko súvisí s krátkodobou a pracovnou pamäťou.

Deti s problémami pozornosti si menej pamätajú, ľahšie zabúdajú a ťažšie si vybavujú naučené (Vágnerová, Klégrová, 2008), nepriaznivo sú ovplyvnené procesy myslenia a vnímania, deti majú výkyvy vo výkonnosti. Na základe výsledkov vyšetrenia pozornosti sa dá odporúčať vhodný spôsob učenia a skúšania. Napríklad ak sú zaznamenané rozdiely v sústredení pozornosti na podnety rôzneho druhu, je vhodné ich zohľadniť vo vytvorených podmienkach učenia.

Pre uplatnenie pozornosti v priebehu vyšetrenia aj na vyučovaní je dôležitá motivačno-vôľová zložka v danej činnosti, treba počítať aj s vplyvom zdravotného a emočného stavu žiaka na jeho sústredenie. Deti s ľahším sluchovým postihnutím sa pri nerozpoznaní ich poruchy môžu javiť učiteľovi ako nepozorné.

Najmä u slabšie nadaných detí sa v škole prejavuje **sekundárna nepozornosť**, súvisiaca s preťažením podnetmi, nárokmi učiva. Ak žiaci na vyučovaní nerozumejú, prestanú dávať pozor, opadá ich záujem, pričom samotná pozornosť nemusí byť primárne narušená.

Výsledky vyšetrenia pozornosti sa porovnávajú s prejavenu úroveň intelektových výkonov. Výrazne horší výkon v testoch pozornosti v porovnaní s inteligenciou poukazuje na možnú poruchu pozornosti.

Informácie z vyšetrenia pamäťových schopností

Učenie je úzko prepojené s pamäťovými procesmi. Z hľadiska dĺžky uchovania informácií sa tradične rozlišujú 3 druhy pamäťových schopností:

- krátkodobá pamäť,
- strednodobá pamäť,
- dlhodobá pamäť.

V správach z vyšetrenia býva uvedená úroveň **krátkodobej pamäti** (KDP) a pozornosti (nedajú sa výkonovo oddeliť). Funkciou KDP je krátkodobé, prechodné udržanie informácií v bezprostrednom vedomí. Je podmienkou, aby sme mohli správne vykonať danú psychickú činnosť. Jej nedostatky sa prejavujú napr. v slabom zapamätaní diktovanej vety, problémoch v dodržaní inštrukcií, počúvaní dlhých výkladov, robení poznámok, správnom písaní a počítaní, spracovaní čítaného textu. Ak má žiak problém zachytiť dlhšiu inštrukciu alebo viacero pokynov naraz, je vhodné používať krátke a jednoduché inštrukcie, overiť u žiaka ich zachytenie, pochopenie, zopakovať ich. Deti so zníženou KDP tiež potrebujú častejšie opakovanie, aby si osvojili potrebné znalosti. Obmedzenie KDP je časté u detí s nejakou poruchou učenia (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Kvalita **dlhodobej pamäti** sa dá usudzovať podľa rozsahu všeobecných verbálnych aj konkrétnych, názorových vedomostí, ktoré sa zisťujú pri diagnostike intelektových schopností.

Strednodobá pamäť sa posudzuje oddialeným vybavovaním, väčšinou po pol hodine, dosiahnutý výkon signalizuje rýchlosť zabúdania.

V procese vzdelávania je podstatné, aký druh pamäti je žiakovou silnou stránkou, v tejto súvislosti sa rozlišuje najmä medzi pamäťou **verbálnou a neverbálnou, akustickou a vizuálnou, zámernou a neúmyselnou, tiež pamäťou mechanickou a opierajúcou sa o logické súvislosti**. Rozdiely vo verbálnej a neverbálnej pamäti môžu byť spojené aj s úrovňou verbálneho a neverbálneho usudzovania. Pamäťové schopnosti sa precvičovaním rozvíjajú, k zlepšeniu pamäťových výkonov pomáhajú vytvorené stratégie zapamätávania a učenia. Treba počítať s negatívnym vplyvom zanedbávania a chronickej traumatizácie detí na rozvoj ich pamäťových schopností. U anxiózných detí sú blokované neuropsychické procesy kódovania do dlhodobej pamäti (Dr. A. Furman, prednáška).

Psychomotorické tempo

Predstavuje rýchlosť spracovania informácií, ktoré sú relatívne ľahké. Na výsledku sa podieľa senzorická a motorická zložka výkonu (vnímanie, spracovanie informácie a motorická odpoveď). Psychomotorické tempo podstatne súvisí s temperamentovými vlastnosťami. Narušené, pomalé tempo sa vyskytuje napr. u detí s poruchami pozornosti, ochoreniami CNS, po úrazoch hlavy. Spomalené pracovné tempo sa prejavuje aj u nemotivovaných detí alebo úzkostne inhibovaných. Deti s ADHD majú často tendenciu pracovať rýchlo a nepresne, nedostatočne kontrolujú kvalitu svojho výkonu. Deti pomalšie na základe ich temperamentu (bez poruchy pozornosti) bývajú precíznejšie.

V školskej práci majú deti s pomalým psychomotorickým tempom problémy s časovo limitovanými úlohami, potrebujú viac času na vykonanie práce. Pomáha im redukovanie kvantity úloh a najmä písania, prípadne rozloženie rozsiahlych úloh na časti.

Grafomotorické schopnosti

Bývajú posudzované v úlohách voľného aj tematického kreslenia, obkresľovania, písania. Na výslednom grafomotorickom výkone sa podieľa úroveň vizuálnej percepcie a predstavivosti, jemnej motoriky a senzomotorickej koordinácie. *Senzomotorická koordinácia* vytvára spojenie senzorických (zmyslových) a motorických (pohybových) činností. Senzorické zložky umožňujú kontrolu motorických zložiek počas vykonávania pohybu.

Pri vyšetrení sa hodnotí napr. kvalita a nadväznosť čiar, tlak na podložku, držanie ceruzky, pera. Ukazuje sa, že úroveň grafomotorickej zručnosti, osobitne v písaní, celkovo u detí upadá, pričom väčšinou nejde o prejav dysgrafie, ale o nedostatočné precvičovanie, rozvíjanie grafomotoriky už od predškolského veku. Grafomotorická nevypelanosť je často prepojená so slabo rozvinutou jemnou motorikou alebo aj celkovou motorickou koordináciou. Pri nerozvinutej grafomotorickej zručnosti zamestnáva formálna stránka písania žiaka natoľko, že nestíha venovať pozornosť gramatickým javom, prípadne nedokáže písať dostatočne rýchlo.

Osobnostné vlastnosti, emočné ladenie

Okrem pozorovania sa na hodnotenie emocionality a osobnostných vlastností využívajú podľa potreby ďalšie diagnostické nástroje, najmä dotazníky a projektívne techniky. Významné je už samotné **nadväzovanie a udržiavanie kontaktu a adaptácia** dieťaťa na novú situáciu. Z úrovne očného kontaktu sa dá odhadovať napr. sebadôvera dieťaťa, jeho sociabilita, prípadne udržanie pozornosti a záujmu v prebiehajúcej komunikácii a činnosti.

Pri vyšetrení sa ďalej obvykle sleduje/-ú:

- **Motivácia a úroveň spolupráce** – ako ochotne dieťa spolupracovalo, ako reagovalo na ťažké úlohy, či sa jeho postoj líšil podľa typu úloh – podobné prejavy sa dajú očakávať aj v škole. Motivácia ovplyvňuje mieru využívania rozumových schopností, spoluprácu s učiteľom. Deti s nedostatočnou motiváciou často dosahujú výsledky pod úrovňou svojich schopností. Pretrvávajúci zvýšený negativizmus zhoršuje prognózu okrem vzdelávacieho vývinu aj pre osobnostný a sociálny vývin.
- **Emočné prejavy a nápadnosti.** Emočné problémy znižujú efektivitu školskej práce, premietajú sa do neadaptívneho správania. Ich prejavom je napr. úzkostné alebo depresívne ladenie, inhibovanosť alebo odbrzdenosť emočných prejavov a správania, emočná labilita, agresívne a neprispôsobivé tendencie v správaní. Deti s úzkostným alebo depresívnym ladením môžu byť v škole nenápadné, ich ťažkosti bývajú niekedy skryté, prejavujú sa aj somatizáciou, časté sú bolesti hlavy, brucha. Emočné a osobnostné problémy vznikajú aj ako neurotická nadstavba, napr. v dôsledku školských ťažkostí vyplývajúcich z VPU sa môže rozvinúť úzkosť, obavy zo zlyhania. Rušivé prejavy správania vzniknuté na podklade emočných problémov, ventilovania nahromadených a neregulovaných emócií vytvárajú niekedy dojem, že sa jedná o ADHD.
- **Sebadôvera a sebahodnotenie.** Znížená sebadôvera sa v škole prejaví napr. rezignáciou na školské výsledky, nepribojnosťou, ťažkosťami v rozhodovaní, celkovou neistotou alebo pasivitou. Negatívne sebahodnotenie, sebaobraz môžu deti kompenzovať alebo prekrývať nevhodným až agresívnym správaním.

V závere správa poskytuje súhrnné zhodnotenie najdôležitejších údajov a ponúka ich interpretáciu. Vo výsledkoch vyšetrenia sa uvádzajú predpoklady žiaka pre výchovno-vzdelávací proces z hľadiska zistenej úrovne kognitívnej výkonnosti, osobnostných vlastností, osobitostí jeho sociálneho zázemia a zdravotných okolností.

Odporúčania

Na základe vyšetrenia sa odporúča/-ajú:

- ďalšie vyšetrenie pre špecifikovanie diagnostického záveru – špeciálnopedagogické, logopedické, psychiatrické, neurologické,
- forma ďalšieho vzdelávania,
- vhodný spôsob učenia a skúšania, úpravy vo výchovno-vzdelávacom prístupe,
- rady (odporúčania) pre rodičov, termín kontrolného vyšetrenia.

Výhodné je, ak sa psychologické aj špeciálnopedagogické vyšetrenie uskutoční v jednom

zariadení CPPPaP, ČŠPP podľa druhu ZZ. Obaja odborníci tak môžu spolu opakovane v rámci diagnostického vyšetrenia a poradenskej starostlivosti konzultovať výsledky a spolupracovať pri hľadaní vhodného postupu riešenia ťažkostí žiaka.

2.2. Správa zo špeciálnopedagogického vyšetrenia

2.2.1.

Obsahová náplň správy – štruktúra

Špeciálno-pedagogická správa žiakov so zdravotným znevýhodnením popisuje najdôležitejšie individuálne symptómy, ťažkosti žiaka, ktoré ovplyvňujú jeho školskú úspešnosť. Pri školskom začlenení je jej hlavným zmyslom poskytnúť komplexný systematický opis všetkých dostupných údajov o žiakovi. Úlohou špeciálneho pedagóga je v záujme zdravého a komplexného vývinu žiaka odporučiť také postupy práce, ktoré pomáhajú pedagógom hľadať možnosti správneho prístupu v edukačnom procese.

Pokyny na vyplnenie formulára k individuálnemu začleneniu žiaka

Časť D1 – Správa zo špeciálnopedagogického vyšetrenia obsahuje informácie o:

- druhu postihnutia alebo narušenia,
- konkrétnych výchovno-vzdelávacích potrebách žiaka,
- odporúčaných pedagogických postupoch,
- navrhovaných organizačných zmenách výchovno-vzdelávacieho procesu,
- obsahu, rozsahu, spôsobe poskytovania individuálnej pedagogickej, špeciálnopedagogickej starostlivosti,
- navrhovaných kompenzačných pomôckach,
- návrhu spôsobu skúšania a hodnotenia žiaka,
- dobe platnosti správy z diagnostiky.

Obsahuje aj návrh na formu ďalšieho vzdelávania žiaka.

Špeciálnopedagogická správa ďalej obsahuje:

Osobné údaje – meno, priezvisko, bydlisko, dátum narodenia, školu, ktorú žiak navštevuje;

Dôvod vyšetrenia – zdôvodnenie, prečo sa vyšetrenie realizuje. Podklady k vyšetreniu sa získavajú z rozhovoru s rodičom, z pedagogickej diagnostiky, ktoré poskytne škola vyplnením prihlášky na vyšetrenie. Údaje obsahujú súhrn školských výsledkov žiaka, formu vzdelávania, popis ťažkostí žiaka.

Analýzu a opis problému – v tejto časti správy je obsiahnutý sumár vykonaných testových vyšetrení, iných ako testových vyšetrení súvisiacich s diagnostikou, opis priebehu vyšetrenia. Popis jednotlivých výkonov žiaka predovšetkým v oslabených oblastiach, ktoré sú uvádzané ako problémové (napr. písanie, čítanie, počítanie, správanie atď.).

Diagnostický záver – je najdôležitejšia časť správy, ide o zhrnutie, sumarizáciu zistených údajov potrebných na pomenovanie diagnózy a o pomenovanie dopadu zistenej diagnózy na vzdelávanie.

Odporúčania – sú nápomocné pri zorientovaní sa v danom probléme, okolnostiach, ktoré ovplyvňujú výkony žiaka. V prípade potreby a z hľadiska druhu postihnutia, narušenia sa v správe odporúča, či je u žiaka potrebné pristúpiť k modifikovaniu obsahu vzdelávania a potrebe používania kompenzačných pomôcok. Odporúčania uvedené v správe sú užitočným pomocníkom pre pedagógov, zákonných zástupcov a mali by obsahovať aj návrh na formu vzdelávania, obsah, rozsah špeciálnopedagogickej starostlivosti, odporúčané metódy a formy práce, ktoré povedú k rozvoju, odstráneniu, prípadne zmierneniu oslabení čiastkových kognitívnych funkcií. Správa uvádza aj navrhované kontrolné rediagnostické vyšetrenie a dobu platnosti.

2.2.2.

Rozbor nerovnomerných výkonov žiaka v správe v súvislosti s jeho zdravotným znevýhodnením

Nerovnomerný psychický vývin spojený s deficitmi v rozvoji čiastkových oslabení výkonu sa môže stať problémom, ktoré dieťaťu znemožňuje dosahovať primerané výsledky, a tak priamo ovplyvňovať školskú úspešnosť. Žiak s deficitom v oblasti čiastkovej funkcie je žiak, ktorého vývinová úroveň nie je v týchto oblastiach harmonicky rozvinutá, a teda nedosahuje vývinovú úroveň rovesníkov. Špeciálnopedagogické vyšetrenie je zamerané na diferencovanie rozvoja čiastkových kognitívnych schopností s cieľom zachytiť celkový profil žiaka vrátane jeho silných a oslabených stránok. Zdravotné znevýhodnenie žiaka postihuje i jeho výkonnosť, ktorá je vstupnou bránou celého vzdelávacieho a intelektuálneho procesu. V bežnej populácii sa stretneme s nejakými čiastkovými oslabeniami výkonu u každého žiaka, rozdiel je však v tom, že u žiakov so ZZ majú oslabenia nielen kognitívnych funkcií väčšiu závažnosť a prevažná väčšina oslabení sa vyskytuje naraz. Žiak, ktorý si začne uvedomovať svoje ťažkosti a zažíva opakovaný neúspech, začne strácať vnútornú motiváciu k učeniu, začína sa vyhýbať činnostiam, ktoré súvisia s jeho problematickou oblasťou a súčasne vykonáva tieto činnosti s nechuťou. Deficity v kognitívnych funkciách sa u žiaka so ZZ prejavujú v rôznej intenzite a kombináciách.



Vyšetrenie popisuje:

Kognitívne funkcie

- Reč – úroveň rečového vývinu, komunikačné zručnosti, obsahová úroveň reči, artikulácia hlások, kapacita slovnej zásoby a iné.
- Myslenie – abstraktné, konkrétne.
- Pamäť – optická pamäť, sluchová pamäť, krátkodobá, dlhodobá.
- Schopnosť koncentrácie pozornosti – schopnosť sústredenia sa žiaka pri vypracovaní predloženej úlohy.
- Matematické predstavy – aktuálna úroveň chápania číselného radu, vnímania štruktúry čísla, schopnosť prevádzať slovno-logické, matematické operácie.
- Zrakové vnímanie – schopnosť zrakovej čiže optickej diferenciacie, zrakovej analýzy a syntézy a zrková pamäť.
- Sluchové vnímanie – vnímanie a reprodukcia rytmu, diferenciacia sluchových, teda akustických figúr, schopnosť sluchovej analýzy a syntézy a sluchovej pamäti.
- Orientáciu v priestore a čase.

Motorické funkcie

- Grafomotorické zručnosti – aktuálna úroveň jemnej a hrubej motoriky, grafomotoriky, oromotoriky (motorika hovoridiel), okulomotoriky (motorika očných pohybov).
- Motorickú koordináciu – správnosť a súhra jednotlivých pohybov, orientácia na tele a správna schopnosť rytmicity.
- Senzomotorické funkcie – súhra a spojenie vnímania s pohybom. Ide o prepojenie poznávacích a motorických funkcií.

Vzdelávacie výkony

- Čítanie – v čítaní sa sleduje technika čítania a porozumenie.
- Písanie – písomný prejav je zameraný na správny tvar, veľkosť a sklon grafém,

liniatúru písma, úchop písacej potreby, správny odpis textu, zhodnotenie kvality a kvantity obsahovej a formálnej stránky písma.

- Matematiku – aktuálna úroveň matematických schopností vzhľadom na vek a v porovnaní s inteligenčnými predpokladmi.
- Diagnostické skúšanie – porovnanie výkonov s vedomosťami a ich uplatnenie vo výchovno-vzdelávacom procese.

Ťažkosti žiaka pri čiastkových oslabeniach výkonu a ich dopad na školský výkon

Zrakové vnímanie – deficit vo vývine zrakovej perciepcie sa môžu prejavovať ťažkosťami v čítaní, písaní, kedy si žiak zamieňa tvarovo podobné písmená, grafické znaky vo všetkých predmetoch vrátane cudzieho jazyka, matematiky, čítania. Žiak číta pomaly, slabšie sa orientuje v texte, na mape, v geometrii máva problémy pri rozlišovaní útvarov a pomocných čiar v osovej a stredovej súmernosti, v aritmetike pri správnom vykonávaní matematických operácií. Problémy sa vyskytujú aj v správnej orientácii v učebnici.

Sluchové vnímanie – oslabené sluchové vnímanie priamo ovplyvňuje nácvik správneho písania a čítania. Pri nedostatočne zvládutej hláskovej štruktúre slov sa dané oslabenie premieta do písomného prejavu. Akustický signál u žiaka, ktorý má oslabenia v sluchovom vnímaní, prichádza pomalšie a tiež menej presne. Často je to zapríčinené oslabeniami v oblasti fonematického uvedomovania, sluchovej syntézy, analýzy, diferenciácii. Oslabené sluchové vnímanie spôsobuje nesprávne spojenie zvuku, teda hlásky, s tvarom grafémy, teda písmena. Žiak s uvedenými ťažkosťami má problémy pri písaní diktátu, kedy dochádza k zámene zvukovo podobných slov, vynechávaniu písmen v slovách. Nepresné sluchové vnímanie ovplyvňuje aj oblasť porozumenia reči, čo sa prejavuje aj nedostatočným pochopením výkladu učiteľa. Žiaci s deficitom vo vývine sluchového vnímania majú oslabenú verbálnu pamäť, čo spôsobuje zvýšenú chybovosť v písaní v materinskom jazyku, cudzom jazyku, ale predovšetkým v nesprávnom použití naučeného učiva aj v ostatných predmetoch, v ktorých ide o verbálne učenie.

Reč – hlavným problémom u žiakov s poruchou reči už nie je len neschopnosť vyjadriť sa hovorovou rečou (nezrozumiteľnosť reči pre počúvajúceho, dysgramatizmy, zlé štylizovanie, obmedzená slovná zásoba, ktorá neumožňuje dostatočne vyjadriť svoje myšlienky), ale deficit v oblasti jazyka má dopad na správne osvojenie si ústnej a písomnej formy jazyka. Nedostatky sa vyskytujú v uvedení si hláskovej štruktúry slov, nesprávnom osvojení si pravopisných pravidiel, slabšom porozumení textu, nedostatočnom selektovaní dôležitých informácií, ktoré učiteľ hovorí pri výklade učiva. Dochádza aj k slabšiemu spracovaniu a pochopeniu textu, ktorý si žiak číta, potrebuje zapamätať a napokon naformulovať pomocou vlastných myšlienok.

Myslenie – kým jeden žiak má dobre rozvinuté abstraktné logické myslenie, u druhého môže byť dobre rozvinuté konkrétne. Potrebné je však rozvíjať komplexne schopnosti žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese a individuálne ho podporovať k tomu, na čo má schopnosti, prípadne rozvíjať tie schopnosti, ktoré má slabšie rozvinuté, a to predovšetkým učením a precvičovaním. Vzdelávanie na 2.stupni si vyžaduje dobre rozvinuté abstraktné logické myslenie. Žiak, ktorý má slabšie rozvinuté abstraktné myslenie, sa učí mechanicky, má ťažkosti nielen v nadobúdaní matematických zručností, ale celkovo v porovnaní s rovesníkmi dosahuje slabšie výsledky aj v iných školských zručnostiach, napr. v predmete geometria, vo výučbe jazykov, fyzike.

Pamäť – je dôležitá na uchovávanie informácií, ktoré si dokážeme vyvolať, keď ich potrebujeme. **Krátkodobá pamäť** podrží obsah informácií len na dobu, pokiaľ si ich pripraví k spracovaniu. Krátkodobá pamäť uskutočňuje krátkodobé uchovávanie obsahu vnímania, pri jej oslabení máva žiak ťažkosti napr. pri písaní diktátu, keď pri diktovaní vety síce vetu počuje celú, ale má problémy zapamätať si a podržať v pamäti všetky slová tak dlho, pokiaľ vetu nedokončí. Častá chybovosť sa vyskytuje aj v nesprávnom napísaní slova, vynechaní slova, nedostatočnej aplikácii gramatických

pravidiel a následnej spätnej kontroly. **Dlhodobá pamäť** uchováva dlhodobu naučené učivo tak, aby si ho žiak vedel po nejakej dobe vyvolať. Oslabenia v oblasti dlhodobej pamäti sa potom prejavujú tak, že žiak máva výraznejšie nedostatky napr. vo vybavení si vybraných slov, v automatizácii nácviku násobilky, zapamätaní si naučených básničiek, pesničiek, pri vybavení si konkrétnej učebnej látky pri písaní testu.

Koncentrácia pozornosti – pozornosť je schopnosť zvoliť si z množstva podnetov ten, ktorý je v danej chvíli pre nás najdôležitejší. Žiak, ktorý má oslabenú pozornosť, nie je schopný v danej chvíli sústrediť svoju pozornosť pri písaní diktátu tak, aby napísal celú vetu vcelku a všetky slová vety bez opakovania, a súčasne aplikoval naučené gramatické pravidlá v texte súbežne so spätnou kontrolou správnosti napísaného textu pri rušivých momentoch v triede. Oslabená pozornosť ovplyvňuje nielen pamäť, ale aj zrakové a sluchové vnímanie, čo spôsobuje zvýšenú chybovosť a nesprávne vypracovanie konkrétnej úlohy.

Matematické schopnosti – úroveň narušenia matematických schopností môže byť podmienená poruchou, alebo nevhodnou a nedostatočnou stimuláciou zo strany rodiny, školy v porovnaní so všeobecnými rozumovými schopnosťami. Pri zisťovaní rozsahu narušenia matematických schopností sa porovnáva úroveň a štruktúra všeobecných matematických schopností a intelektových schopností. U niektorých žiakov sú mentálne schopnosti rozvinuté primerane veku, u niektorých sú, naopak, narušené, a tým spôsobujú ťažkosti pri osvojovaní si správnych matematických zručností. Žiak s poruchou počítania vykazuje v predmete matematika ťažkosti v nadobúdaní a používaní základných matematických operácií pri dobrých intelektových schopnostiach. Oslabenia vykazuje buď v oblasti numerickej, alebo v schopnosti uplatňovania matematického úsudku, keď nedostatočne chápe význam realizovaných operácií. Ťažkosti sa prejavujú aj pri riešení slovných úloh, ktoré vyžadujú nielen dobré čítanie s porozumením, ale aj dobré chápanie významu matematického pojmoslovía, ktoré je uvedené v zadanej úlohe.

Grafomotorika – správne osvojený grafický prejav žiaka je dôležitým atribútom pre úspešnosť v škole. Nedostatočná automatizácia grafomotorických pohybov vykazuje ťažkosti v písomnom vyjadrovaní. Ich pretrvávajúce spôsobuje problémy pri osvojovaní si správnych tvarov písmen. Oslabenia v grafickom prejave sú zapríčinené nielen nesprávnym držaním pera, ale predovšetkým nesprávnou pohybovou koordináciou ruky a oka. Ťažkosti žiaka sa prejavujú v oblasti písania, kedy je písmo neúhľadné, kostrbaté, menej čitateľné až nečitateľné so zvýšenou chybovosťou, silným tlakom a nerovnomerným sklonom a veľkosťou. Problémy sa vyskytujú aj v predmete geometria. Na výslednom grafomotorickom výkone sa podieľa úroveň zrakovej percepcie a predstavivosti, jemnej motoriky a senzomotorickej koordinácie.

Priestorová orientácia – pri jej oslabeniach máva žiak ťažkosti v predmetoch technického charakteru, matematike, telesnej výchove, celkovej orientácii v priestore a pravo-lavej orientácii na tele. Oslabenie tejto čiastkovej kognitívnej funkcie sa v bežnom živote prejavuje aj v problémoch pri nadobudnutí správnych zručností v šoférovaní a dobrej priestorovej a pravo-lavej orientácii.

Individuálne začlenený žiak v bežnej triede ZŠ musí mať vypracovaný individuálny výchovno-vzdelávací program. Individuálny výchovno-vzdelávací program žiaka by mal vychádzať z odporúčaného vzdelávacieho programu podľa druhu ZZ uverejneného na stránke www.statpedu.sk, mal by byť spracovaný v súlade s ním a podľa diagnostického záveru. Odporúčania uvedené v správe zo špeciálnopedagogického vyšetrenia zohľadňujú špeciálnopedagogické

potreby žiaka a špecifický prístup k nemu. Niektoré navrhované metódy práce so žiakom sa môžu zdať učiteľom náročné pri realizácii, ale mnohé z nich sú overené praxou. V edukačnom procese sa u žiakov so ZZ odporúčajú vo výchovno-vzdelávacom procese aplikovať najmä tieto metódy:

- metóda viacnásobného opakovania,
- metóda nadmerného zvýraznenia,
- metóda multisenzoriálneho sprostredkovania,
- metóda optimálneho kódovania,
- metóda modifikácie obsahu učiva,
- metóda intenzívnej motivácie,
- metóda postupnosti.

Pri vzdelávaní žiaka individuálne začleneného je potrebné rešpektovať jeho potreby, zamerať sa na kvalitu, nie kvantitu vykonanej práce, postupovať systémom malých krokov od najjednoduchšieho k zložitejšiemu, voliť také formy práce na vyučovaní, ktoré sú pre žiaka motivačné a umožňujú mu jednoduchšie pochopenie výkladu a dobré včlenenie do kolektívnej práce. Medzi odporúčané formy práce patrí napr. vyučovanie hrou, kooperatívne vyučovanie, diskusia, rozhovor, projektové vyučovanie. Pri hodnotení a klasifikácii sa učiteľ riadi metodickými pokynmi na hodnotenie a klasifikáciu žiakov v ZŠ a postupuje v súlade s platnou legislatívou.

Špeciálnopedagogické odporúčania pri problémoch v čítaní, písaní, matematike

Čítanie

- žiaka nevyvolávať na dlhé čítanie nahlas pred celou triedou, nechať ho čítať krátke jednoduchšie úseky textu, alebo striedať viac žiakov pri čítaní. Každý žiak prečíta po dvoch – troch vetách
- umožniť žiakovi používať potrebné pomôcky (záložku, okienko na čítanie, tabuľku s abecedou atď.)
- viesť žiaka k správnej technike čítania, tolerovať slabikové čítanie, postupne odbúravať dvojité čítanie (prečítanie slova potichu a až potom nahlas)
- rešpektovať tempo čítania
- pred nácvikom čítania umožniť žiakovi vybrať z textu ťažké slová a precvičiť si ich čítanie, prípadne výslovnosť, až potom nechať čítať celý text
- čítať po kratších úsekoch s dôrazom na porozumenie textu
- overovať porozumenie významu slov
- hravou formou naučiť žiaka správne a rýchlo sa orientovať v texte a poznávať určité menej známe a frekventované slová
- využívať vizualizáciu textu ako jednu z overených metód

Písanie, diktáty

- dbať na správne sedenie, držanie písacej potreby (násadka na správne držanie pera)
- zaraďovať podľa potreby uvoľňovacie cviky
- umožniť používať podložku na správny sklon písma
- prejavovať zhovievavosť pri hodnotení písma zvlášť pri písmenách nedokonalých tvarov, smeru a ich rozdielnej výšky
- nenútiť žiaka k dlhému prepisovaniu alebo dopisovaniu toho, čo nestihol vypracovať
- tolerovať pracovné tempo
- nehodnotiť chyby v písomnom prejave, ale obsahovú stránku odpovede
- pri diktovanom texte umožniť žiakovi napísať len to, čo stihne (napr. žiak píše tak, že vynecháva vždy jednu vetu)
- umožniť používať gramatickú tabuľku napr. na rozlíšenie tvrdých a mäkkých spoluhlások, vybraných slov

- poskytnúť dlhší čas na kontrolu a zbierať mu zošit ako poslednému
- chyby neopravovať červenou
- umožniť žiakovi precvičiť písanie diktátu doma
- voliť takú formu skúšania, aby stačila len krátka odpoveď pomocou slova
- tolerantne hodnotiť chyby vzniknuté z nedostatku času (diakritické znamienka, zámeny písmen)
- zaviesť zošit evidencie chybných slov (predpísať správne slovo, ktoré doma žiak precvičuje, a tak si ho fixuje)
- umožniť pri prepise tiché predšepkávanie si jednotlivých hlások (rozvíjať zrkadlovú a sluchovú syntézu)
- kombinovať prepis s dopĺňovačkou
- uprednostňovať formu ústneho skúšania, v písomnom prejave voliť formu dopĺňovačiek
- umožniť písať tlačným písmom, používať počítač
- pri výučbe cudzieho jazyka využívať učenie pomocou fráz a konverzačných zručností, netrvať na úplnom a presnom naučení gramatických pravidiel
- vytýčiť nosnú štruktúru a pojmy učiva
- pri samostatnej reprodukcii naučeného učiva využívať pomocné otázky
- pri diktovaní diktátov dbať na správnu artikuláciu, tempo reči, frázovanie a moduláciu reči

Matematika

- tolerantne hodnotiť zámeny tvarovo podobných alebo zrkadlovo obrátených číslíc
- chyby z nedodržania správnej úpravy číslíc pri sčítaní, odčítaní pod sebou nebrať do úvahy, umožniť zopakovať dané riešenia ústne
- kontrolovať nielen výsledok, ale aj správnosť postupu pri vypracovaní úlohy
- tolerovať nižšiu kvalitu rysovania
- kontrolovať pomocou otázok pochopenie riešenia zadanej úlohy, prípadne naviesť pomocnými otázkami na jej riešenie
- vyznačiť dôležité fakty pri riešení zadanej úlohy, pri rozbere, zápise
- zamerať pozornosť na zautomatizovanie rozkladu čísla 10 a až po jeho zvládnutí pristupovať k nácviku sčítania a odčítania s prechodom cez desiatku
- umožniť žiakovi používať matematické tabuľky, kalkulačku
- rozdeliť slovnú úlohu na menšie časti, upozorniť na správne pochopenie obsahu a pomocnými otázkami priviesť na správny postup riešenia

Navrhované organizačné zmeny vo výchovno-vzdelávacom procese

- zaviesť predmet rozvíjanie špecifických funkcií, individuálnu logopedickú intervenciu
- súčasťou individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu môže byť vypracovaný individuálny výchovno-vzdelávací plán napr. v predmetoch SJ, AJ
- rozložiť učivo M na dva školské roky
- oslobodiť žiaka od vyučovania druhého cudzieho jazyka, posilniť výučbu prvého cudzieho jazyka
- posilniť vyučovanie AJ, SJ o1 hodinu týždenne bez zmeny obsahu učiva
- individuálny výchovno-vzdelávací program v AJ zostaviť tak, aby umožnil žiakovi prejsť aj jeho silné stránky jazyka, t. j. napr. u bilingválneho žiaka rozvíjať dobré komunikačné zručnosti a zároveň kompenzovať oslabené grafické a ortografické zručnosti

Kompenzačné opatrenia

- učivo vizualizovať, umožniť vyjadriť obsah učiva pomocou obrázkov, symbolov

- poskytnúť žiakovi poznámky napísané na PC
- podľa potreby umožniť žiakovi využívať diktafón na záznam výkladu z vyučovacej hodiny
- sprístupniť zadanie úlohy v zvukovej podobe v tých predmetoch a úlohách, v ktorých sa vyžaduje presné porozumenie zadania (slovné úlohy z M, F atď.)
- umožniť používať kompenzačné pomôcky – kalkulačka, tabuľky násobkov, gramatické tabuľky, písanie na PC a iné podľa druhu ZZ
- písomku nediktovať, predkladať v písomnej podobe a v prehľadnej úprave
- precvičovať prebranú látku v pracovných listoch s menším obsahom učiva
- prispôsobiť množstvo a náročnosť úloh schopnostiam žiaka
- učivo neustále opakovať a precvičovať

Ukážka vzorového individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu u žiaka s diagnostikovanou vývinovou poruchou učenia – dyskalkúliou

Meno a priezvisko:

Dátum narodenia:

Trieda:

Školský rok:

Škola:

Základné údaje o žiakovi podstatné pri riešení problému: Žiak sa pravidelne a zodpovedne pripravuje na vyučovanie. Pri riešení úloh ochotne spolupracuje. Napriek celkovému dobrému pracovnému tempu potrebuje viac času na riešenie numerických matematických úloh, pri zaváhaní, riešení matematických úloh na čas, alebo nedostatočnom pozitívnom posilňovaní zneistie a výrazne sa prejaví chybovosť, úzkosť a tenzia.

Pedagogická diagnóza žiaka

Neistota pri rozklade čísla 10, žiak nemá zautomatizované základné číselné operácie, pretrvávajú počítanie na prstoch, problematické sú početové operácie spamäti s oporou o vizuálne aj auditívne podnety a číselné operácie s medzisúčtami, zložitejšie operácie nahrádza jednoduchšími (násobenie nahrádza sčítaním, delenie odčítaním). Pri riešení slovných úloh sa aj pri zvolení správneho postupu dopúšťa chýb, nezrealizuje správny výpočet, slabšie zvláda prácu s viaccifernými číslami. Citlivo vníma prístup dospelých, veľmi dobre reaguje na pochvalu.

Základné údaje vyplývajúce zo psychologického vyšetrenia:

Celková výkonnosť v úlohách merajúcich kognitívne schopnosti žiaka sa pohybuje v pásme priemeru príslušnej vekovej skupiny, pričom verbálna zložka sa nachádza v pásme vyššieho priemeru oproti performačnej, ktorá je rozvinutá priemerne.

Základné údaje vyplývajúce zo špeciálnopedagogického vyšetrenia:

Špeciálnopedagogické vyšetrenie bolo zamerané na zmapovanie úrovne a stupňa matematických zručností pri dobrých intelektových schopnostiach. Vyšetrenie potvrdilo dyskalkúliu operacionálneho charakteru.

Hlavný cieľ

Zvládnuť učivo matematiky v plnom rozsahu bez redukovania učebných osnov. Žiak postupuje podľa učebného plánu ZŠ príslušného ročníka. V učebnom pláne je zaradený predmet rozvíjanie špecifických funkcií.

Špecifický cieľ

Zvládnuť zautomatizovanie rozkladu čísla 10, sčítanie a odčítanie s prechodom cez desiatku (najprv s vizuálnou, potom so sluchovou oporou), pochopenie podstaty násobenia a delenia, zautomatizovanie násobilky a delenia.

Požiadavky na úpravu prostredia triedy

- nevyžadujú sa

Organizácia a špeciálnopedagogická starostlivosť

1 hodina týždenne – predmet rozvíjanie špecifických funkcií, žiak bude pracovať so školským špeciálnym pedagógom, budú pracovať na rozvíjaní oslabených funkcií podieľajúcich sa na popísaných ťažkostiach – rozvíjať pomalé pracovné tempo, absolvovať cvičenia koncentrácie pozornosti a vytrvalosti, stimulovať nerovnomerné výkony v oblasti sluchovej pamäti a matematických predstáv.

Cvičenia so žiakom sa budú realizovať aj v spolupráci s učiteľom matematiky a rodičom, ktorých bude usmerňovať školský špeciálny pedagóg (jedenkrát týždenne).

Špecifické postupy

- **vyžadovať komentovanie činnosti** – žiak každý krok slovne komentuje
- **uplatňovať princíp novosti** – zadávame po krokoch nové prvky a zároveň opakujeme a precvičujeme už osvojené, snažíme sa predkladané úlohy obmieňať
- **postupovať od jednoduchšieho kroku k zložitejšiemu**

Pomôcky: tabuľka násobkov, číselná os, tabuľky premeny jednotiek, vlastné prehľady, farebné hranoly, pracovné listy a karty na rozvíjanie matematických schopností (karty s číslami, karty s činiteľmi a súčini k násobilke, kalkulačka)

Konkrétne úlohy vyplývajúce z učebných osnov a štandardov

Matematika:

- učivo podľa učebných osnov daného ročníka v plnom rozsahu, s rešpektovaním individuálnych potrieb žiaka,
- pri písomných prácach rešpektovať osobné tempo – pri všetkých písomných prácach predĺžiť časový limit o 50 – 100 %,
- pred ústnym alebo písomným skúšaním, písomnou prácou dať podobné príklady a úlohy na domácu prípravu (podporíme schopnosť analogicky použiť naučený algoritmus riešenia),
- skúšať kombinovane, ústne aj písomne – umožniť výber formy odpovede, nie sú vhodné päťminútovky ani ústne skúšanie, napr. násobilka,
- pri nácviku písomného násobenia a delenia, slovných úlohách bude žiak riešiť úlohy ako ostatní žiaci, ale dostatočne dlhú dobu používa nízke čísla (1 – 5), až po osvojení postupu používa vyššie čísla,
- kontrolu výpočtov prevádzať na kalkulačke (až po zvládnutí odhadu),
- na násobenie a delenie viaccifernými číslami tolerovať používanie kalkulačky,
- pri hodnotení riešeného príkladu hodnotiť aj správnosť jednotlivých krokov riešenia úlohy, i keď konečný výsledok je nesprávny, pri hodnotení prihliadať na vynaložené úsilie a svedomitosť.

Fyzika:

- učivo podľa učebných osnov ročníka,
- pri výpočtoch sa zamerať na hodnotenie správnosti postupu.

Spôsob hodnotenia a klasifikácie: hodnotenie známkou, podľa odporúčaní CPPPaP a v súlade:

1. s POP,
2. s Metodickým pokynom č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy,
3. s Prílohou č. 2 k metodickému pokynu č. 22/2011.

Dohoda o spolupráci:

1. Vyučujúci daného predmetu a špeciálny pedagóg:
forma: konzultácie
čas: podľa potreby
2. Špeciálny pedagóg a žiak:
forma: reedukačné stretnutia, v prípade potreby asistencia na hodine
čas: 1 hodina týždenne – podľa rozvrhu špeciálneho pedagóga

3. Dohoda o spolupráci s rodičmi:

- a) Pravidelná pomoc pri príprave na vyučovanie (domáce úlohy, pomôcky)
- b) Správny režim dňa (prípravu na vyučovanie realizovať najneskôr do 18.00 hod.)
- c) Pravidelné precvičovanie oslabených funkcií podľa odporúčaní špeciálneho pedagóga
- d) Pravidelne sa informovať o priebehu vzdelávania

4. Podiel žiaka na procese vzdelávania:

- a) Pravidelne sa pripravovať na vyučovanie (domáce úlohy, pomôcky)
- b) Spolupracovať s vyučujúcim podľa jeho pokynov na hodine
- c) Spolupracovať so špeciálnym pedagógom na individuálnych stretnutiach

Informácie ďalším učiteľom: Všetci vyučujúci sú informovaní o špeciálnych potrebách žiaka a oboznámení s IVVP v predmete matematika, fyzika.

Vyhodnotenie IVVP: Polročne. Účelom prehodnotenia je zistiť správnosť aplikácie odporúčaných postupov a efektívnosť uplatňovaných metód a foriem práce s cieľom schváliť, prípadne prehodnotiť program. Výkony žiaka porovnávať vzhľadom na neho samého – zlepšenie, zhoršenie v porovnaní s uplynulým obdobím.

Zákonný zástupca žiaka:

Triedny učiteľ:

Vyučujúci matematiky:

Školský špeciálny pedagóg:

Riaditeľ školy:

Dátum kontroly a vyhodnotenia IVVP:

Dátum vypracovania:

Literatúra

- VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J.: Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2008.
- Vašek, Š. 2005. Základy speciální pedagogiky. Praha: Univerzita J. A. Komenského, 2005. ISBN: 8086723136

3.

Vývinové poruchy učenia

V nasledujúcej kapitole sa budeme zaoberať poruchami, ktorými trpí najviac žiakov a študentov v základných a stredných školách.

Pri koncipovaní tejto kapitoly sme realizovali aj prieskumné expertné zisťovanie. Oslovili sme niekoľko odborníkov – autorít, ktorí sa z rôznych aspektov venujú fenoménu vývinových porúch učenia. Zaujímal nás ich názor na chyby, s ktorými sa stretávajú vo vzdelávaní žiakov s vývinovými poruchami učenia. V závere kapitoly sme uviedli vybrané odpovede, ktoré nás zaujali a o ktorých si myslíme, že majú veľkú výpovednú hodnotu, a môžu poslúžiť k autoreflexii všetkých odborníkov, ktorí sa podieľajú na starostlivosti o žiakov s vývinovými poruchami učenia (VPU). Odpovede presahujú problematiku vývinových porúch učenia a viaceré myšlienky sú užitočné i pre vzdelávanie a reedukáciu aj u iných zdravotných znevýhodnení.

3.1. Charakteristika vývinových porúch učenia

Podľa M. Mikulajovej (2009) a M. Vágnerovej (2001) sa diagnostikované vývinové poruchy učenia objavujú u 2 – 5 % detí. V skutočnosti je žiakov s podobnými ťažkosťami v učení oveľa viac. V nasledujúcich riadkoch sa pokúsime o diferenciaciu týchto skupín.

Poruchy učenia sú označením rôznorodej skupiny porúch, ktoré sa prejavujú ťažkosťami pri osvojovaní a používaní školských zručností, ako je čítanie, písanie, matematické usudzovanie a počítanie. Okrem týchto oblastí odborníci evidujú aj neverbálne poruchy učenia, ktoré často vidieť u detí s hyperaktivitou, a ktoré sa prejavujú oslabeným vnímaním, oslabeniami v priestorovej orientácii a koordinácii pohybov atď. Poruchy učenia sa môžu podľa súčasných názorov vyskytovať aj u žiakov s postihnutím, iným narušením či nadaním. Nie sú však priamym následkom týchto postihnutí. Pri diagnostike úzkej skupiny vývinových porúch učenia sa vylučuje priamy vplyv sociálnych a emocionálnych porúch, mentálna retardácia a rôzne extrémne vplyvy prostredia (málo stimulujúce rodinné prostredie, didaktopatogénne vplyvy, kultúrne zvláštnosti). Zrejme najťažšou otázkou v diagnostike je oddeliť vývinové poruchy učenia od ťažkostí v učení, ktoré mávajú deti v tzv. hraničnom pásme mentálnej retardácie. Ide o skupinu žiakov, ktorí sú čo do počtu oveľa väčšou skupinou, a ich vývinové zaostávanie im spôsobuje ťažkosti vo väčšine predmetov. Súčasná školská legislatíva však takúto kategóriu žiakov nerozoznáva, napriek veľkým učebným ťažkostiam a indikácii špeciálnopedagogickej intervencie.

Poruchy učenia sa spájajú s oslabeniami v perцепčno-motorickej a kognitívno-jazykovej oblasti. Tieto oslabenia obmedzujú osvojovanie si a automatizáciu školských zručností pri normálnej inteligencii a prostredí dieťaťa. Typické oslabenia sú diagnosticky zachytiteľné v poznávacích, jazykových schopnostiach, v exekutívnych funkciách (v plánovaní a monitorovaní vlastnej poznávacej aktivity), perцепčno-motorickej oblasti, v jemnej motorike a koordinácii pohybov, v oblasti orientácie v čase a priestore. V posledných rokoch sa do praxe dostáva jazykovo orientovaný prístup, ktorý sa zameriava najmä na jazykovo-kognitívne mechanizmy s dôrazom na **fonologické schopnosti**. V teórii doposiaľ nie je zhoda, či dyslexia a iné poruchy učenia sú iba zaostávaním vo vývine alebo poruchou, a nakoľko sú poruchy čítania previazané s narušenou komunikačnou schopnosťou (vývinová dysfázia).

Pojem **vývinové poruchy učenia** v sebe zahŕňa **dyslexiu, dysgrafiú, dysortografiu, dyskalkúliu, dyspraxiu** a iné menej časté poruchy učenia. Vývinové poruchy učenia sa



vyskytujú vo vzájomnej kombinácii, málokedy izolovane, pomerne často aj so syndrómami ADD, ADHD (30 – 50 %).

Pri vývinových poruchách učenia sa používa termín „**špecifické**“. Dôvodom je to, že poruchy učenia sa vymykajú z bežných ťažkostí s učením, majú množstvo spoločných prejavov, postihnuté sú špecifické schopnosti. Ich príčinou nie je nedostatok snahy, lajdáctvo alebo lenivosť, prípadne patológia rodinného prostredia alebo znížená inteligencia. Žiaci s poruchami učenia si ťažko osvojujú učivo bežnými edukačnými metódami. Tieto ťažkosti majú **individuálny** charakter a vznikajú na základe dysfunkcií CNS. V dnešnej dobe sa od pomenovania „špecifické“ upúšťa. Preferovaný (aj legislatívou) je názov vývinové poruchy učenia. „**Vývinové**“ znamená, že sa porucha učenia objaví na určitom stupni individuálneho vývinu, kde na vzorec špecifických schopností pre čítanie, písanie a pravopis (relatívne nezávislých na inteligencii) sú kladené nároky na osvojenie príslušných zručností.

Poruchy učenia vznikajú na základe dysfunkcií centrálnej nervovej sústavy, nezrelosti kognitívnych centier mozgu, majú však aj dedičný pôvod. Sú spôsobované malými abnormalitami v štruktúre mozgu (oblasť pravého spánkového laloku), čo má za následok abnormálne spojenia medzi neurónmi v cerebrálnom kortexe. Uvádzané dysfunkcie narušujú základný vzorec schopností potrebných pre čítanie, písanie alebo počítanie. Matějček Z. (In Lechta V., 2003, s. 306) zdôrazňuje, že v dôsledku neuroanatomických a neurofyziológických anomálií je tento vzorec schopností usporiadaný... „zvláštne, skomolene, nedokonale, takže niektoré zložky v ňom nie sú zastúpené vôbec alebo iba v nedostačujúcej miere“.

Poruchy učenia sa u žiakov prejavujú ťažkosťami najmä:

- pri osvojení a používaní jazyka,
- v používaní písanej a symbolickej reči,
- pri manipulácii s grafickými, matematickými či hudobnými symbolmi,
- pri realizovaní praktických hudobných, výtvarných a pracovných činností.

3.1.1.

Druhy vývinových porúch učenia, základné pojmy

Medzi druhy vývinových porúch učenia zaraďujeme: dyslexiu, dysgrafiю, dysortografiю, dyskalkúliю, dyspraxiю, dyspinxiю, dysmúziю a iné.

Dyslexia je porucha čítania. Úroveň čítania je výrazne nižšia než všeobecná inteligencia. Vývinová dyslexia je porucha prejavujúca sa neschopnosťou alebo zníženou schopnosťou naučiť sa čítať i napriek tomu, že dieťa má primerané nadanie (intelektové schopnosti v pásme normy), primerané vedenie zo strany pedagóga a vhodné rodinné zázemie. V čítaní je postihnutá **rýchlosť, presnosť (správnosť), technika čítania a porozumenie** čítaného textu.

46

Podľa Medzinárodnej dyslektickej spoločnosti (podľa Jucovičovej, D., Žáčkovej, H., 2008) je za jednu z hlavných príčin dyslexie považovaný **fonologický deficit** (ťažkosti s dekodovaním slov, diskrimináciou jednotlivých hlások, narušená schopnosť hláskovej syntézy, fonologická manipulácia, automatizácia fonetických zručností atď.), **vizuálny deficit** (ťažkosti so zrakovým rozlišovaním podobných tvarov a drobných detailov, rozlišovaním figúry a pozadia, problémy v oblasti vnímania farieb alebo neschopnosť pohotovej zrakovej identifikácie písmen, zrakovej analýzy a syntézy, orientácie v makro a mikropriestore). Deficit môže byť taktiež v **motorickej oblasti** (mikromotorika očných pohybov, motorika hovoridiel) a v **senzomotorickej oblasti** (napr. vizuomotorickej). Na dyslexii sa môžu podieľať deficity v procese automatizácie jednotlivých čiastkových funkcií a postupov pri čítaní (zručnosti sú automatizované pomalšie, napr. prechod od slabikovania k čítaniu celých slov), **deficity v oblasti pamäti, v oblasti jazyka a reči** (prejavujú sa napr. ako artikulačná neobratnosť, hlásková asimilácia, menej pohotová verbálna fluencia – „výbavnosť“ pojmov, slabší jazykový cit), v **časovej následnosti, v rýchlosti**

realizovania jednotlivých úkonov. Môže ísť taktiež o kombináciu rôznych deficitov a ťažkostí pri integrácii jednotlivých funkcií.

Dyslexia sa prejavuje ťažkosťami pri čítaní. Čítanie je buď pomalé, neplynulé, s menším výskytom chýb, alebo rýchle, zrýchlené, so zvýšenou chybovosťou. Veľká variabilita dyslektických prejavov sťažuje výskumníkom definovať typy dyslexie. M. Mikulajová (2012) uvádza, že dyslexiu nemožno považovať za uzavretú množinu symptómov. Snaha kategorizovať dyslexiu na jednotlivé subkategórie však pretrváva z dôvodu nastavenia nápravných programov. Vo väčšine alfabetických jazykov platí, že najviac problémov s čítaním sa týka úrovne slova než textu (Torgesen, Wagner, 1998). Pri jazykoch ako je slovenčina robia dyslektici oveľa menej chýb ako v angličtine či nemčine. Viac sa chyby prepájajú na písanie, ktoré je náročnejšie. Vieme, že slabí čitatelia pri čítaní viet veľmi pozorne sledujú dej, význam slov a ten im uľahčuje čítanie. Preto sa v diagnostike využíva aj čítanie tzv. pseudoslov, u ktorých je sledovanie významu odstavené a čitateľ musí prečítať iba grafémy (napr. Latyš paše ny kle šrof). Problémy s porozumením textu v neskoršom veku zrejme súvisia najmä s intelektuálnou a čitateľskou diétou. Váryová zistila, že výrazné percento dyslektikov robí sémanticky vzdialené chyby pri čítaní a/alebo skomolenie slova na pseudoslovo (ktorý – krýto).

Žiaci s VPU bývajú neskoršom veku charakterizovaní ako aktívni, ale neúčinní študenti – učiaci sa, ktorí nemajú ľahký prístup a koordináciu viacerých súbežných mentálnych procesov. Majú problémy so sebaregulačnými procesmi ako sú monitorovanie, kontrolovanie a opravy v procese učenia. Tieto deficity v strategických informačných procesoch možno sledovať kontinuálne aj na úrovni ich nadobúdania a automatizácie (Swanson In Meltzer, 1993, s.20). Tieto nedostatky sa vo všeobecnosti nazývajú deficit v metakognitívnych stratégiách. Meltezerová tvrdí, že: „... Súčasný výskum ukazuje, že žiaci s poruchami učenia často používajú rôzne spôsoby spracovania informácií a rozličné mentálne vzorce, ich metakognitívne procesy prebiehajú rôznorodo a často neúčinne, ich stratégie sú neúčinné...“ (podľa Pokornej, V., 2010, s. 149). Žiaci s poruchami učenia v adolescencii majú problém organizovať abstraktné informácie (vytvárať medzi nimi vzťahy a radiť ich do zmysluplných systémov). Prejavuje sa to tak, že v škole používajú iba základné vedomosti pri rôznych výučbových aktivitách. Príliš sú závislí na pamäťovom učení a nie sú schopní vyvodzovať.

V odbornej literatúre sa stretávame s rôznymi klasifikáciami dyslexie (napr. autorka A. Lalajeva, 1983): **dyslexia optická** – prejavuje sa poruchami zrakovej a zrakovo priestorovej analýzy, nediferencovanosti predstáv o tvare,

dyslexia fonematická – vznikne ako následok nezvládnutého fonematického systému jazyka,

dyslexia agramatická – prejavuje sa nedostatočným osvojením gramatických foriem, morfológických a syntaktických,

dyslexia sémantická – prejavuje sa nedostatočným chápaním zmyslu prečítaného textu.

V súčasnej zahraničnej odbornej spisbe sa často uvádza **hĺbková alebo fonologická dyslexia** (angl. deep dyslexia, phonological dyslexia) a **povrchová dyslexia** (angl. surface dyslexia).

Deti s dyslexiou majú problémy najmä s dekodovaním slov (prevod grafém do foném), sekundárne aj s intonáciou a melódiou vety (čítajú monotónne, neklesajú hlasom), nesprávne hospodária s dychom. Niekedy opakujú začiatky slov, neudržia pozornosť na jednom riadku, preskakujú riadky, ťažšie sa orientujú v texte.

Pri čítaní sa objavujú chyby ako:

- zámeny písmen tvarovo podobných a písmen, ktorých fonémy sú akusticky podobné (tzv. statické reverzie), napr. b-d-p, a-o-e, m-n, l-k-h, n-u, h-ch, d-t. d'-t' atď.,
- nedodržovanie poradia písmen a slabík (tzv. dynamické reverzie), napr. les – sel, lokomotíva – kolomotíva, ktorý – krýto,

- vynechávanie písmen, slabík, slov,
- nepoznávanie všetkých písmen, spomínanie, zjavná neistota,
- pridávanie písmen (predovšetkým vkladanie samohlások do spoluhláskových skupín), slabík, slov,
- vynechávanie diakritických znamienok alebo ich nesprávne umiestnenie,
- domýšľanie koncoviek slov,
- dvojité čítanie (tiché predčítavanie si slov)¹,
- interpretácia prečítaného býva chaotická, útržkovitá, neúplná, s použitím nesprávne prečítaných slov.

U detí s dyslexiou dochádza k disproporcii medzi úrovňou intelektových schopností, ktorá je vyššia než ich úroveň čítania. Tieto deti budú mať ťažkosti všade tam, kde budú závislé na čitateľskom výkone. Teda nielen v jazykoch (týka sa to odpisu, prepisu, kontroly napísaného), ale aj v iných predmetoch (napr. dejepis, geografia, matematika).

Dysgrafia je vývinová porucha, ktorá postihuje grafický, písomný prejav, úpravu a osvojovanie si tvarov grafém. Podkladom tejto poruchy je najčastejšie porucha senzomotorickej koordinácie a pohybová neobratnosť, ktorá býva prepojená s deficitmi vo vizuálnej oblasti (Svoboda, M. a kol., 2001). Určitú úlohu zohrávajú aj nedostatky v priestorovej orientácii, prípadne pamäti (napr. dieťa má ťažkosti pri zapamätaní si tvarov, napodobňovaní pohybov, zapamätaní správneho smeru), predstavivosti, pozornosti, zmyslu pre rytmus. Niekedy viazne proces prevodu sluchových alebo zrakových vnemov (prípadne obidvoch) do grafickej podoby.

Drobné svalstvo rúk u detí s dysgrafiou býva ochabnuté, nespevnené, svalové napätie je zvýšené. Deti nemajú uvoľnenú celú ruku, predlaktie, zápästie a prsty. Pohyby sú kŕčovité, nepresné, rozsah pohybov býva menší, s rastúcou záťažou stúpa taktiež unaviteľnosť a kvalita pohybov sa ešte zhoršuje. Samotný proces písania vyčerpáva dysgrafikovu kapacitu koncentrácie pozornosti tak, že už nie je schopný plne sa sústrediť na obsahovú a gramatickú stránku písomného prejavu. Prevaha ťažkostí však zostáva v narušení úrovne jemnej motoriky.

Žiaci s dysgrafiou mávajú problémy:

- s osvojovaním, zapamätaním a pohotovým vybavovaním písmen (často aj vo vyšších ročníkoch),
- prevodom tlačенých písmen na písané,
- neúhladnosťou a nečitateľnosťou písma aj napriek tomu, že majú dostatok času na písanie a venujú mu dostatočnú pozornosť.

Dysortografia je porucha pravopisu, postihuje osvojovanie gramatiky. Prejavuje sa chybovosťou v špecifických ortografických javoch, ale sekundárne je tiež jednou z príčin neschopnosti aplikovať gramatické pravidlá. Vzniká na podklade poruchy fonematického sluchu, narušená je sluchová perцепcia (sluchové rozlišovanie, analýza a syntéza, sluchová pamäť, problematické býva vnímanie rytmu a schopnosť jeho reprodukcie), ale aj rečových ťažkostí (špecifické poruchy reči). Deti s dysortografiou mávajú často slabší jazykový cit.

U dysortografikov evidujeme tieto chyby:

- vynechávanie písmen, slabík a slov,
- pridávanie písmen (vkladanie samohlások do spoluhláskových skupín),

¹ Odborne sa tento fenomén nazýva subvokalizácia. Niektorí autori, napr. O. Zápotočná (2001) ju nepovažujú za chybu v technike čítania a spochybňujú tradičný špeciálnopedagogický prístup „viesť dieťa k hlasnému slabikovaniu“.

- prehadzovanie písmen a slabík v slovách (tzv. kinetické inverzie),
- zámeny písmen, ktorých fonémy sú akusticky podobné, napr. s-z, d-t, b-p, š-ž, d'-t', h-ch, atď.,
- nerozlišovanie a zámena mäkkých a tvrdých slabík dy-di, ty-ti, ny-ni,
- nesprávne písanie mäkkých slabík di, ti, ni, li, de, te, ne, le - s mäkkeňom,
- nedodržiavanie hraníc slov,
- komolenie slov,
- diskriminovanie dĺžky samohlások,
- zlyhávajúce v slovách so spoluhláskovými skupinami,
- nezvládnutá analýza a syntéza slov.

Dyskalkúlia je poruchou matematických schopností. Ide o narušenú štruktúru vlôh pre matematiku pri normálnej úrovni a štruktúre všeobecnej inteligencie, s výnimkou matematického faktora.

Typy dyskalkúlie:

praktognostická – dieťa nedokáže primerane matematicky manipulovať s konkrétnymi alebo nakreslenými symbolmi, nevie odhadovať počet predmetov bez zratúvania, má ťažkosti pri zoraďovaní predmetov podľa veľkosti, dĺžky, v priradovaní čísla k počtu a naopak, rozoznávať vzťahy viac – menej atď.,

verbálna – dieťa má ťažkosti v slovnom označovaní množstiev, počtov predmetov, čísel, matematických operačných znakov, nedokáže ukázať slovne udaný počet prstov alebo naopak, nedokáže príslušnou číslou označiť počet ukázaných predmetov, nevie verbalizovať číselný rad v smere vzostupnom a zostupnom atď.,

lexická – pre žiaka je typická neschopnosť čítať matematické znaky a ich kombinácie, symboly, ako sú číslice, viacmiestne čísla s nulami (hlavne uprostred), čísla napísané zvisle, zamieňa tvarovo podobné číslice 6/9, 3/8, rímske číslice VI/IV, číslo 345 prečíta ako 3, 4, 5 atď.,

grafická – prejavuje sa narušenou schopnosťou písať numerické znaky, písomný prejav je neúhladný, pri písaní pod seba nie je žiak schopný umiestňovať jednotky pod jednotky, desiatky pod desiatky..., v geometrii sa objavujú ťažkosti pri rysovaní,

operačná – žiak nezvláda riešenie matematických operácií, operácie zamieňa, nahrádza zložitejšie jednoduchšími, písomne rieši aj veľmi jednoduché príklady,

ideognostická – nedostatky v pojmovej činnosti, v chápaní matematických pojmov a vzťahov, prejavujú sa v slovných úlohách, žiak nie je schopný previesť z praxe vychádzajúcu úlohu do systému čísl a riešiť ju atď.

Dyspraxia je špecifická porucha motorickej funkcie, pri ktorej je výrazne postihnutá pohybová koordinácia. Dieťa má ťažkosti s koordináciou, osvojovaním, plánovaním a vykonávaním pohybov. Je neobratné, s námahou si osvojuje nové pohyby, má problémy v hádzaní loptou, udržaním rovnováhy, nevie cvičiť do rytmu. V oblasti jemnej motoriky sú zjavné ťažkosti pri strihaní, lepení, navliekaní korálikov. Verbálna dyspraxia – je porucha motorického plánovania reči, ktorá má neurologický pôvod. Narušená je schopnosť umiestnenia a radenia zvukov do slov a viet. Sú ťažkosti s hovorením dlhších a zložitejších slov (Škodová, Jedlička, 2007).

3.1.2.

Sekundárne dôsledky vývinových porúch učenia

Poruchy učenia vo svojich dôsledkoch ovplyvňujú celú osobnosť dieťaťa a jeho sociálne vzťahy. Nemožno ich chápať izolovane. Dôsledky VPU (depresie, frustrácia, znížené sebahodnotenie,

traumatizácia...) zapríčinené školskými neúspechmi sú niekedy závažnejším problémom ako samotné poruchy učenia. Negatívne ovplyvňujú a narúšajú **osobnostný, sociálny, vzdelávací a profesijný vývin týchto detí**.

Čítanie a písanie sú základným prostriedkom vzdelávania. Ich nedostatočné zvládnutie (najmä čítania) obmedzuje prísun informácií. Pokiaľ dieťa nemá kvalitnú odbornú starostlivosť a náhradné formy vzdelávania, začína zaostávať vo vedomostiach za ostatnými žiakmi. To všetko sa negatívne odráža na hodnotení a klasifikácii, ktorá nezodpovedá skutočným schopnostiam dieťaťa. Z toho plyní neprospech aj v ďalších predmetoch, ktorý je prekážkou vhodného pracovného zaradenia dieťaťa. **Znížené sebahodnotenie** dieťaťa vedie k hľadaniu náhradných, často nežiaducich foriem sebauplatnenia. Môžu vyústiť do porúch správania, negatívneho vzťahu ku škole a vzdelávaniu, k školským fóbiam, záškoláctvu a psychosomatickým ťažkostiam.

Sú aj prípady rodičov, ktorí sa zmieria s tým, že ich dieťa trpí VPU, vyžadujú iba tolerantnejší prístup a hodnotenie v škole. Deti takýto postoj často od rodičov prevzmu a presadzujú svoje právo, menej sú si však vedomé svojich povinností. Neuvedomujú si dosah toho, aké budú mať ťažkosti v živote, keď si nezaautomatizujú základné školské zručnosti a nedosiahnu prijateľnú úroveň.

3.1.3.

Reedukácia a kompenzácia

VPU sú celoživotným problémom detí, ktorý sa dá systematickou odbornou starostlivosťou zmierniť. Reedukácia a kompenzácia sú základné špeciálnopedagogické metódy, ktoré sa vzájomne dopĺňajú. Kým na prvom stupni ZŠ (*prevahu má reedukácia*) je čítanie, písanie a zvládnutie základov matematiky cieľom, na druhom stupni ZŠ (*prevažuje kompenzácia*) sa tieto školské zručnosti stávajú prostriedkom osvojovania si ďalších vedomostí a zručností.



Reedukácia je súbor špeciálnopedagogických postupov, metód práce zameraných na rozvoj porušených alebo nevyvinutých funkcií. V prípade VPU znamená reedukácia rozvíjanie narušených funkcií potrebných pre čítanie, písanie, počítanie.

Cieľom reedukácie v prípade VPU by malo byť odstránenie nedostatkov v percepčno-motorických a jazykovo-kognitívnych funkciách podmieňujúcich ťažkosti. Výsledkom reedukácie by mala byť čiastočná alebo úplná kompenzácia ťažkostí plynúcich z poruchy.

Čím skôr sa porucha odhalí, tým je prognosticky lepšia šanca korekcie pre dieťa. Preto je veľmi nutné poruchu zachytiť čo najskôr, diagnostikovať ju, urobiť rozbor príčin a stanoviť správny korekčný postup.

Reedukácia VPU je vždy individuálnou záležitosťou, vychádza z aktuálneho stavu a konkrétnych prejavov poruchy. Neexistuje jednotný postup reedukácie rovnaký pre všetky deti. Podkladom a východiskom pre reedukáciu je kvalitná a komplexná správa zo špeciálnopedagogického a psychologického vyšetrenia a pedagogická diagnóza.

Oblasti reedukácie:

1. Stimulácia oslabených funkcií,
2. Nácvik zručností čítať, písať, počítať (najmä na I. stupni ZŠ),
3. Nácvik stratégií učenia sa (na II. stupni ZŠ).

Pri reedukácii VPU je potrebné rešpektovať určité zásady. V opačnom prípade ide o doučovanie, ktoré nemôžeme s reedukáciou zamieňať. Základom úspechu reedukácie nie sú len odborné znalosti odborného pracovníka – špeciálneho pedagóga, ale aj jeho osobný prístup.

Zásady reedukácie:

1. Reedukácia vychádza z rozboru príčin, z diagnostiky odborného pracoviska a pedagogickej diagnostiky.

2. Reedukácia nadväzuje na dosiahnutú úroveň dieťaťa bez ohľadu na vek a učebné osnovy. (Špeciálne cvičenia by nemali byť vypracované pre určitý vek, ročník, ale pre určitú etapu nácviku zručností. Aktuálnu úroveň dosiahnutú pri reedukácii je potrebné rešpektovať nielen pri reedukácii, ale aj počas vyučovania a pri hodnotení – napr. nerešpektovaním dosiahnutej úrovne si dieťa čítaním neprimeraného textu fixuje nesprávne postupy, efekt reedukácie sa tým znižuje a dosiahnutie cieľa spomaľuje.).

3. Reedukáciu vždy začíname nácvikom perцепčno-motorických a kognitívnych funkcií (preferujeme hravosť, príťažlivosť, motiváciu).

4. Predpokladom úspechu je dobrý začiatok, sústavná motivácia.

5. Metódy preferujúce multisenzoriálny prístup.

6. Reedukácia je individuálnou záležitosťou (postup je vytváraný pre každého jedinca podľa jeho aktuálneho vývinu, individuality a konkrétnych prejavov poruchy). To neznamená, že by reedukácia v určitých oblastiach nemohla prebiehať skupinovo (2 – 5 detí).

7. Reedukačné cvičenia by mali byť realizované krátko a často.

8. Reedukácia vychádza z pozitívnych momentov vo vývine dieťaťa (vychádzame z toho, čo dieťa zaujíma, v čom je úspešné).

9. Reálne hodnotenie výsledkov reedukácie, sebahodnotenie. Je ťažké povedať, ako dlho bude reedukácia trvať, či bude úspešná, alebo budú výsledky minimálne. Z tohto dôvodu nevyvolávame nádeje u rodičov ani u detí. Chránime ich tak pred sklamaním a ďalšími pocitmi neúspechu.

10. Je potrebné viesť žiaka k spoluzodpovednosti za výsledky reedukácie.

11. Reedukácia je zameraná na celú osobnosť dieťaťa.

Konkrétne metódy, postupy a pomôcky využívané pri reedukácii ponúkajú publikácie uvedené v závere kapitoly.

Kompenzácia je súhrn špeciálnopedagogických postupov, ktorými sa nahrádzajú nedostatočne rozvinuté alebo narušené funkcie tým, že sa využívajú iné zachované funkcie.

Príklady kompenzácie VPU: *dysgrafie* – tlačené písmo, písanie na počítači, príprava poznámok (žiak dopisuje iba niektoré slová), kopírovanie poznámok, obrázková abeceda, tabuľka písmen..., *dyslexie* – čítacie okienko, diktafón (zapnutie a vypnutie diktafónu počas výkladu na hodine realizuje vyučujúci), magnetofón, CD – cudzí jazyk, zvukový záznam zadání pri samostatnej práci..., *dysortografie* – dysortografická tabuľka – farebné odlíšenie hlások, slabík, gramatických pravidiel, písanie na počítači – korekcia gramatiky..., *dyskalkúlie* – použitie kalkulačky (ak žiak nerozumie matematickej operácii, nevie odhadnúť výsledok, táto pomôcka mu nepomôže), tabuľka malej a veľkej násobilky, číselná os a sieť, počítadlo (v nižších ročníkoch) atď. Možnosti kompenzácie VPU sú uvedené v internom metodickom materiáli ŠŠI *Kompenzačné a špeciálne učebné pomôcky pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami* (ŠŠI, Bratislava, 2012).

3.2. Vzdelávanie žiakov s vývinovými poruchami učenia

3.2.1.

Vzdelávací program pre žiakov s vývinovými poruchami učenia

Vzdelávací program pre žiakov s vývinovými poruchami učenia je súčasťou štátneho vzdelávacieho programu. To znamená, že pre výchovu a vzdelávanie žiakov s VPU platia všetky ustanovenia uvedené v štátnom vzdelávacom programe, zároveň sú doplnené špecifikami týkajúcimi sa žiakov s týmto zdravotným znevýhodnením.

Podľa Vzdelávacieho programu pre žiakov s VPU sa vzdelávajú žiaci, ktorí majú diagnostikované vývinové poruchy učenia a sú vzdelávaní v špeciálnej triede ZŠ, alebo formou integrácie (začlenenia) v bežnej triede ZŠ.

Pre učiteľov v ZŠ, ktorí učia žiakov s VPU sú určené *všeobecné odporúčania vo výchovno-vzdelávacom procese a všeobecné zásady hodnotenia* žiaka s VPU.

Veľmi podstatné je obohatenie vzdelávacej oblasti **jazyk a komunikácia** o nové predmety ILI (individuálna logopedická intervencia) a **RŠF** (rozvíjanie špecifických schopností). Rámcový obsah vzdelávania v týchto predmetoch určuje samostatný dokument, ktorý je prílohou vzdelávacieho programu.

Obsah sa realizuje v troch krokoch:

1. Vstupná logopedická a špeciálnopedagogická diagnostika,
2. Stanovenie cieľov stimulácie,
3. Odporúčaný obsah stimulácie.

Predmet ILI vyučuje školský logopéd (požadovaná štátna záverečná skúška z logopédie) a RŠF špeciálny pedagóg alebo školský logopéd. Riaditeľ školy zváži navýšenie počtu hodín (o 1 – 3 hodiny) v školskom vzdelávacom programe alebo sa obsah týchto predmetov premietne do IVP.

Rozvíjanie schopností, ktoré sú narušené v dôsledku VPU, sa prebieha celým vyučovacím procesom.

3.2.2.

Integrované vzdelávanie žiakov s vývinovými poruchami učenia v bežnej ZŠ

Žiak môže počas školskej dochádzky prechádzať viacerými formami vzdelávania. To, čo rozhoduje o forme vzdelávania, sú reálne potreby dieťaťa (miera pomoci) a ako práca s ním je náročná vo vzťahu voči ostatným žiakom.

Predškolský vek a prvé tri ročníky školy sú kľúčové, pretože vtedy sa poruchy objavujú a dá sa s dieťaťom najviac pracovať.

Už v predškolskom veku vieme relatívne s veľkou presnosťou zistiť riziko vzniku VPU. Jedným z moderných nástrojov na odhalenie takéhoto dieťaťa je *Test prediktorov gramotnosti* (Mikulajová, M. a kol., 2012). U detí s ohrozením môžu byť aplikované preventívno-stimulačné programy v prostredí MŠ a/alebo v ambulantnom prostredí (centrá, logopéd). Osobitnou formou prípravy je zaradenie dieťaťa do prípravného ročníka pre deti s NKS. Týka sa to najmä detí s ohrozením na podklade NKS.

Čo sa týka školského veku, E. Žovinec (2009) uvádza v tabuľke č. 2 tieto formy integrácie, ktoré umožňujú školská legislatíva.

Tab. 2 Formy integrácie

Edukačné prostredie	Charakteristika
Bežná trieda – individuálne začlenenie	Žiak sa zúčastňuje väčšiny vyučovania. Zapája sa do väčšiny aktivít (s rovnakými a/alebo odlišnými cieľmi). Špeciálnopedagogickú a ďalšiu podporu (intervencia) dostáva mimo triedy menej než 21 % školského dňa. V triede môže vyučovať jeden pedagóg alebo viacerí pedagógovia, príp. asistent učiteľa. Ich počet v jednej triede nie je legislatívne limitovaný. Niektorí odborníci uvádzajú optimálny pomer začlenených žiakov k intaktným 18:2 alebo 16:4 (žiaci s menšími nárokmi na pomoc učiteľa).
Bežná trieda – individuálne začlenenie s asistentom učiteľa, špeciálnym pedagógom na vyučovaní	Pri individuálnom začlenení môžu učiť aj viacerí vyučujúci (najčastejšie asistent učiteľa, špeciálny pedagóg). V zahraničnej literatúre sa uvádza aj pomoc paraedukátora (rodič, dobrovoľník). Tímové vyučovanie (angl. co – teaching) predstavuje situácie, v ktorom dvaja alebo viacerí učitelia plánujú a realizujú vyučovanie spoločne. Existuje viacero foriem tímového vyučovania. V praxi je možné využiť individuálnu prácu s dieťaťom, prácu s malou skupinou (problém v danom učive). Pri inkluzívnej edukácii sa zdôrazňuje zásada „rovnaké kurikulum, rozličné ciele“.
Špeciálna trieda pre žiakov s VPU v bežnej škole	Žiak navštevuje špeciálnu triedu pre žiakov s VPU. V triede vyučuje špeciálny pedagóg. Žiak môže byť vzdelávaný v niektorých predmetoch v bežnej/-ých triede/-ach (menej ako 40 % predmetov). Do tejto kategórie zaraďujeme aj prípravný ročník. Najnižší počet žiakov v triede pre žiakov s VPU sú 4. Najvyšší počet žiakov v triede pre žiakov s VPU v 1. až 5. ročníku je 8, v 6. až 9. ročníku 10 žiakov.
Vyučovanie/ intervencia so špeciálnym pedagógom (angl. one-to-one tuition, resource room)	Žiak môže byť individuálne alebo v malých skupinách vzdelávaný mimo triedy (platí pri oboch vyššie uvedených formách). Môže ísť o vzdelávanie vo vybranom/-ých predmete/-och, v špeciálnych predmetoch (napr. ILS, RŠF ²) alebo iba časť učiva, v ktorých porucha nedovoľuje postupovať bežným tempom a/alebo v bežných podmienkach. Môže ísť aj o intervenciu po vyučovaní. V. Dočkal (2005) zaraďuje takúto formu medzi kombinované.
Špeciálna škola (Special school, Förderschulen/ Sonderschulen)	Školy pre žiakov s NKS alebo školy pre žiakov s poruchami učenia. Pri kombináciách s poruchami správania sa žiak môže vzdelávať aj v škole pri LVS (časovo limitované). Žiak môže absolvovať školskú dochádzku v oboch formách (napr. primárny stupeň v špeciálnej škole, sekundárny v bežných školách). Je dôležité pomôcť žiakovi s adaptáciou v tranzitných obdobiach.

Zaraďovanie žiakov s VPU do špeciálnych škôl by malo byť ojedinelé, a to najmä pri ťažkých formách a v kombináciách s NKS alebo s poruchami správania a emočnými poruchami. Treba mať na pamäti, že ide o narušenie (dá sa relatívne odstrániť alebo minimalizovať), nie postihnutie. Princíp vzdelávania v čo najmenej reštriktívnom edukačnom prostredí³ znamená, že žiak s VPU by

²Žiak s VPU tieto predmety nemusí mať zaradené do rozvrhu, ale podľa MŠVVaŠ SR sa obsah týchto predmetov musí premietnuť do ich IVP.

³z anglického LRE – Least Restrictive Environment – pojem pochádza z USA z obdobia 70. rokov, keď sa kreoval Zákon o vzdelávaní postihnutých detí, ktorý je od 90. rokov známy pod akronymom IDEA. Vyjadruje požiadavku, že školský systém musí poskytnúť dieťaťu také umiestnenie a služby, ktoré sú vhodné a efektívne pre jeho potreby pri minimálnom obmedzení jeho osobnosti.

mal byť vzdelávaný v špeciálnej triede iba v odôvodnených prípadoch (náležitosti žiaka, náležitosti ostatných spolužiakov). Za výhody špeciálnych tried považujeme, že žiak je v kolektíve rovnocenným spolužiakom. Postupuje podľa tempa, ktoré si sám zvolí. Špeciálny pedagóg má vzhľadom na nižší počet žiakov dostatok priestoru na rozvoj schopností každého žiaka a postupuje podľa individuálneho programu, môže výrazne uspôsobiť priestor triedy a predpokladá sa vyššia frekvencia používania špeciálnych a kompenzačných pomôcok. Medzi nevýhody patrí segregácia v škole a možné riziká spojené so šikanovaním žiakov. Je však žiaduce, aby žiaci boli vyučovaní v špeciálnej triede iba nevyhnutný čas v predmetoch, v ktorých sa výrazne prejavuje ich „inakosť“, a ktoré je možné realizovať s ostatnými.

V iných predmetoch (najmä výchovných) má učiteľ príležitosť na začlenenie žiakov medzi ostatných intaktných spolužiakov vo vedľajších triedach a podporovať sociálnu dimenziu inklúzie. Tento princíp by sa mal uplatňovať aj u individuálne začlenených žiakov v bežných triedach. Pri diferenciacii žiakov do učebných skupín je potrebné dbať na to, aby žiak so ŠVVP nebol permanentnou súčasťou „slabých skupín“ žiakov. Stratégie edukácie, v ktorých vychádzame zo silných stránok dieťaťa, sa v súčasnosti pri inklúzii využívajú len výnimočne a sú predmetom kritiky mnohých teoretikov a školskej inšpekcie. Skôr sa uplatňuje u žiakov s výrazným nadaním a talentom. H. Kasíková (In Kasíková, H. Straková, J., eds., 2011) uvádza viaceré zahraničné empirické práce, ktoré dokazujú negatívny dopad trvalého zaradovania žiaka so ŠVVP do skupiny slabších žiakov, ako autorka uvádza „v najnižších vetvách“ (angl. tracks). Poukazuje sa potreba organizovať vnútornú diferenciaciu žiakov tak, aby žiak so ŠVVP mal možnosť byť zaradený aj do silných skupín. Najmä v oblastiach silných stránok, oblastí a predmetov, kde sa postihnutie nepremiata. Ide o podchytenie tých schopností alebo oblastí, v ktorých žiaci podávajú alebo by mohli podávať bežné alebo nadpriemerné výkony. V súvislosti s dyslexiou sa v odbornej literatúre píše aj o pozitívnych aspektoch dyslexie. Sem patrí najmä kreativita. Navyiac, isté percento osôb s VPU má nadanie, hovoríme o dvojitej výnimočnosti. Problematikou sa zaoberal Davis (2010), ktorý popísal pozitívne osobitosti dyslektikov:

- hlboko si uvedomujú význam prostredia,
- sú zvedavejší,
- myslia viac v obrazoch ako v slovách,
- sú vysoko inteligentní a bystrí,
- premýšľajú a vnímajú mnohodomenzionálne,
- majú živú predstavivosť.

Edukácia a podpora žiakov so ŠVVP si vyžaduje komplexnú **spoluprácu** viacerých odborníkov priamo vo vyučovacom procese aj mimo neho. Tí sa podieľajú na príprave, realizácii a hodnotení výsledkov edukácie a participácie žiakov nielen so ŠVVP. Táto podpora má svoju inštitucionálnu sieť (poradenské zariadenia, zdravotnícke zariadenia) a personálne zastúpenie.

Medzi účastníkov inkluzívneho tímu patria:

- a) školský špeciálny pedagóg, školský logopéd, špeciálny pedagóg,
- b) školský psychológ, psychológ,
- c) asistent učiteľa,
- d) liečebný pedagóg,
- e) sociálny pracovník,
- f) rodič alebo zákonný zástupca ako paraedukátor,
- g) rovesnícka pomoc pri učení.

Spolupráca v praxi znamená, že špeciálny pedagóg vie, čo sa robí v škole a učitelia sú oboznámení minimálne s cieľmi a oblasťami reedukácie. Malo by prichádzať k prepojeniu ich aktivít (napr. rozvoj pozornosti, vnímania počas vyučovacích aktivít). **Vo vyučovaní sa prepájajú aktivity edukácie,**

kompenzácie a reedukácie. Chceme zdôrazniť, a to platí pre všetky kapitoly v tejto publikácii, že nemožnosť spolupráce učiteľa, rodiny a ďalších odborníkov môže závažne negatívne ovplyvniť kvalitu integrácie dieťaťa, ale aj kvalitu výchovy a vzdelávania ostatných spolužiakov. Príčiny slabej spolupráce vychádzajú zvyčajne v praxi z nedostatku odborného personálu škôl a poradní i z nedostatočného financovania. Podľa našich skúseností je potreba kooperácie determinovaná žiakom s VPU (jeho rozsah ťažkostí), ale najmä triedou (veľkosť, štruktúra, dynamika, počet začlenených žiakov a pod.).

O. Zelinková (2003, s. 178) uvádza, že na sekundárnom stupni sa podiel reedukácie znižuje a zvyšuje sa podiel kompenzácie. Na konci základnej školy bývajú rozdiely medzi výkonom a požiadavkami školy oveľa markantnejšie ako na primárnom stupni. Žiaci neraz nezvládajú základné prostriedky učenia sa (ako napr. písanie si poznámok, samostatné učenie sa z textu) a vyžadujú pomoc. Vo svojej práci využívame napr. zvukový záznam z hodiny alebo audioknihy. V praxi je možné využiť rôzne druhy zošitov, poznámok a kartičiek s pravopisnými pravidlami, ktoré žiak používa v škole aj doma. Sú to kompenzácie uľahčujúce samostatné učenie a znižujú napätie medzi výkonom a požiadavkami.

Modifikácia **obsahu** vzdelávania je permanentný dynamický proces, ktorý je závislý najmä od pedagogickej diagnostiky učiteľov. Je základnou tepnou celého procesu diagnostikovania, hodnotenia dieťaťa počas celej edukácie. Pri školskej inklúzii je možné rozdeliť dve základné stratégie adaptácie vyučovania z hľadiska obsahu vzdelávania, ktoré majú pre budúce vzdelanie fatálny význam:

- rovnaký obsah edukácie,
- redukcia učiva (čiastočná redukcia učiva, redukcia predmetu).

Ojedinele však zmeny metód, stratégií alebo foriem vyučovania nestačia a učitelia musia „hýbať“ aj s učivom alebo predmetom v zmysle krátenia. Malo by sa tak diať iba pri ťažkých formách VPU a pri dostatočných dôkazoch vyčerpania didaktických a špeciálnopedagogických možností intervencie. V individuálnych prípadoch je možné využiť oslobodenie žiaka od vzdelávania sa v jednotlivých vyučovacích predmetoch alebo časti predmetu. Vzdelávací program uvádza možnosť využiť § 5 ods. 3) písmeno e) zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Ten hovorí, že riaditeľ základnej školy môže rozhodnúť o „...oslobodení žiaka od vzdelávania sa v jednotlivých vyučovacích predmetoch alebo ich častí...“. Takéto závažné opatrenie však musí vychádzať zo špeciálnopedagogickej a logopedickej diagnostiky a súhlasného stanoviska rodičov a pedagogickej rady. Ak sa žiakovi redukuje predmet, v ktorom neprospeje a dlhodobo vykazuje výrazné ťažkosti,



a to aj napriek spolupráci viacerých odborníkov, žiakovi sa odporúča využívať „ušetrené hodiny na posilnenie výučby iného predmetu (napr. prvého cudzieho jazyka)...“, v ktorom sa porucha neprejavuje (Vzdelávací program, 2009). Učitelia a ďalší kooperujúci odborníci však musia rozlišovať, čím je extrémne zlyhávajúce v jednom alebo viacerých predmetoch spôsobené. V pedagogicko-organizačných pokynoch 2013/2014 sa uvádza: „...Ak sa v priebehu školského roka prejaví, že výchovno-vzdelávacie výsledky žiaka so zdravotným znevýhodnením vzdelávaného v školskej integrácii, ktorého IVP

zahŕňa aj úpravu obsahu vzdelávania niektorého vyučovacieho predmetu, nie sú uspokojivé a žiak nespĺňa potrebné kritériá na jeho súhrnné hodnotenie lepším klasifikačným stupňom ako nedostatočný, je potrebné neodkladne **prehodnotiť a upraviť obsah**, resp. formu jeho vzdelávania v súčinnosti so špeciálnym pedagógom a psychológom. Takýto žiak nemá opakovať ročník z tých vyučovacích predmetov, v ktorých majú na jeho neúspešnosť vplyv **dôsledky jeho diagnózy**. Ak sa na prospechu žiaka okrem jeho zdravotného znevýhodnenia podieľa významnou mierou viac faktorov, k hodnoteniu a klasifikácii stupňom nedostatočný je možné pristúpiť, avšak len

po odbornom posúdení a odporúčení tohto postupu príslušným poradenským zariadením. Žiadny všeobecne záväzný právny predpis neurčuje, že žiak vzdelávaný v školskej integrácii nemôže opakovať ročník..." (POP 2013/2014, s. 21 – 22).

Podľa záväzného dokumentu Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s vývinovými poruchami učenia (VPU) v strednej škole – *Doplnok k Vzdelávaciemu programu pre žiakov s vývinovými poruchami učenia (ISCED 3)*, pri redukcii edukácie na stredných školách „...žiaka nemožno oslobodiť od povinných predmetov, ktoré majú rozhodujúci význam pre odborné zameranie absolventa, pričom tieto povinné predmety určuje riaditeľ strednej školy...“.

Podľa príslušného vzdelávacieho programu sa počet hodín v školskom vzdelávacom programe **navýšiť** o 1 – 3 hodiny. Pri uplatňovaní modelu **MPO**: metódy – pomôcky – obsah vzdelávania (Žovinec, E., 2006) je modifikácia obsahu (najmä v zmysle redukcie) u žiakov s poruchou učenia až treťoradá. Vo vzdelávaní žiakov s VPU je potrebné uplatňovať modifikáciu obsahu paralelne s modifikáciami postupov, metód vo vyučovacom procese.

Z hľadiska **metód** platí niekoľko zásad pre vyučovanie žiakov s poruchami učenia:

- do vyučovania je potrebné zapájať tréning oslabených funkcií (najmä na I. stupni),
- využiť možnosti individualizovať tempo napredovania a zvážiť, či je potrebné meniť čas alebo metódu (neraz žiak nevyžaduje inú metódu, ale vyžaduje dlhší čas pre osvojenie si učiva (vybrané slová) alebo schopnosti (numerácia s prechodom cez 10), inokedy napr. u dysgrafikov množstvo (čas) prepisovania a nácviku písania nie je rozhodujúce, je potrebné zmeniť metódu,
- zvažovať kompenzácie a uprednostňovať rozvoj poškodenej funkcie,
- využívať aktivizačné metódy, skupinové a kooperatívne vyučovanie (minimalizovať frontálne vyučovanie),
- zvyšovať metakognitívnu činnosť učiteľa a žiakov (hovoriť o pláne a cieľoch hodiny, používať techniku „myslím nahlas“, odkrývať a komentovať rôzne spôsoby riešenia úloh, používať pojmové mapy a grafické organizéry atď.),
- systematicky učiť žiaka učiť sa a organizovať si učebné činnosti (žiak s VPU si vyžaduje veľkú mieru pomoci v osamostatňovaní sa v učení),
- využiť viaceré techniky motivácie a všemožne udržiavať záujem o učenie sa, poznávanie a známky.

3.2.3.

Tvorba individuálnych vzdelávacích programov pre žiakov s VPU

Individuálny vzdelávací program (IVP):

- je súčasťou povinnej dokumentácie integrovaného (začleneného) žiaka,
- vzniká na základe výsledkov diagnostiky odborného pracoviska (CPPPaP, ČŠPP) a pedagogickej diagnostiky,
- umožňuje žiakovi pracovať podľa jeho schopností, rešpektujúc jeho špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby,
- **vypracováva ho triedny učiteľ** v spolupráci so špeciálnym pedagógom a ostatnými vyučujúcimi,
- slúži všetkým, ktorí sa podieľajú na výchove a vzdelávaní začleneného žiaka s VPU,
- vypracováva sa na určité obdobie,
- v priebehu školského roka sa môže upravovať a dopĺňať (zmeny musia byť konzultované so všetkými zainteresovanými osobami – triedny učiteľ, špeciálny pedagóg, zákonný zástupca dieťaťa, riaditeľ školy, vyučujúci),

- je výsledkom spolupráce medzi učiteľmi, špeciálnym pedagógom, vedením školy (podmienky), rodičmi (zákonní zástupcovia) a odbornými pracovníkmi zariadenia výchovného poradenstva a prevencie (CPPPaP, CŠPP), prípadne inými odborníkmi (neurológom, terapeutom, logopédom...),
- podpísaný musí byť triednym učiteľom, špeciálnym pedagógom, riaditeľom školy, zákonným zástupcom, prípadne vyučujúcimi.

Rodičia sú spoluzodpovední za výsledky práce svojho dieťaťa. Začlenený žiak nie je pasívnym objektom pôsobenia učiteľa a rodiča, ale jeho aktívna účasť v hraniciach vymedzených IVP z neho robí zodpovedného za výsledky práce.

Individuálny vzdelávací program musí sledovať **dve** základné roviny :

- Prvou je **obsah vzdelávania**, určenie metód a postupov.
- V druhej rovine sledujeme **špecifické ťažkosti**, snažíme sa eliminovať príznaky a problémy, vyzdvihnúť pozitívne oblasti vývinu dieťaťa.

IVP vychádza z *diagnostiky odborného pracoviska* (CPPPaP, CŠPP). Poznatky, ktoré spresňujú diagnózu, informujú o niektorých psychických kvalitách dieťaťa a poskytujú ďalšie dôležité informácie, by mali byť zapracované do IVP. Zároveň vychádza z *pedagogickej diagnostiky* učiteľa. Je vypracovaný pre tie predmety, v ktorých sa handicap výrazne prejavuje. Úprava učebných osnov predmetov odporúčaná zariadením výchovného poradenstva a prevencie je súčasťou IVP. Vypracováva sa len pre tie predmety, v ktorých žiak nemôže postupovať podľa učebných osnov daného ročníka. Úpravu učebných osnov konkrétneho predmetu **nemusí** mať každý žiak s VPU.

IVP obsahuje:

- základné informácie o žiakovi a vplyve jeho diagnózy na výchovno-vzdelávací proces,
- požiadavky na úpravu prostredia školy a triedy,
- modifikáciu učebného plánu a učebných osnov,
- aplikáciu špeciálnych vzdelávacích postupov,
- špecifické postupy hodnotenia učebných výsledkov žiaka,
- špecifiká organizácie a foriem vzdelávania,
- požiadavky na zabezpečenie kompenzačných pomôcok a špeciálnych učebných pomôcok,
- zabezpečenie servisu odborníkov – špeciálneho pedagóga, psychológa, logopéda.

Všetky špecifické úpravy sa vypracovávajú v individuálnom rozsahu a kvalite tak, aby zodpovedali špeciálnym výchovno-vzdelávacím potrebám konkrétneho žiaka. Nové údaje získané v priebehu vyučovania slúžia ako spätná väzba a vedú k úprave programu podľa dosiahnutých výsledkov.

Každé dieťa je svojím spôsobom originálne, neexistuje jeden spôsob, ako s takýmito deťmi pracovať. Vždy je potrebné vychádzať z konkrétneho prípadu, metódy a formy **individualizovať**. Aj napriek tomu platí niekoľko zásad, ktoré majú uplatnenie u väčšiny žiakov.

Všeobecné zásady:

- žiak s VPU by mal sedieť v predných laviciach, pod dohľadom vyučujúceho (možnosť usmernenia, overovanie pochopenia inštrukcie, zadania, usmernenie pri manipulácii s čítacím okienkom, pri použití kompenzačných a korekčných pomôcok...),
- akceptujúce prostredie – taktný prístup zo strany pedagóga, vysvetliť ostatným spolužiakom rozdielny prístup v práci a hodnotení žiakov s VPU, jednotný postup všetkých vyučujúcich (najmä na II. stupni ZŠ),
- vytvoriť povzbudzujúce prostredie – dať žiakovi možnosť zažiť pocit úspešnosti, chváliť aj za prejavenu snahu a malé pokroky, rozvíjať motiváciu, sebadôveru žiakov, zdôrazniť pozitívne momenty vo výkonoch a úspechoch žiakov, neporovnávať s ostatnými žiakmi,

- dať žiakovi k dispozícii pomôcky, ktoré potrebuje na kompenzáciu a prekonanie ťažkostí vyplývajúcich z VPU (tabuľku písmen, čítacie okienko, dyslektickú tabuľku, kalkulačku...),
- u žiakov s dyslexiou a kombinovanými poruchami preferujeme ústne skúšanie, pracovné listy s menším rozsahom úloh a s veľkosťou písma, ktorá zodpovedá čítacím schopnostiam žiaka, u dysgrafikov s možnosťou správnej odpovede.

Slovenský jazyk a literatúra:

Písanie:



- dbať na správnu polohu pri písaní, úchop a sklon písacieho nástroja (násadka, používať správne písacie potreby – trojhranné),
- ak je to potrebné, využívať pomocné linajky na ustálenie veľkosti písma,
- nenútiť žiaka s dysgrafiou k dlhodobému dopisovaniu a prepisovaniu, zredukovať množstvo písaného textu,
- viesť žiaka k používaniu tlačeneho písma, počítačovej techniky (ťažšia forma dysgrafie), prechod na tlačené písmo sa odporúča najmä v čase prázdnin,
- žiakov učíme dopisovať diakritické znamienka okamžite,
- u žiakov s dysgrafiou a dyspraxiou nehodnotiť známku úpravu.

Diktáty:

- preverovanie pravopisných znalostí písaním diktátov klasickým spôsobom je u žiakov s dysortografiou a dyslexiou väčšinou nevhodné,
- jedným z prejavov dyslexie je oslabenie pracovnej pamäti, ktorá spôsobuje pomalé vybavovanie pravidiel z dlhodobej pamäti, žiak pravidlo pozná, ale nevybaví si ho, pretože nedošlo k jeho zautomatizovaniu, dobrí a motivovaní čitatelia si správny pravopis slov „napozerajú“,
- preferujeme náhradné formy: ústnu formu, doplňovacie cvičenie zamerané na jeden pravopisný jav – potrebná sluchová opora, pracovné listy s fóliou, špeciálne programy a CD – zvukové diktáty, diktát vopred precvičený, diktovanie pomalším tempom, komentovaný diktát – u školského špeciálneho pedagóga, písanie diktátu s pomôckou – tabuľka mäkkých a tvrdých slabík, dyslektická tabuľka, písať len slová v rozsahu zvládnutej analýzy a syntézy, zvýrazniť dlhé a mäkké slabiky...,
- pri oprave diferencujeme chyby, známku ohodnotíme iba preverovaný pravopisný jav.

Čítanie:

- viesť žiaka k používaniu správnej techniky čítania, zároveň zaraďovať do hodín čítania rozvoj zaostávajúcich schopností (najmä na I. stupni ZŠ),
- umožniť žiakovi používať korekčné pomôcky, napr. čítacie okienko, záložku, farebné fólie...,
- neporovnávať výkon žiaka v čítaní s ostatnými žiakmi,
- tolerovať pomalšie tempo čítania, dbať o presnosť a porozumenie,
- na domácu prípravu zadávať primeranú časť textu (I. stupeň ZŠ), postupne pridávame text v závislosti od dosahovanej úrovne čítania,
- nacvičiť čítanie a výslovnosť náročnejších slov v texte,
- na čítanie používať vhodné texty,
- nevyvolávať žiaka na hlasné čítanie pred celou triedou,
- uplatňovať vo vyučovacom procese rozvoj slovnej zásoby a čitateľské stratégie (napr. SQ3R, KWL),
- vo vyšších ročníkoch u ťažkých dyslektikov využívať nahrávky primeranej časti diela.

Sloh:

- preferovať formu ústneho prejavu, napr. rozprávanie,
- dokončenie začatého príbehu alebo viet,
- žiakovi môžeme pomôcť pri slohovej práci poskytnutím zoznamu použiteľných slov,
- použitie pracovných listov – radenie viet podľa významu, vylučovanie viet, slov, ktoré nepatria do danej témy atď.,
- poskytnúť žiakovi vopred stanovenú osnovu,
- v slohu hodnotíme iba obsahovú stránku,
- žiakovi s dysgrafiou a dyspraxiou umožniť písať slohovú prácu na počítači.

Gramatika:

- používať farebné odlišenie slovných druhov, dyslektickú tabuľku, tabuľku mäkkých a tvrdých slabík, gramatické tabuľky,
- vyvodenie zmyslu pravopisných pravidiel.

Cudzí jazyk:

- zamerať sa na osvojenie určitej najdôležitejšej slovnej zásoby, vetných a slovných spojení predovšetkým sluchovou cestou,
- využívať v čo najväčšej miere názor a konkretizáciu (učenie multisenzoriálnou cestou – počúvaj – pozerať sa – povedz – napíš – ukáž) – žiak spája obrázky, predmety, situácie s napísanými slovami,
- nenútiť žiakov k doslovným prekladom,
- sústrediť sa na praktické využitie jazyka,
- čítanie dlhších textov v cudzom jazyku výrazne obmedzujeme,
- používanie dopĺňovania vhodných slov do viet,
- zvoliť pomalšie tempo rozprávania,
- využitie slovných a sémantických máp,
- nie je vhodné vysvetľovať viac gramatických javov, pravidiel naraz,
- farebne zobrazovať kmeň slova, gramatické kategórie, slovné druhy, prípadne používať farebné papiere – každé gramatické pravidlo (slovný druh) na inom papieri,
- učenie formou hry, napr. – učiteľ hovorí – žiak ukazuje – porozumenie, práca v skupine – jeden žiak ukazuje – ostatní pomenúvajú, kreslenie obrázka podľa diktátu,
- pri osvojovaní nových slov záleží na postupe, nestačí slovíčka zapísať do slovníčkov, zošitov a prečítať si ich. Je potrebné nové slová spájať s konkrétnym obsahom, t. j. obrázkom, situáciou,
- texty zväčšiť, rozstrihať a skladať do viet, textu,
- nechať žiaka hovoriť, neopravovať každú chybu v hovorenej reči, spätne upozorniť na niektoré chyby,
- dodržiavať zásady sekvenčného prístupu – tzn. postupovať po malých krokoch od učiva, ktoré žiak zvládol, k novému,
- podporovať domýšľanie – podčiarkni slová, ktoré nepoznáš a povedz, čo by mohli znamenať,
- hľadanie slov opačného významu,
- precvičovanie čísloviek vo dvojici – jeden žiak hádže kockami, druhý žiak hovorí súčet, rozdiel, súčin čísel...,
- žiaci si môžu ťažšie zapamätateľné slová písať na kartičky, z druhej strany dané slovo použité vo vete,
- tolerovať fonetický zápis slov,
- aj žiak s VPU sa musí naučiť čítať v CJ, využívať čítanie celej triedy.

Je možnosť využitia alternatívnych učebníc pre žiakov s VPU, ktoré ponúka vydavateľstvo TOBIÁŠ, napr. D. Chroboková: Angličtina 1, 2, 3.

Matematika:

- tolerovať použitie kompenzačných a korekčných pomôcok (kalkulačka, tabuľka násobkov, číselná sieť, tabuľky vzorcov, prevody jednotiek – podľa odporúčaní poradenského zariadenia), výsledky, ktoré žiak dosahuje pomocou pomôcok, posudzovať rovnocenne s výsledkami ostatných žiakov,
- niekedy pomôžu karty s návodami riešenia,
- často kontrolovať pochopenie zadania úlohy a správnosť postupu,
- poskytnúť dostatok času na riešenie, tolerovať použitie názoru, slovného komentára,
- pracovné postupy rozfázovať na jednotlivé kroky,
- dať žiakovi dostatok možností na precvičenie učiva,
- umožniť žiakovi farebne odlíšiť operačné znaky, pozičnú hodnotu číslic v čísle,
- pri počítaní pod seba umožniť žiakovi používať štvorčekový papier,
- viesť žiakov s VPU k pochopeniu logického riešenia úloh, vytvoriť jednoduchý systém riešenia určitých druhov úloh, ktorý možno často aplikovať,
- slovné úlohy – zvýrazniť podstatné údaje, farebné odlíšenie krát viac, viac, menej...,
- rozlíšiť chyby vzniknuté z nevládnutého učiva a chyby vzniknuté chybným odpisom, zámenou poradia čísel, chybným zápisom čísel pod seba...,
- zadanie úlohy by malo byť jednoznačné a jasné, to neznamená, že stručné, malo by v ňom byť presne vysvetlené, čo sa od žiaka očakáva,
- u žiaka s dysgrafiou a dyspraxiou tolerovať nižšiu úroveň rysovania a orientáciu v priestore,
- päťminútovky sú pre žiaka s VPU nevhodné!

Náukové predmety:

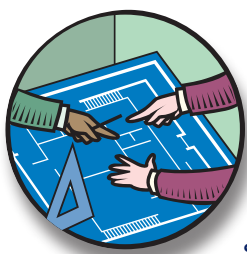
Mať na pamäti, že žiaci s dyslexiou budú mať problémy všade tam, kde budú závislí od čítaného textu a od porozumenia textu. Žiaci s dysgrafiou, dysortografiou a dyspraxiou tam, kde sa budú musieť vyjadrovať písomnou formou.

- Do vyučovania zaraďovať prvky kooperatívneho vyučovania (eliminovať frontálne vyučovanie),
- preferovať aktivizujúce metódy, budovať hodinu na vedomostiach a skúsenostiach žiakov,
- využívanie grafických organizérov,
- žiak s VPU sa učí najmä sluchovou cestou, parafrázovať informácie, počas hodiny hlavnú myšlienku zdôrazniť niekoľkokrát, vždy inými slovami, aj prostredníctvom žiaka,
- realizovať vizuálnu oporu,
- dôležité informácie zapísať v bodoch,
- poznámky pre žiaka vopred pripraviť, žiak zapisuje iba kľúčové slová do pripravených poznámok, dopisuje slová do pojmovej mapy,
- využiť nákresy, tabuľky, slovné a pojmové mapy...,
- spomaliť rýchlosť rozprávania, hovoriť pomalšie,
- naplánovať si na konkrétnu hodinu nejakú stratégiu, napr. pojmové mapovanie, kladenie otázok, tvorbu predpovedí...,
- realizovať spätnú kontrolu naučeného, pochopenie, sumarizáciu, zopakovanie naučeného...,
- nechávať žiaka s VPU zapisovať len najdôležitejšie body,
- označiť žiakovi najdôležitejšie učivo v učebnici,
- skopírovať poznámky od spolužiaka,
- pri samostatnej práci skontrolovať pochopenie zadania, úlohy, nenechať žiaka pracovať nesprávne,
- pri preverovaní vedomostí uplatňovať formálne úpravy (zväčšenie písma, dvojité riadkovanie, zvýraznenie podstatných údajov...) a obsahové úpravy (preformulovanie otázky, doplnenie, nahradenie úlohy obrázkom, dať žiakovi dostatok času na vypracovanie (podľa IVP),
- umožniť žiakovi používať počas vyučovania kompenzačné a korekčné pomôcky,

- žiakovi s dyslexiou (intenzívnejšia forma) umožniť učiť sa zo zvukových záznamov (použitie diktafónu), záznam môže zhotoviť vyučujúci aj pred hodinou,
- pri písomnom skúšaní voliť také formy, aby stačila len krátka odpoveď (testy s doplňovaním alebo voľbou správnej odpovede),
- preferovať ústnu formu skúšania,
- mať na pamäti, že žiaci s dyslexiou často učivo ovládajú, ale s ťažkosťami si vybavujú správne pojmy, výrazy z dlhodobej pamäti, odpovedajú po latencii; nedokážu okamžite odpovedať na položenú otázku, preto je vhodné pomôcť žiakovi nápodnou, prípadne osnovou,
- v náukových predmetoch zvýrazniť podstatné údaje, naučiť žiakov pracovať s pojmovými mapami, so zápisom pojmov, vzťahov a súvislostí, ktoré v zjednodušenej forme môžu používať pri vlastnej odpovedi,
- požiadať žiaka, aby voľne zopakoval otázku, či zadanie úlohy (presvedčiť sa, či pochopil zadanú úlohu),
- u žiakov s VPU je oslabený proces automatizácie, na zvládnutie učiva potrebujú viac času a časté opakovanie; ak nemajú poznatky dostatočne zautomatizované, zabudnú ich.

3.2.4.

Rozvoj čitateľskej a matematickej gramotnosti u žiakov s VPU



Čítanie s porozumením a literárna gramotnosť u žiakov s VPU nemusia byť vždy podpriemerné. Kľúčovú úlohu zohráva viacero faktorov: miera poruchy (povrchová vs. hĺbková dyslexia), úspešnosť korekcie alebo kompenzácie a edukácie atď. U žiakov s VPU skôr pozorujeme veľké ťažkosti v technike čítania, s námahou, väčšinou pomaly s nízkym počtom chýb čítajú (dekodujú), neraz zaostávajú vo vývine čítania (napr. slabikovanie). To sa odráža v demotivácii k čítaniu, práci s textami a samostatnému učeniu sa. Ohrozenie je najmä na strane motivácie. Menšia časť žiakov potrebuje aj špecifické vedenie.

U anglicky hovoriacich žiakov sa pri problémoch s porozumením textu ukázali ako kľúčové: oslabená slovná zásoba, slabé porozumenie a používanie figuratívneho jazyka – metafory, slovné hry, prirovnania a iné obrazné figúry (Nation, K. a kol., 2004), oslabené naratívne zručnosti, oslabený jazykový cit, podpriemerný verbálny úsudok (reasoning), slabé schopnosti vyvodiť závery myšlienok z textu, monitorovanie vlastného porozumenia textu, oslabená akustická pracovná pamäť. E. Žovinec (2009) preukázal u slovenských dyslektikov – štvrtákov znížené schopnosti vyšších úrovní čítania s porozumením. Žiaci zlyhali najmä v otvorených položkách, v ktorých bolo treba argumentovať.

V prvých rokoch sa edukácia a reedukácia porúch učenia zameriava najmä na vybudovanie technických základov čítania. Osvedčili sa *čítanie hlások s predlžovaním (kartičky, PL)*, *odrávanie písma pomocou čítacieho okienka*, *dublované čítanie*, *metóda obťahovania a postrehovania slabík*, *Fernaldovej metóda*. S *tréningom techniky čítania sa paralelne trénujú percepčné oslabenia (zrakové, sluchové vnímanie, pozornosť)*. Dôležité je prepájať čítanie, písanie a verbálne schopnosti. Väčšina žiakov s VPU má ťažkosti najmä v písanej reči (písanie je ťažšie ako čítanie).

U žiakov s VPU sa osvedčilo použitie viacerých metód a postupov (okrem zvyšovania rýchlosti a plynulosti čítania): úprava textov, rozvoj slovnej zásoby, používanie pojmových máp, učenie stratégiám učenia, využívanie mnemotechnických pomôcok.

Rozvoj slovnej zásoby:

„Pred-učenie“ sa slovnej zásoby učiva a významu slov. Dôkladné predstavenie špecifickej slovnej zásoby, s ktorou budú žiaci narábať pri práci s textom pomáha aktivovať už získané

vedomosti a pomáha hlbšie porozumieť učivu alebo téme. Hlbším porozumením rozumieme aj to, že pojmy a slová, ktoré sú predstavené na začiatku, žiakov upozorňujú, a žiaci dokážu rozlíšiť dôležité myšlienky a pasáže počas čítania alebo výkladu učiteľa. Jednoduchou metódou je použitie stratégie ABECEDA, kde žiaci dopĺňajú slová z textu na jednotlivé písmená (pred – počas – po čítaní).

Špecifickým spôsobom rozvíja slovnú zásobu aj stratégia slovnej mapy. Slovná mapa je podobná stratégia ako sémantická mapa, ale je jednoduchšia. Vaughn a Klinger (tamtiež) uvádzajú metodický postup využiteľný vo viacerých predmetoch. Učiteľ spolu so žiakmi vyhľadajú a vyberú špecifickú (neznámu) slovnú zásobu, ktorou disponuje učivo. Obdobne kreslením kruhov alebo obdĺžnikov priradujeme k novému pojmu (ktorý zakreslíme do stredu tabule alebo zošita) synonymá, antonymá, vlastnú definíciu, príklady vo vete (priamo z textu) a nesprávne príklady. Mapu možno rozšíriť o vlastnú asociáciu alebo kresbu. Obe tieto stratégie možno zaradiť do skupiny stratégií vyučovania na rozvoj slovnej zásoby.

Stratégie učenia – predstavujú alternatívu k tradičným „drilovacím“ metódam. Učia žiakov osvojiť si mentálny plán – vnútorný scenár učenia sa. Zároveň učia ako postupovať (ako si pomôcť), ak v niektorom kroku sa nám nepodarí dosiahnuť cieľ. Jestvuje veľké množstvo takýchto stratégií, ktoré sa líšia komplexnosťou, cieľmi a pod. Mnohé využívajú grafické organizéry myšlienok alebo pojmové mapy. Tie pomáhajú vizualizovať vzťahy medzi myšlienkami alebo pojmi a uľahčujú zapamätanie.

Osnova príbehu:

Tabuľku 3 *Osnova príbehu* (formát A4) vyplníme pred čítaním (prebehnite si nadpis, obrázky, zvýraznené slová). Potom text prečítajte, u mladších detí je možné príbeh iba počúvať. Počas čítania učiteľ komentuje svoje postrehy. Nakoniec žiaci vyplnia posledný stĺpec. Ak bola predpoveď dobrá, zaznačíme značku √. Ak nastala v niektorom riadku zmena, riadok vyplníme opäť. Čítanie by sa malo prepojiť s prerozprávaním príbehu. Pracujte aj so zhrnutím.

Tab. 3 Osnova príbehu

Otázky k textu	Tvoja odpoveď PRED	Tvoja odpoveď PO (ak bola tvoja odpoveď správna, zakresli „√“)
Kde sa príbeh odohral?		
Aké postavy tam vystupovali?		
Čo sa stalo na začiatku príbehu?		
Ako príbeh ďalej pokračoval?		
Ako sa príbeh skončil?		
Ako sa asi skončil príbeh v skutočnosti?		

Značkovanie /INSERT/:

Stratégia značkovania – INSERT – *Interaktívny záznamový systém pre efektívne čítanie a myslenie (Interactive Notating System for Effective Reading and Thinking)*⁴

Je to stratégia učenia, v ktorej sa v náučnom texte hodnotia a označujú informácie podľa toho, či ju poznáme alebo nie. Ide o proces uvedomenia si a vedomého spracovania, či je daná informácia prínosom, alebo je už známa. Žiaci si zaznamenávajú značky do textu k jednotlivým vetám alebo častiam textov. Tie si potom triedia do svojej tabuľky, v ktorej každá značka má svoje

⁴ Bližšie v Irvin, J. L. & Rose E. O. (1995). Starting early with study skills. Boston, MA: Allyn and Bacon.

miesto. Okrem posúdenia, či ide o novú informáciu alebo o informáciu, ktorú žiak pozná, sa táto stratégia zameriava aj na paradoxné informácie a rozpory v poznatkoch (to som vedel inak – ale prečo som to vedel inak?) a na možnosti identifikácie problémových, náročných pasáží v texte (tomuto nerozumiem – čo môžem urobiť, aby som tomu porozumel?).

Pozostáva z jednotlivých krokov:

1. Predstavíme učebnú tému a snažíme sa spomenúť si na čo najviac informácií o danej téme.
2. Oboznámime sa so značkami a učíme žiakov rozlišovať z textu informácie, ktoré sú pre nich:
 - + nové informácie,
 - √ známe informácie,
 - informácie, ktoré dieťa poznalo inak,
 - ? informácie, ktorým žiak nerozumie, alebo chce vedieť o tom viac,
 - (*) označenie informácií, ktoré sú veľmi dôležité.

1) Keď text označíme (v knihe, alebo na papieri), nasleduje spracovanie údajov do prehľadnej tabuľky. U žiakov s poruchami učenia je potrebné na počiatku neustále podnecovanie. V klinickej praxi sa osvedčuje aj keď samotné zapisovanie realizuje terapeut alebo rodič. Najmä u detí, ktoré pracujú príliš pomaly (napr. hypoaktívne deti so syndrómom ADD) alebo ich písanie je problematické (deti s dysgrafiou, dyspraxiou, dysortografiou). U žiakov s ťažším stupňom poruchy učenia je možné využívať predtlačené grafické organizéry a texty s hypertextovou nápovedou, návodom. Rodič, učiteľ alebo špeciálny pedagóg môže zapisovať informácie, ktoré nahlas vysloví dieťa. Vypracovaním tabuľky ľahšie učíme spracované učivo. Tabuľku možno zakresliť na tabuli alebo žiakom rozdať predtlačené organizéry. Ich využitie umocňuje aj dobré predpoklady pre skupinové a diferencované vyučovanie v rámci integrovaného vyučovania.

Rozvoj matematickej gramotnosti:

Skôr ako uvedieme niekoľko námetov na rozvoj matematickej gramotnosti, pripomeňme si niekoľko faktov k dyskalkúlii:

- medzi žiakmi slabými v matematike je iba zlomok pravých dyskalkulikov,
- dyskalkúlia postihuje rôzne oblasti matematiky (čítanie, zápis znakov a číslíc, ich čítanie, prevod jednotiek, pochopenie úloh a pod.),
- všetky úlohy na rozvoj matematickej gramotnosti si vyžadujú schopnosť dobre pochopiť zadanie a majú aplikačný charakter (vyžadujú vyššie kognitívne funkcie),
- väčšina publikácií o dyskalkúlii uvádza, že matematika je závislá od všeobecných intelektových predpokladov, a zdôrazňujú, že dyskalkulické problémy súvisia so základnými schopnosťami v matematike, ako sú predmatematické pojmy, chápanie čísla a vzťahov medzi množstvom a číslom, základné matematické operácie a pod.,
- podľa tradičnej klasifikácie dyskalkúlie⁵ najväčšie problémy s aplikačnými úlohami budú mať žiaci s ideognostickou dyskalkúliou – poruchy schopnosti chápať matematické termíny a vzťahy, a počítať z hlavy. Často majú problémy s riešením slovných úloh.

Pozrime sa bližšie na 3 zložky matematickej gramotnosti:

1. situácie a kontexty,
2. kompetencie (uvažovanie, argumentácia, matematická komunikácia, modelovanie, identifikácia problému a riešenia, používanie matematického jazyka, používanie pomôcok),
3. matematický obsah.

Problémy dyskalkulika môžu kombinovať ťažkosti vo všetkých troch zložkách. Mnoho dyskalkulikov má problém s chápaním vzťahov a zmien (3). Iným robí problém chápať pojmy.

⁵ Pozri bližšie BLAŽKOVÁ, R.; a kol.: Poruchy učení v matematice a možnosti jejich nápravy. Paido, Brno 2000. NOVÁK, J.: Dyskalkulie. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004.

Zásadnou chybou je neustále precvičovanie bazálnych matematických operácií bez rozvíjania vyšších kognitívnych funkcií! Výborné skúsenosti majú špeciálni pedagógovia s využitím Feuersteinovej metódy inštrumentálneho obohacovania (FIE)⁶, ktorú je možno využiť priamo aj na hodinách matematiky.

Miera a typ pomoci žiakom s dyskalkúliou závisia od ich ťažkostí. Tie sú individuálne. Je potrebné pomáhať najmä s **porozumením úloh** (vysvetlenie, hľadanie kľúčového pojmu, kontrola porozumenia matematických pojmov). Pri hodnotení je potrebné oddeľovať špecifické problémy (napr. počítanie v obore do 100) od chýb v iných oblastiach. Všeobecne sa odporúča nácvik úloh zo starších testovaní TIMMS (Molnár, C. a kol., 2010). Výborné námety učitelia nájdu aj v publikáciách Ľ. Bálinta a J. Kuzmu (2008, 2009).

3.2.5.

Hodnotenie žiakov s vývinovým poruchami učenia

V hodnotení žiaka s VPU je nutné zmeniť prístup vyučujúceho tak, aby sa zamerlal na pozitívny krok žiaka, a tým na podporu jeho poznávacej motivácie k učeniu, namiesto jednostranného zdôrazňovania chýb. Hodnotenie je orientované predovšetkým na kladné črty dieťaťa a celú jeho osobnosť. **Nezabúdajme však, že žiaka s VPU je potrebné v prvom rade inak vzdelávať, až potom inak hodnotiť.**

Sústavné klasifikovanie žiaka *nedostatočnou* pôsobí skôr ako negatívna motivácia, nevedie k jeho zlepšeniu, ale ku strate záujmu o učenie. Na druhej strane u ľahko získaných tzv. dobrých známok, bez vydania energie a snahy, chýba hodnota motivačná a informačná.

Hodnotenie a klasifikácia plnia funkciu *motivačnú, kontrolnú, výchovnú, diagnostickú, regulačnú*.

Pri hodnotení žiaka s VPU nevychádzame z počtu chýb, ale z počtu javov, ktoré žiak zvládol.

Pri hodnotení a klasifikácii sa riadime:

- prílohou č. 2 **Metodického pokynu č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy**, s účinnosťou od 1. mája 2011,
- **vzdelávacím programom pre žiakov s vývinovými poruchami učenia** (všeobecnými zásadami hodnotenia žiaka s VPU); *vzdelávací program ako súčasť štátneho vzdelávacieho programu schválilo MŠ SR pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 29. mája 2009*,
- § 55 ods. 4 **zákona 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov**, s účinnosťou od 1. septembra 2008,
- zároveň vychádzame z IVP (resp. z odporúčaní zariadenia výchovného poradenstva a prevencie) – špecifické hodnotenia učebných výsledkov žiaka.

Pri hodnotení žiaka s VPU si musíme uvedomiť, že nejde len o neschopnosť alebo zníženú schopnosť čítať a písať, ale predovšetkým o nedostatočnosť v stratégiách komunikačných, verbálnych, neverbálnych a sociálnych. Zároveň musíme vychádzať z toho, že VPU sa málokedy vyskytujú izolovane, častejšie v kombinácii dvoch a viacerých porúch. Každá porucha má svoj individuálny priebeh a vývin. **Preto je potrebné hodnotenie individuálne špecifikovať.**

Cieľom hodnotenia každého žiaka s VPU by malo byť motivovanie k lepšiemu výkonu. Žiak s VPU musí od začiatku poznať jasné pravidlá, čo v danej úlohe sledujeme, čo v rámci jeho poruchy tolerujeme a čo nie. Zo zistených chýb vychádzame pri tvorbe ďalších cvičení, s cieľom trénovať to, v čom zlyháva. Jednotlivé chyby a nedostatky v hodnotenej práci si vždy so žiakom vysvetlíme.

⁶Pozri napr. Feuerstein, R. Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti. Praha : Karolinum, 2014.

Všeobecné zásady a možnosti hodnotenia a tolerancie žiakov s VPU:

- Dôležitým predpokladom úspešnosti žiaka s VPU je, že **nebude** vystavené činnostiam, v ktorých nemôže aj napriek svojej snahe podávať optimálny výkon (napr. klasické diktáty u žiakov s dysortografiou, dlhé prepisovanie, odpisovanie u žiakov s dysgrafiou, hlasné čítanie pred celou triedou u žiakov s dyslexiou atď.).
- Rozpoznanie skutočných vedomostí, znalostí a zručností žiaka neskreslených poruchou. V tomto prípade je však **nutná znalosť jednotlivých prejavov porúch učenia zo strany učiteľa a ich dopad na výkon žiaka**.
- Vychádzať z toho, v čom je žiak úspešný, oceniť jeho prejavenu snahu, dať mu možnosť zažiť pocit úspechu, chváliť aj malé úspechy a pokroky.
- Pri preverovaní vedomostí umožniť žiakovi pracovať s korekčnými a kompenzačnými pomôckami (napr. dyslektická tabuľka – farebne odlíšené mäkké a tvrdé slabiky, čítacie okienko, kalkulačka, tabuľka násobkov, pojmová mapa – doplňovanie slov atď.).
- Jednotný postup všetkých vyučujúcich (najmä na II. stupni ZŠ), aby žiak nebol disproporciami v práci s ním stresovaný, a aby mal možnosť optimálne uplatniť svoje schopnosti vo všetkých vyučovacích predmetoch.
- Pri overovaní vedomostí formou samostatnej práce s textom vo všetkých vyučovacích predmetoch poskytujeme **dlhší čas** ako ostatným žiakom, realizujeme formálnu **úpravu textov**, zvýraznenie podstatných údajov. Volíme skôr práce menšieho rozsahu, testové formy, stručné odpovede. Učivo však musia ovládať ako každý iný žiak.
- Žiakovi s ťažšou formou dyslexie sprístupníme zadanie úlohy vo zvukovej podobe, v tých predmetoch a úlohách, v ktorých sa od žiaka vyžaduje presné porozumenie písomnému zadaniu (prípadne využijeme prítomnosť asistenta učiteľa).
- Žiakom s VPU umožňujeme prejavovať svoje vedomosti najmä ústnou formou (môžu sa vyskytnúť žiaci, ktorým bude vyhovovať forma písomného skúšania, to sú však prípady skôr sporadické).
- V náukových predmetoch nehodnotíme chyby v písomnom prejave, zameriavame sa na obsahovú správnosť.
- V matematike, v písomných prácach kontrolujeme nielen výsledok, ale aj správnosť postupu.
- Pravopisné znalosti žiaka s VPU preverujeme zo začiatku alternatívnymi spôsobmi – ústnou formou, formou doplňovacieho cvičenia, žiak píše každú druhú vetu, prvú polovicu diktátu, iba niektoré slová, vždy po precvičení, s korekčnou pomôckou (dyslektická tabuľka – napr. mäkké a tvrdé slabiky), s možnosťou tichého predriekania slov, pod vedením školského špeciálneho pedagóga (individuálne tempo) atď. Na danom postupe sa so žiakom vždy vopred dohodneme.
- Pri súhrnnom vyjadrení hodnotenia žiaka s VPU berieme do úvahy výsledky, ktoré žiak dosahuje s pomocou kompenzačných pomôcok rovnocenne s výsledkami ostatných žiakov.
- Pri súhrnnom vyjadrení slovného hodnotenia známku (prijímanie na SŠ) sa v predmetoch slovenský jazyk a cudzí jazyk neposudzuje gramatická a štylistická zložka písomného prejavu (POP 2003/2004).
- Konkrétne možnosti hodnotenia a klasifikácie žiakov s VPU nájdete v literatúre uvedenej v závere tejto kapitoly.



3.3. Profesionálna orientácia a zameranie žiakov s vývinovými poruchami učenia

U slabšie prospievajúcich žiakov všeobecne platí, že očakávania rodičov pri výbere povolania a premýšľaní o budúcnosti dieťaťa, ako i hodnotenie pedagógov bývajú rozdielne. U žiakov s VPU nie sú väčšinou prítomné žiadne obmedzenia v zdravotnom stave, ani žiadne obmedzenia, ktoré mávajú zmyslovo a telesne postihnutí žiaci. Najvýznamnejšie vnútorné obmedzenia tvoria intelektové predpoklady a reálny výkon v oblasti gramotnosti. Úroveň, v akom stave sa žiak s VPU nachádza na konci ZŠ, býva rozličná. Situácia žiakov býva podmienená mnohými faktormi (všeobecné intelektové kompetencie, skúsenosť s učením, školou, pedagógmi, rozsah porúch učenia, vonkajších zdrojov zvládania – rodina, kultúrne a intelektové zázemie dieťaťa atď.). Žiaci s poruchami učenia a ich rodičia môžu využiť pohľad a konzultáciu viacerých odborníkov. Špeciálnopedagogická diagnostika by mala smerovať k zisťovaniu profesionálnych záujmov a želaní, individuálnych dispozícií jedincov pre profesiu, miery informovanosti o zvolenej profesii, možných kontraindikácií a pod. Stredné školy rovnakého typu sa navzájom líšia aj skúsenosťou so začlenením a pomocou pre študentov s VPU. Niektoré gymnáziá či stredné odborné školy disponujú školskými špeciálnymi pedagógmi alebo psychológmi a dokážu reálne pomáhať dieťaťu aj v zmysle kompenzácie, aj v zmysle zabezpečenia špeciálnopedagogickej starostlivosti. Iné sa systematicky takýmto študentom vyhýbajú. Tu môže poradiť výchovný poradca, ktorý by mal mať zmapovanú situáciu v regióne.

Všeobecne platí, že v porovnaní so zdravotne postihnutými sú žiaci s VPU len málo limitovaní a „kontraindikovaní“ pre určitý typ profesie. Najčastejšie sa v odbornej literatúre uvádzajú ťažkosti dyskalkulíkov a nevhodnosť výberu školy s orientáciou na matematiku a fyziku. Niektoré motoricky náročné povolania môžu byť veľkým problémom pre dyspraktikov, ktorí majú problém skoordinať sériu pohybov. Zvlášť keď si situácia vyžaduje rýchlosť a presnosť.

Jednotlivci s poruchami učenia sa na nové školské prostredie horšie adaptujú, majú pocit nedostatočného porozumenia a podpory, väčšina z nich má aspoň zo začiatku problémy v prospechu. Je preto dôležité, aby mali včasnú podporu zo strany rodiny, školy a poradenského zariadenia (Bartoňová, M., Navrátilová, D. In Bartoňová, M., Vítková, M., 2008). Špecifické poruchy učenia sa spravidla najviac prejavujú v hodnotení a klasifikácii u žiakov so špecifickými poruchami učenia. Z tohto dôvodu je ich šanca na prijatie na náročnejšie typy stredných škôl, na ktorých sú jedným z hlavných kritérií prijatia dobré školské výsledky, veľmi malá, a preto sú žiaci s týmito problémami znevýhodnení. Ďalším z negatívnych faktorov sú dlhodobé neúspechy, s ktorými sa žiaci v škole alebo pri domácej príprave stretávali. To často vedie k tomu, že títo žiaci strácajú záujem a motiváciu vyberať si také školy, na ktorých sa aj u žiakov bez vyučovacích problémov predpokladá náročná domáca príprava a školská práca (Šmídová In Kucharská, 2006). Podľa výskumu Pudišovej (2012) sa žiaci s poruchami učenia najčastejšie hlásia na stredné odborné školy alebo stredné odborné učilištia s maturitou. Ako najčastejšie formy zohľadňovania žiaci uviedli iné zadanie testov (41 žiakov) a inú formu hodnotenia (40 žiakov).

Jedným zo základných dokumentov, ktoré presne špecifikujú nároky na danú skupinu profesií, je Štátny vzdelávací program pre skupinu učebných a študijných odborov, ktoré vydáva MŠVVaŠ SR. Tie sú členené podľa náročnosti na nižšie, stredné a úplné stredné odborné vzdelanie a iné formy pomaturitného a nadstavbového vzdelania. V nich sa zvlášť uvádza aj vhodnosť pre žiakov so ŠVVP.

Tab. č. 4 Ukážka Štátneho vzdelávacieho programu pre odborné vzdelávanie a prípravu, v ktorom sa uvádzajú osobitosti a podmienky štúdia pre žiakov so ŠVVP. V tabuľke uvádzame iba podmienky pre žiakov s VPU pre vybrané študijné odbory (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2013). Zdroj: <http://www.siov.sk/>.

Študijné odbory	Žiaci s VPU – indikácie študijného odboru a nároky od študenta
63, 64 – EKONOMIKA A ORGANIZÁCIA, OBCHOD A SLUŽBY I, II – úplné stredné odborné vzdelanie ■ verejná správa ■ cestovný ruch ■ obchodná akadémia ■ manažment regionálneho cestovného ruchu ■ ekonomické lýceum ■ ekonomické a obchodné služby ■ obchodné a informačné služby ■ škola podnikania ■ obchod a podnikanie ■ podnikanie v remeslách a službách ■ prevádzka obchodu	Záleží od individuálneho prípadu, od typu poruchy a úrovne jej kompenzácie. Vzhľadom na vysoké nároky študijných odborov 63, 64 na študijné predpoklady žiakov (matematická zručnosť, čítanie predpisov, dokumentácie), treba zvážiť ich vhodnosť pre žiakov s dyslexiou, dysgrafiou a dyskalkúliou. Vhodnosť študijných odborov pre žiakov so špecifickými vývojovými poruchami učenia treba konzultovať so školskými zariadeniami výchovného poradenstva a prevencie.
26 Elektrotechnika – stredné odborné vzdelanie ■ elektromechanik	Záleží od individuálneho prípadu, do akej miery sú špecifické vývinové poruchy učenia kompenzované. Dôležité je posúdiť stupeň narušenia schopnosti žiaka pochopiť a aplikovať poznatky do praxe a dodržať zásady BOZP. Ide o manuálne práce, môžu sa v nich uplatniť aj dyslektici, či dysgrafici, prísnejšie treba posúdiť vhodnosť pre dyspraktikov s narušenou pohyblivosťou rúk. Vhodnosť učebných odborov pre žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia treba konzultovať so školskými zariadeniami výchovného poradenstva a prevencie.

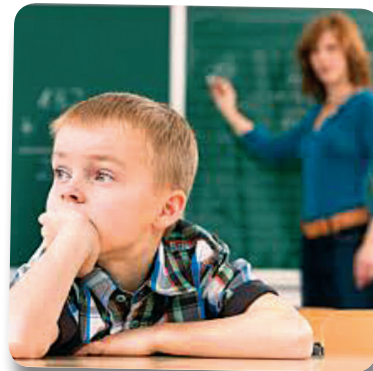
3.4. Chyby učiteľov a špeciálnych pedagógov pri začlenení žiakov s vývinovými poruchami učenia

67

Vzdelávanie žiakov s vývinovými poruchami učenia je veľmi náročné. Je veľmi dôležité nastaviť všetky podmienky vzdelávania tak, aby bolo vyučovanie optimálne aj pre žiaka s VPU, aj pre ostatných spolužiakov. Vyžaduje sa prepojenie vyučovania a reedukácie, vyžaduje sa spolupráca s rodinou a odborníkmi, znalosť niektorých špeciálnych postupov či metodík. Z týchto dôvodov by mala byť veľkosť triedy prispôsobená na únosnú mieru a v triede by nemali byť viac ako 3 žiaci so ŠVVP. V takejto náročnej situácii každý učiteľ musí urobiť chyby. V tejto kapitole stručne popíšeme niektoré javy, ktoré odborná spisba už dlhšie eviduje.

Prvým je jav – tzv. **Matúšov efekt**. K. Stanovich popisuje ďalší rozdiel medzi čitateľom, ktorý má diagnostikovanú dyslexiu (alebo je slabým čitateľom) a bezproblémovým čitateľom. „Pridelenie

diagnózy“ (či už pedagogickej alebo inej) môže mať za následok vyvolanie tzv. Matúšovho efektu (angl. Matthew effect), ktorý sa významne dotýka čitateľov z oboch pólů výkonového spektra (podľa V. Mertina, 1999, s. 7). K. Stanovich sa odkazuje na Evanjelium Sv. Matúša, v ktorom sa uvádza: „*Pretože, každému, kto má bude dané a pridané, kto nemá, tomu bude odobrané i to, čo má.*“ K. Stanovich prirovnal túto analógiu k popisu situácie u detí, ktorým to v škole „moc nejde“. Ak sa dieťa učí dobre, je bezproblémový čitateľ, odpovedá správne a bystro, pani učiteľka má z neho radosť a dobre ho hodnotí. Doma sa takáto situácia opakuje – rodičia majú radosť, sú pyšní a dieťa vníma to, že robí rodičom radosť. Takéto povzbudenie prilieva dieťaťu energiu do ďalšej práce a má motiváciu zopakovať príjemný úspech znovu. Nie je však zložité predstaviť si, ako je na tom dieťa s menšími schopnosťami. Za slabší výkon nemusí byť vôbec kritizované, ale dieťa samo vycíti, že dospelým nerobí radosť, že sú sklamaní. Okrem toho vníma, že jeho výkon je horší. Stráca chuť, snaží sa činnosti vyhnúť, pretože očakáva ďalší neúspech. Avšak ak dieťa činnosť netrénuje, nemôže sa v nej zdokonaľiť. Začarovaný kruh sa potom uzatvára (tamtiež). Problémy slabého čitateľa sa často v priebehu času generalizujú, čo sa môže premietnuť i do oblastí, ktoré sa zisťujú štandardnými IQ testami.



Veľmi podobným javom je tzv. **Golemov efekt**, ktorý pedagogika dobre pozná. Je to druh sociálneho presvedčenia, ktorý sa dá charakterizovať ako sebanaplňujúca predpoveď správania sa iných. Učiteľ je presvedčený, že žiak s VPU nemôže podať lepší výkon, nemá šancu sa zlepšiť. Svoje očakávanie uplatňuje vytrvalo a dlhodobo v komunikácii v triede. Svoj postoj pedagóg dáva najavo explicitne a implicitne. Považuje sa to za základnú chybu pedagogickej komunikácie.

Medzi ďalšie chyby, s ktorými sa často v praxi stretávame, zaradujeme:

- nadmerné používanie kompenzácie na úkor nápravy,
- prevažujúce negatívne hodnotenie dieťaťa,
- málo pozornosti venovanej prevencii porúch učenia a správania,
- nedodržanie základných podmienok integrácie, ktoré znemožňujú efektívne vyučovanie,
- malý podiel aktivizujúcich metód vo vyučovaní,
- formalizmus pri integrácii (žiadne adaptácie vyučovania, slabá alebo žiadna spolupráca so špeciálnym pedagógom, logopédom).

Posledné riadky tejto kapitoly budú patriť myšlienkam odborníkov – autorít, ktorých sme sa pýtali na najčastejšie chyby v práci pedagógov.

PaedDr. E. Gelányiová – riaditeľka Súkromnej špeciálnopedagogickej poradne v Leviciach, spoluautorka Vzdelávacieho programu pre žiakov s vývinovými poruchami učenia

„...Čo učitelia v prvom rade nezvládajú je, že žiak s VPU pracuje s kompenzačnou pomôckou a nechápu, že výsledok dosiahnutý s pomocou kompenzačnej pomôcky môže byť hodnotený rovnocenne s výsledkom ostatných žiakov...“.

PhDr. L. Krejčová, PhD. – Katedra psychologie FF UK, Praha, Dys-Centrum Praha

„...Pri práci so žiakmi narážam na rôznorodé chyby (ale tiež na veľmi kvalitných, kreatívnych a chápacích učiteľov). Keby som mala vyzdvihnúť, čo pokladám za kľúčové, potom je to prílišné uľpievanie na mechanickom drile na úkor spoločného vysvetľovania, zdôvodňovania, hľadania logických súvislostí, ktoré žiakom s poruchami učenia pomôžu porozumieť učivu, v ktorom sa im nedarí. Myslím, že by bolo veľmi výhodné viac sa zamerať na metakognitívne stratégie pri čítaní a ďalšej práci s informáciami. Ešte ma trápi neporozumenie poruchám, keď učitelia nadobudnú dojem, že žiaci sú už dosť starí na to, aby učivo zvládali a neumožnia im pracovať podľa ich potrieb (napr. využitie prehľadu učiva, alebo im prehľad poskytnú, ale neumožnia im ho používať v testovej situácii, takže práca stráca zmysel). A do tretice, učitelia vo vyšších ročníkoch (II. stupeň a SŠ) niekedy dávajú najavo, že poruchy učenia sa ich netýkajú, že je to záležitosť prvého stupňa, čo nie je pravda. Rovnako nie je pravda, že poruchy učenia sa prejavujú iba v jazykoch, a nie v matematike alebo v prírodovedných predmetoch. Niekedy si neuvedomujú, kde všade sa pracuje s informáciami v písomnej podobe a ako môžu poruchy učenia brániť žiakom v prejavení ich skutočného potenciálu. Pritom stačí niekedy aj malé prispôsobenie podmienok....“.

Prof. PhDr. M. Mikulajová, PhD. – Katedra logopédie, PF UK Bratislava

Všeobecne:

- málo názorného modelovania,
- veľký dôraz na memorovanie,
- slabý dôraz na implicitné porozumenie textu (inferencie) a na schopnosť vyhľadávať relevantne informácie v texte (učitelia skôr bazirujú na reprodukcii),
- nedostatočná práca na naratívach – vyjadrovanie zážitkov, pocitov, plánov a motívov činností,
- absencia IVP, nedostatočná komunikácia s rodinou a poradenským zariadením,
- nedostatočné chápanie jazykových a kognitívnych mechanizmov na pozadí VPU a ich hĺbky.

Špecificky:

- preťažovanie sluchovej modality,
- nerešpektovanie pamäťových ťažkostí,
- nedostatočné dávkovanie objemu učiva,
- neprimeraná forma skúšania.

Doc. PaedDr. O. Zelinková, CSc. – Česká společnost DYSLEXIE, Praha

„...Učitelia nie sú dostatočne pripravovaní na túto prácu. Nepoznajú príčiny a prejavy porúch, a preto nemôžu adekvátne pracovať. Nie je možné dávať všeobecné odporúčania, každý žiak je iný. Podľa príčiny volíme postupy (napr. rozvíjanie zrakovej alebo sluchovej percepcie...). V edukácii nejde iba o „edukáciu“, ale tiež o psychiku dieťaťa, sebavedomie, poznanie metakognitívnych stratégií...“.

Doc. PhDr. V. Pokorná – Centrum kognitívni edukace o. s., Praha

Najprv by som rada povedala, že som bola o tieto poznámky požiadaná a ospravedlňujem sa všetkým, ak nebudem reflektovať situáciu na Slovensku, do ktorej nemám dostatočný vhlad. Vychádzam zo skúseností v Česku.

Rada by som spomenula päť skutočností, ktoré ma veľmi trápia:

1. Na deti s poruchami učenia nie sme nároční, využívame usmernenia ministerstva školstva o tolerantnom hodnotení. Tieto deti nemusia písať, len dopĺňať gramatické koncovky alebo iné javy. Nesmú dostať nedostatočnú, majú úľavy v úlohách. Dostávajú dlhší čas na splnenie úlohy atď. Ak sme presvedčení, že deti čítať, písať a počítať nutne k životu potrebujú, potom ich nevychováme pre život, len pre školu. Žiaci strácajú motiváciu k učeniu, rodičia vymáhajú úľavy a škola produkuje analfabetov.

Pracujem s deťmi, ktoré vychodili základnú školu a sú funkčne negramotní. Podľa odhadu a štatistiky z iných západných krajín, existuje už aj v Česku 7 – 8% negramotných dospelých. Vedia sa podpísať, napísať svoju adresu, ale prečítať si návod ako uvariť polievku alebo pripraviť iný pokrm, už nezvládajú.

Tolerantné hodnotenie má zmysel len vtedy, keď ide o prechodnú dobu, po ktorej sa s dieťaťom intenzívne pracuje a porucha sa odstráni.

K tomu už existuje veľmi veľa literatúry, aj keď je nutné sa v nej vedieť orientovať. Je to výzva aj pre život. Nie všetko sa každému vydará. Čo je ale dôležité, musí sa vedieť učiť. Musíme viesť deti k zodpovednosti za svoj šťastný život.

2. Väčšinou sa pri nápravách v učení učitelia a špeciálni pedagógovia zameriavajú na rozvoj vnímania. To je ale len časť procesu myslenia a učenia. Neučíme deti, ako majú spracovávať informácie, ako ich majú triediť, ako majú medzi nimi vytvárať vzťahy, neučíme ich, ako sa vytvárajú predstavy, ako porovnávať, v čom pomôže analogické myslenie a pod. Veľmi často sa ani deťom, ale ani ich rodičom nevysvetlí, prečo majú spolupracovať na náprave. Prečo sa musia určité funkcie cvičiť. Dochádza tak k mechanickému učeniu, keď sa opäť stráca motivácia. Aj v poslednej dobe sa šíriacia metóda Brigitte Sindelar zameriava iba na otázky vnímania. Má ale podstatne modernejšiu diagnostiku, a predovšetkým nápravné pracovné zošity. I tu sa ale stretávam s drilom pri náprave.

3. Používajú sa mnohé kompenzačné pomôcky, namiesto toho, aby sa naprávala určitá funkcia. Mäkké a tvrdé kocky, bzučiak, rôzne vymaľované. To je všetko strata času. Je potrebné **vypracovať presnú diagnostiku** a potom rozvíjať tie schopnosti, ktoré nie sú na dostatočnej úrovni. **Nie je možné robiť nápravu percepcie (vnímania) v skupine.** Dieťa, ktoré určitou ťažkosťou netrpí, si vytvorilo svoj systém vnímania v určitej oblasti. My mu ho nabúravame, a tým ho zneisťujeme.

4. V nápravnej práci vidím veľkú nesystémovosť. Učitelia sú zvyknutí žiakov podhodnotiť. Postaviť nápravu tak, aby deti bavila. Používajú rôzne nápady z príručiek a sami nevedia, aký je cieľ týchto cvičení. Niekedy to nevedia ani autori týchto príručiek. Je nutné precvičiť jednotlivé ťažkosti postupne. Mať plán nápravnej práce, systém úloh, poznať cieľ, kam sa chceme s dieťaťom dostať, poprípade aj časový harmonogram.

5. Je potrebné pracovať aj s osobnostnými charakteristikami dieťaťa. Ich videním samých seba, viesť ich k tomu, aby si vytvárali reálne ciele do budúceho života, aby sa o niečo usilovali. Aby si vážili seba a boli šťastné.

Literatúra

- ACHUTINA, T. V., PYLAJEVA, N. M. 2009. ŠKOLA POZORNOSTI - Metodika rozvíjania a korekcie pozornosti pre deti vo veku 5 - 7 rokov. Dialóg. Bratislava.
- ANTUŠEKOVÁ, A.: Preventívna logopedická starostlivosť v predškolských zariadeniach. Bratislava, SPN 1989.
- BABULICOVÁ, Z. – DUCHOVIČOVÁ, J. 2011. Sprostredkované učenie v edukácii detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. In: Kolektív autorov. 2011. Žiak v kontexte psychológie a pedagogiky. Banská Bystrica: UMB. s. 415-432. ISBN 978-80-557-0239-1.
- BATIKOVÁ, S.: Makovička 1. a 2. diel. Bratislava: PROXIMA PRESS, 2002.
- CAIN, K., OAKHILL, J., BRYANT, P. 2004. Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. In: Journal of Educational Psychology, 96, 31-41. Dostupné v elektronickej podobe na <http://www.psych.lancs.ac.uk/people/uploads/KateCain20050929T105101.pdf>.
- CARAVOLAS, M., MIKULAJOVÁ, M., VENCELOVÁ, L.: Súbor testov na hodnotenie pravopisných schopností pre školskú a klinickú prax. Slovenská asociácia logopédov, Bratislava 2008. 98 s. ISBN 978-80-89113-61-3.
- DRYDEN, W. Poradenství. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-371-0.
- DUCHOVIČOVÁ, J. – KOMORA, J. 2007. Sociálna dimenzia inkluzívnej edukácie nadaných žiakov. In The Dimension of Educational Work with Talented Pupils. Proceedings of papers from an international workshop. Brno: MSD, s. 38–56. ISBN 978-80-7392-006-7.
- ĎURDIAK, Ľ. - GATIAL, V. 2006. Psychologické aspekty výchovného a kariérneho poradenstva. Nitra: Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2006, 207 s. ISBN 80-8094-060-6.
- GELÁNYOVÁ, E.: Osobná korešpondencia. 20. 3. 2014.
- HADJ-MOUSSOVÁ, Z. a kol. 2002. Diagnostika. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta, 2002. 208 s. ISBN 80-7290-101-X.
- HLINKOVÁ, V., PRAVNANSKÁ, P.: Kolotoč. Bratislava: PROXIMA PRESS, 2002.
- HLINKOVÁ, V., KOČANOVÁ, E.: Pramienok. Bratislava: PROXIMA PRESS, 2005
- Silvia Stanová: Naučme sa spolu čítať I, II.
- JIRUŠKOVÁ, M. Dysortografické tabuľky a pracovné listy (Spracované metódou algoritmov a redukciiu gramatického učiva), preklad ĽUDMILA DOJČIAKOVÁ, Vyd. CPPPaP Bytča.
- JOŠT J.: Čtení a dyslexie. České Budějovice, GRADA, Publishing, a.s., 2011, ISBN 978-80-247-3030-1.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., SOVOVÁ, H. 2009. Specifické poruchy učení na 2. stupni ZŠ, Nakladatelství D&H.
- JUCOVIČOVÁ D., ŽÁČKOVÁ H.: Reeducace specifických poruch učení u dětí, Praha, Portál 2008, ISBN 978-80-7367-474-8.
- KAPRÁLEK, K., BĚLECKÝ, Z., 2004. Jak napsat a používat individuální vzdělávací program, Portál, Praha. KERROVÁ, S. 1997. Dítě se speciálními potřebami. Praha: Portál, 166 s. ISBN 80-7178-147-9.
- KASÍKOVÁ, H.; STRAKOVÁ, J. (Eds.) Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání. Praha: Karolinum, 2011, s. 317–327. ISBN 978-80-246-1911-8.
- Kolektív autorov. Šimonovy pracovní listy 1-15. Praha Portál.
- KOMORA, J. 2005. Špecifiká hodnotenia žiakov s poruchami učenia. Retrospektíva a perspektívy v edukácii. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie 11. - 12. november 2004 v Nitre (1 diel). UKF PF, Nitra. ISBN 80-8050-918-2, str. 201 – 208.
- KOMORA, J. 2005. Zásady práce so žiakmi s poruchami učenia. In: Dieťa so špeciálnymi potrebami v bežnej škole. Zborník príspevkov zo seminára. Nitra – Hlohovec : PF UKF – Libra n.o. ISBN 80-8050-803-8.

- KUCHARSKÁ A.: Specifické poruchy učení a chování, Sborník, Praha, Portál 1999, ISBN 80-7178-294-7.
- KUNCOVÁ, P. Intervenčné programy KUPOZ, KUPREV, KUMOT. Interné materiály k metodike viazané špecializovaným vzdelávaním (kuprog.cz).
- KURINCOVÁ, V., SEIDLER, P. 2005. Východiská školskej integrácie žiakov s poruchami (nielen) učenia. In: Dieťa so špeciálnymi potrebami v bežnej škole (Zborník príspevkov so seminára). Nitra: KPg PF UKF, Libra. ISBN 80-8050-803-8. s. 4-16.
- L.ŠTERBOVÁ-O.ZELINKOVÁ. 2002. Čítanie ma baví I. (Zachránená vrana, Myš a lev)- Čítanie ma baví II. (Prelet nad Atlantikom, Martinov sen), Vyd. Občianske združenie MAYET, Bratislava.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 1998. Vývojová psychológia. Praha: Grada Publishing.
- LEBEER, J. 2005. Inkluzívne a kognitívne vzdelávanie v európskej perspektíve. Anotácia k prednáške, na medzinárodnej konferencii Inkluzívna a kognitívna výchova a vzdelávanie, Praha: PF UK.
- LECHTA V. a kol.: Logopedické repetitórium, Bratislava, SPN 1990, ISBN 80-08-00447-9
- LIBERMAN, I. Y., SHANKWEILER, D., LIBERMAN, A. M., FOWLER, C., FISCHER, F. W.: Phonetic segmentation and recoding in the beginning reader. In: A. S. Reber, D. L. Scarborough (Eds.): Toward a psychology of reading. Hillsdale, NJ: Erlbaum 1977.
- LIPNICKÁ, M. 2011. Predškolská pedagogika nielen pre učiteľov. Prešov: Rokus, 2011.
- MALATINCOVÁ, A. Prevencia a korekcia dyslexie 1. - 3., Vyd. Metodické centrum Banská Bystrica, 1995.
- MATĚJČEK, Z., ŽLAB, Z.: Skúška laterality. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p. 1972.
- MATĚJČEK, Z.: Dyslexie – specifické poruchy čtení. Praha: H&H 1995. ISBN 80-85787-27-X.
- MERTIN, V. Individuální vzdělávací program : pro zdravotně postižené žáky. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-033-4.
- MERTIN, V., KREJČOVÁ, L. eds. Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2012. ISBN 978-80-7357-679-0. MICHALOVÁ, Z. HYPO: cvičení pro děti předškolního věku a prvního pololetí prvních tříd k posílení zrakové a sluchové paměti, koncentrace pozornosti a k částečnému rozvoji percepčně-kognitivních funkcí. Beroun: Privátní pedagogicko-psychologická poradna v Berouně, 2002.
- MICHALOVÁ Z.: Pozornost (Cvičení na posilování koncentrace pozornosti) Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-026-1.
- MICHALOVÁ Z.: Rozvoj početních představ I., II., (pracovní sešit) Havlíčkův Brod: Tobiáš 2001. ISBN 80-7311-003-2.
- MICHALOVÁ Z.: Rozvoj početních představ III. (úvod do početních operací sčítání a odčítání) Havlíčkův Brod: Tobiáš 2003. ISBN 80-7311-019-9.
- MICHALOVÁ Z.: Shody a rozdíly. Havlíčkův Brod: Tobiáš 1998. ISBN 8085808-60-9
- MICHALOVÁ Z. Základy čítania I. (Čítanka pre prácu s deťmi so špecifickými poruchami učenia): Vyd. TOBIÁŠ, Havlíčkův Brod, 2005.
- MICHALOVÁ Z.: Specifické poruchy učení na druhém stupni a na středních školách, Havlíčkův Brod, Tobiáš 2004 ISBN 80-7311-021-0
- MIKULAJOVÁ, M. a kol.: Čítanie, písanie a dyslexia. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov 2012. 296 s. ISBN 978-80-89113-94-1.
- MIKULAJOVÁ, M.: Jazykovo-kognitívne metódy prevencie a terapie dyslexie. Učebné texty. Bratislava : Mabag 2009. 69 s. ISBN 978-80-89113-74-3 (elektorický optický disk-CD ROM).
- MIKULAJOVÁ, M.: Metódy diagnostiky dyslexie. Učebné texty. Bratislava: Mabag 2009, 60 s. ISBN 978-89113-73-6. (elektorický optický disk, CD-ROM).
- MIKULAJOVÁ, M.: Osobná korešpondencia. 12. 3. 2014.
- MIKULAJOVÁ, M. - DUJČÍKOVÁ, O. 2001. Tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. El'konina. Bratislava: Dialóg, spol. s r.o.

- MUNGÁTOVÁ, L., Knižka Maca Bonifáca (Pracovné listy pre deti s dyslexiou, Nácvik čítania slov s otvorenou slabikou): Vyd. Matica slovenská a ZŠ na Ul. A. Stodolu v Martine, 2005.
- NEMČÍKOVÁ, K. Príbehy o zvieratách 1. - 2. nepubl. materiál SCŠPP Dolný Kubín v spolupráci s CPPPaP Bytča.
- NOVÁK, J. 2005. Čitateľské tabuľky. Základný súbor pre A-S metódu nácviku čítania. Tobiáš, Havl. Brod.
- NOVOSAD, L. 2000. Základy speciálneho poradenství. Praha: Portál. ISBN 80-7367-174-3.
- P., D., (eds.). 1991. Handbook of Reading Research. (Vol. III, pp. 403-22). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- PÍŠOVÁ, D., ŠINSKÁ, M., HOSPODÁROVÁ, D.: Bodka, čiarka, palička, poslušaj ma ručička, PROXIMA PRESS 1999.
- Počítačové programy: Detský kútik, Animovaný slovenský jazyk; program FONO, DysCom SK - počítačový program.
- POKORNÁ V.: Rozvoj vnímání a poznávání 1,2 . Praha: Portál 2000.
- POKORNÁ V.: Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. Praha, Portál 1997, ISBN 80-7178-135-5.
- SALEND, S., J. 2005. Creating Inclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices (5nd ed.), Boston: Prentice Hall.
- SVOBODA M., KREJČÍŘOVÁ D., VÁGNEROVÁ M.: Psychodiagnostika dětí a dospívajících, Praha, Portál s.r.o., 2001, ISBN 978-80-7367-566-0.
- ŠAUEROVÁ M., ŠPAČKOVÁ K., NECHLEBOVÁ E.: Speciální pedagogika v praxi. Praha 7, GRADA Publishing, a.s., 2012, ISBN 978-80-247-4369-1.
- TYMICHOVÁ, H. Nauč mě číst a psát:, SPN Praha, 1985.
- TYMICHOVÁ, H. 1985. Nauč mne číst a psát Praha, SPN.
- VÁRYOVÁ, B. Pohľad na čítanie z hľadiska jazykových a kognitívnych procesov. Psychologica, roč. XXXVII, Univerzita Komenského Bratislava, Bratislava 1999, s. 23-36. ISBN 80-223-1301-7.
- ZÁPOTOČNÁ, O. – KOŽÍKOVÁ, Š.: Rébusová čítanka: Program rozvíjania fonologických schopností. Bratislava: Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie, SAV, 1994. 55 s. ISBN 80-900981-4-2.
- ZELINKOVÁ, O.: Osobná korešpondencia. 15. 3. 2014.
- ZELINKOVÁ, O. 2001. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: nástroje pro prevenci, nápravu a integraci. Praha: Portál. ISBN 80-7178-544-X.
- ZELINKOVÁ, O. 2002. Cvičenia pre dyslektikov I. (Rozlišovanie krátkych a dlhých samohlások, Cvičenia pre dyslektikov II. (Rozlišovanie slabík dy-di, ty-ti,ny-ni, Rozlišovanie sykaviek), Cvičenia pre dyslektikov III. (Cvičenia sluchovej analýzy a syntézy), Cvičenia pre dyslektikov IV. (Rozlišovanie b-p-d: Vyd. Občianske združenie MAYET, Bratislava.
- ZELINKOVÁ, O. 2002. Cvičenia pre dyslektikov V. (Čitateľské tabuľky): Vyd. Občianske združenie MAYET, Bratislava.
- ZELINKOVÁ, O. 2002. Cvičenia pre dyslektikov VI. (cvičenia pravo-lavej orientácie Vyd. Občianske združenie MAYET, Bratislava.
- ZELINKOVÁ, O. 2003. Poruchy učení. Praha: Portál, 2003, s. 263, ISBN 80-7178-800-7.
- Zelinková O.: Dyslexie v předškolním věku? Praha, Portál 2008, ISBN 978-80-7367-321-5.
- ZELINKOVÁ, O. 2006. Cizí jazyky a specifické poruchy učení. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2006, ISBN 80-7311-022-9.
- ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ D., Metody práce s dětmi s LMD především pro učitele a vychovatele. Praha: Nakladatelství D+H, 2000.
- ŽOVINEC, E. 2008. Stratégie na rozvoj čitateľského porozumenia u žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia. Dizertačná práca. Nitra: UKF v Nitre, 2008.
- ŽOVINEC, E., GATIAL, V.: Inovatívne trendy v reedukácii dyslexie. Zborník Kondášové dni 2005. Trnava: UCM. V tlači.

- ŽOVINEC, E., KREJČOVÁ, L., POSPÍŠILOVÁ, Z. 2013. Kognitívne a metakognitívne prístupy k dyslexii – edukácia a poradenstvo. Kognitívni a metakognitívni prístupy k dyslexii – edukace a poradenství. Bratislava: IRIS, 2013. ISBN 978-80-8153-018-0.
- ŽOVINEC, E.: Dyslexia, dyslektický žiak na II. stupni bežnej školy a pedagogická integrácia. 2005. Dostupné v elektronickej podobe na: <http://www.esfporadna.sk>.
- PUDIŠOVÁ, M. 2012. Špecifiká profesijnej orientácie u žiakov so špecifickými poruchami učenia integrovaných v základnej škole. Diplomová práca. Brno: Masarykova univerzita.
- Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, s účinnosťou od 1. septembra 2008.
- Vzdelávací program pre žiakov s vývinovými poruchami učenia. ISCED 1 – primárne vzdelávanie, ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie. Vzdelávací program ako súčasť štátneho vzdelávacieho programu schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582-1: 914 dňa 26. mája 2009.
- Kompenzačné a špeciálne učebné pomôcky pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Interný metodický materiál ŠŠI. Bratislava 2012.
- Školská integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v špeciálnych triedach ZŠ. Interný metodický materiál ŠŠI. Bratislava 2013.

4.

Poruchy aktivity a pozornosti

Pre dosahovanie školských výkonov zodpovedajúcich danostiam žiaka je okrem iných faktorov dôležité aj to, či žiak dokáže venovať primeranú pozornosť vyučovaciemu procesu a regulovať hladinu svojej aktivity. Pre niektorých žiakov je obzvlášť náročné venovať pozornosť daniu v triede a regulovať svoju aktivitu. Cieľom tejto kapitoly je popísať, ako sa nedostatky v týchto oblastiach prejavujú v prostredí školy a ako môžu pedagogickí a odborní zamestnanci pomôcť žiakom s týmito ťažkosťami.

4.1. Charakteristika porúch aktivity a pozornosti

4.1.1.

Typy porúch aktivity a pozornosti, základné pojmy

Čo je ADHD?

ADHD je skratka odvodená zo začiatkových písmen názvu poruchy v anglickom jazyku: „Attention Deficit Hyperactivity Disorder“, čiže porucha pozornosti sprevádzaná hyperaktivitou. Ide o diagnózu popísanú Americkou psychiatrickou asociáciou, ktorá popisuje symptómy nepozornosti, impulzivity a hyperaktivity, ktoré sa u dieťaťa vyskytujú v takom rozsahu, že významným spôsobom zasahujú do jeho života, ako aj do života rodiny, rovesníckych vzťahov a celkového fungovania v škole. Diagnostický a štatistický manuál (DSM IV), vydaný Americkou psychiatrickou asociáciou, rozlišuje tri typy ADHD:⁷



- 1. ADHD, prevažne nesústredený typ** – deti s týmto typom ADHD sú nepozorné a roztržité, nie sú schopné sledovať výklad, robia množstvo chýb a viacero vecí naraz. Hoci je v názve poruchy zahrnutý aj termín hyperaktivita, tá sa u týchto detí nevyskytuje. Bežne sa tento typ nazýva aj ADD (Attention Deficit Disorder), teda porucha pozornosti. Z uvedených troch typov sa vyskytuje najčastejšie.
- 2. ADHD, prevažne hyperaktívno-impulzívny typ** – deti s touto poruchou sú nadmerne aktívne a impulzívne. Tento typ poruchy sa najčastejšie označuje ako ADHD.
- 3. ADHD, kombinovaný typ** – tieto deti sú nepozorné a roztržité, rovnako ako aj hyperaktívne a impulzívne. Tento typ sa taktiež vzťahuje k označeniu ADHD.

Aké sú symptómy ADHD?

- Deti so syndrómom ADHD vykazujú šesť alebo viac z uvedených symptómov, pričom niektoré z nich sa objavujú už pred dovŕšením siedmeho roku života:
- Dieťa často a veľa rozpráva a veľa sa pýta.
- Nedokáže vydržať bez pohybu – neustále pohybuje rukami, nohami, hojdá sa na stoličke.
- Pôsobí, ako by malo v sebe motor.
- V situáciách, v ktorých sa očakáva, že bude sedieť, nevydrží – vybieha z miesta.
- Nedokáže dlhšie stáť – pobehuje, šplhá a vešia sa na okolité predmety.
- Nevie sa hrať potichu, resp. len s veľkými ťažkosťami.
- Prerušuje ostatných, skáče im do reči, vynucuje si pozornosť.

⁷American Psychiatric Association: Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 4th ed. Washington: American Psychiatric Association, 1994.

- Vyhŕkne odpoveď skôr, ako doznie otázka.
- Má problémy stáť v rade, nevydrží v pokoji čakať, predbieha sa, odbieha od činností.

Prejavy porúch aktivity a pozornosti v prostredí školy

Počas vyučovania si môžeme u dieťaťa s ADHD všimnúť aj tieto prejavy:

- Neudrží stálu pozornosť pri úlohe alebo inej aktivite, nevydrží sledovať výklad.
- Pracuje povrchne a s chybami, často sa paralelne venuje inej aktivite.
- Vyzerá, že nepočúva, keď mu iní niečo hovoria.
- Neriadi sa inštrukciami, neplní príkazy, nedokončuje zadané úlohy, hoci im rozumie.
- Nedokáže si naplánovať úlohy, povinnosti či hry.
- Vyhýba sa aktivitám, resp. nie sú mu príjemné aktivity, vyžadujúce sústredené mentálne úsilie či trpezlivosť (vrátane domácich úloh).
- Stráca často školské pomôcky, predmety, ktoré potrebuje k svojim aktivitám.
- Ľahko sa nechá rozptýliť alebo vyrušiť od úlohy či aktivity.
- Je zábudlivý v každodenných činnostiach; zabúda na denné rutinné aktivity.
- Nedokáže si zorganizovať svoju prácu či usporiadať svoje pracovné miesto.
- Často má problém vydržať dlhšie pri jednej úlohe.

V medzinárodnej klasifikácii chorôb ADHD zaraďujeme do skupiny hyperkinetické poruchy (F 90). Pre túto skupinu sú príznačné včasný začiatok (už v prvých piatich rokoch života dieťaťa), nedostatočná vytrvalosť v činnostiach vyžadujúcich poznávacie (kognitívne) schopnosti, tendencia prebiehať od jednej činnosti k druhej, bez jej ukončenia a dezorganizovaná, zle regulovaná a nadmerná aktivita. Najčastejšie sa ADHD uvádza pod označením F 90.0 – porucha aktivity a pozornosti a pod označením F 90.1 – hyperkinetická porucha správania (hyperkinetická porucha spojená s poruchou správania).

Ako symptómy ADHD zasahujú jednotlivé oblasti fungovania dieťaťa v škole?

V prvom rade si môžeme všimnúť oslabenú oblasť kognitívnych, teda poznávacích funkcií. Najčastejšie ide o poruchu pozornosti, deti s ADHD majú taktiež problém vytvárať, sekvencovať a realizovať plány, majú slabšiu motiváciu, znížené úsilie i vytrvalosť. Veľmi často býva oslabená pracovná pamäť, dôsledkom čoho deti nie sú napr. schopné podržať si inštrukciu v pamäti.

Nápadná môže byť i motorická neobratnosť dieťaťa pri vykonávaní rôznych pohybov alebo činností. Impulzivita, ktorá sa často u týchto detí vyskytuje, má za následok, že tieto deti zväčša nie sú schopné poučiť sa z trestu a často u nich dochádza k rôznym úrazom. Často konajú skôr, ako premyslia dôsledky, ich činy sú unáhlené a nepremyslené. Dôsledkom impulzivity sa logicky často zhoršuje i výkon dieťaťa v škole.

Ako dieťa s ADHD vyzerá v každodennom živote?⁸

Dieťa s ADHD predstavuje pre osobu, ktorá sa o neho stará, veľkú výzvu a vyžaduje takmer nepretržitý dohľad. Ide o deti, ktoré nerady sedia, nečakajú, kým na ne príde rad, a taktiež nerady ostávajú ticho. V materskej škole takmer nepretržite pobejú, uchmatnú hračky iným deťom, nepočúvajú učiteľa a vyzerajú, akoby sa nikdy neunavili. V základnej škole pobejú po triede, vyrušujú ostatné deti, vykrikujú odpovede bez vyzvania a príliš veľa rozprávajú. Na detskom ihrisku berú iným deťom hračky, prerušujú hry a strkajú do iných detí. Doma nepretržite protestujú pri každej, hoci i minimálnej požiadavke. Kdekoľvek sa nachádzajú, rozprávajú príliš veľa, príliš nahlas a príliš často, a to aj v situáciách, kedy by mali byť ticho.

Majú problém pokojne obsedieť a potichu sa hrať, avšak ak majú rady sledovanie televízie či počítačové hry, dokážu pri nich obsedieť pokojne po dlhú dobu. Impulzívne konanie má za následok, že sa dieťa často púšťa do bitiek s rovesníkmi, čím následne býva odmietané a nemá žiadnych

⁸ASHLEY, S.: The ADD & ADHD Answer Book. Illinois: Sourcebooks, Inc., 2005, 272 s. ISBN 978-1-4022-1976-4

kamarátov. Tieto deti frustrujú svojich rodičov, učiteľov či iné osoby, ktoré s nimi prichádzajú do kontaktu, a testujú ich trpezlivosť. Vyskytujú sa plač, krik a záchvaty, pri ktorých sa dieťa hádže o zem, a opakované poznámky v škole. Je ťažké im vyhovieť, často sa dohadujú, hádajú sa, a majú veľa energie, ktorá ostatných ľudí veľmi vyčerpáva.

Čo sa týka sociálnej adaptácie, i v tejto oblasti deti s ADHD vykazujú veľké ťažkosti. Vzhľadom na to, že nie sú schopné kontrolovať svoje impulzy a celkové správanie, často sú rovesníkmi odmietané. Frustrácia zo sociálneho neúspechu potom môže viesť k potrebe zaujať za každú cenu, negativizmu, ale aj k emočným poruchám a poruchám správania.

4.1.2.

Sekundárne dôsledky a komorbídne poruchy

Komorbidity alebo poruchy⁹

I keď prítomnosť samotného ADHD je pre rodinu i školu dostatočnou výzvou na zvládanie, často sú, žiaľ, k nemu pridružené aj iné ťažkosti či poruchy. Porucha, vyskytujúca sa popri ADHD, má významný vplyv na to, ako sa budú symptómy prejavovať a nakoľko zasiahnu i duševné rozpoloženie dieťaťa, jeho správanie a fungovanie v škole. V závislosti od pridruženej alebo sekundárnej poruchy sa odvíja aj samotná liečba.

Najčastejšou pridruženou poruchou býva vyššie spomínaná porucha opozičného vzdoru; približne jedna tretina detí s ADHD má i túto poruchu. Bežnými, súčasne sa vyskytujúcimi poruchami sú i depresia, úzkosť, tiková porucha či Tourettov syndróm. Veľmi častými sú i problémy v učení, nie všetky však spĺňajú kritériá pre špecifické poruchy učenia.

- **Porucha opozičného vzdoru.** Ide o vzdorovité, negatívne a hostilné správanie, keď dieťa odmieta vyhovieť základným požiadavkám. Robí si väčšinou čo chce a časom sa jeho tvrdohlavosť a hnev stupňujú. Táto porucha sa u veľkého počtu detí zvykne vyvinúť až do vážnejšej poruchy správania.
- **Poruchy správania.** Ide o konštantný vzorec správania, keď sú porušované základné pravidlá a práva druhých. Časté sú symptómy ako šikanovanie, zastrasovanie iných, fyzické útoky, hrubé zaobchádzanie s ľuďmi, ako aj zvieratami, ničenie cudzieho majetku, klamstvá, úteky z domu či chodenie poza školu. Uvedené symptómy sa môžu začať prejavovať už v piatich či šiestich rokoch života, ale častejšie sa objavujú až v ranej adolescencii.
- V prípade **porúch učenia** dieťa nedosahuje očakávané výsledky v špecifickom predmete, primerané ich veku a intelektovému potenciálu. Najčastejšie sa vyskytujú v čítaní a písaní, menej často i v matematike. Poruchy učenia je možné stanoviť až po odbornom vyšetrení, kedy sa často zisťuje nepomer medzi IQ (ktoré je často priemerné, niekedy až nadpriemerné) a výsledkami v špecifickej testovanej oblasti.
- **Aspergerov syndróm.** Porucha, pri ktorej sa vyskytujú vážne problémy v sociálnych interakciách (nedostatok sociálnej či emocionálnej reciprocity, chýbanie empatie, problémy s neverbálnou komunikáciou, neschopnosť nadviazať uspokojivé vzťahy s rovesníkmi), ako aj vyhranený vzorec záujmov, aktivít a správania (sú hlboko ponorení do vlastných záujmov, vyskytujú sa opakované motorické pohyby).
- **Tourettov syndróm** je porucha, pri ktorej sú prítomné rozmanité tiky, teda pohyby, ktoré sa objavujú náhle, sú rýchle, stereotypné, opakujú sa a vyskytujú sa proti vôli dieťaťa. Zvyšujú sa najmä počas stresu. Častými tikmi sú žmurkanie, rôzne grimasy či kašľanie. Rečové tiky bývajú často v podobe fučania či brechania, komplexné rečové tiky zahŕňajú opakovanie slov či fráz mimo kontextu alebo hrešenie. Najčastejšie sa začína v detstve a často býva pridružený k hyperaktivite, nepozornosti či impulzivite. ADHD sa u detí

⁹ASHLEY, S.: The ADD & ADHD Answer Book. Illinois: Sourcebooks, Inc., 2005, 272 s. ISBN 978-1-4022-1976-4

s Tourettovým syndrómom vyskytuje až v 60 % prípadov, ale naopak, len 7 % detí s ADHD trpí Tourettovým syndrómom.

- **Detská depresia.** Deti trpiace depresiou sa často necítia dobre, sú podráždené a majú tendenciu k sociálnemu stiahnutiu sa. Symptómami depresie sú depresívna nálada či precitlivenosť, znížený záujem o veci či aktivity, zmena v hmotnosti či chuti do jedla, poruchy spánku, únava či strata energie, pocity menejcennosti a viny, zhoršená schopnosť koncentrácie a samovražedné myšlienky. Deti s depresiou často plačú, o sebe zväčša zmýšľajú negatívne a majú zníženú motiváciu ku akejkoľvek činnosti. U detí s ADHD sa depresia prejavuje skôr nenápadne a pomaly. Ich smútok pochádza z každodenného života (neúspech v škole, odmietanie zo strany rovesníkov, trápenie sa rodičov kvôli ich správaniu). Môžu sa vyskytovať aj pocity beznádeje, v súvislosti s neschopnosťou ovládať prejavy svojho správania.
- **Detská úzkosť.** O jej prítomnosti sa často dozvedáme pozorovaním správania dieťaťa. Nápadným prejavom je sťažovanie sa na bolesti hlavy, brucha a na to, že sa celkovo cíti zle, a to i napriek dobrému zdravotnému stavu. Významným indikátorom je i vyhýbanie sa veciam či situáciám, ktoré ich zústkostňujú. U detí, u ktorých sa vyskytujú úzkostné poruchy spolu s ADHD, môžu byť dramatickejšie prejavy správania, pretože sa symptómy oboch porúch dosť prekrývajú.
- **Generalizovaná úzkostná porucha** je charakterizovaná pretrvávajúcimi a nadmernými obavami a problémami tieto obavy ovládať, pocitom nervozity, ľahkou unaviteľnosťou, ťažkým sústredením, podráždenosťou, svalovým napätím, poruchami spánku. Najčastejšími obavami u detí sú školské výsledky, športové výkony, ale aj katastrofické udalosti. Často sú to deti so sklonom k perfekcionizmu, ktoré potrebujú opakované uisťovanie. Táto porucha sa môže zdať podobná symptómom ADHD, pretože keď sa dieťa nedokáže týchto obáv zbaviť, je preň ťažké sa koncentrovať a sústrediť sa na školu či domácu prípravu.
- **Separačná úzkostná porucha** sa objavuje v prípade, keď sa deti nadmerne obávajú odlúčenia od svojich rodičov.
- **Špecifické fóbie.** Ide o nadmerný a iracionálny strach i vyhýbanie sa veciam, udalostiam či miestam. Bežnou špecifickou fóbiou u detí je i fobia zo školy.
- **Panická porucha** je charakterizovaná náhlymi epizódami intenzívneho strachu či obáv, ktoré sú sprevádzané fyziologickými symptómami.
- **Sociálna fobia** zahŕňa nadmerný strach zo sociálnych situácií, kedy sa dieťa obáva, že urobí niečo, čím sa pred ostatnými znemožní. Týmto situáciám sa často vyhýba.
- **Obsedantno-kompulzívna porucha** sa vyznačuje opakujúcimi sa, vtieravými a nechcenými myšlienkami či predstavami, ktoré dieťa nedokáže kontrolovať, a ktoré mu spôsobujú výrazný stres (napr. potreba mať veci v absolútnom poriadku, či obava z toho, že urobí niečo zlé). Následne na to sa vyskytujú rôzne kompulzie, teda opakujúce sa rigidné vzorce správania, ktoré dieťa používa na zníženie úzkosti (nadmerné umývanie rúk, alebo stále upratovanie vecí). Prítomnosť tejto poruchy u detí s ADHD môže zvýrazniť snahu či úsilie dieťaťa a často tak môžu byť zaplavené snahou vyhovieť požiadavkám okolia či splnením úloh. Dávať na vyučovaní pozor je vzhľadom na rozptyľujúce myšlienky, ktoré dieťa nedokáže zastaviť, veľmi náročné.
- **Enuréza a enkopréza.** Poruchy, pri ktorých dieťa nie je schopné udržať moč či stolicu, hoci by už vzhľadom na svoj vek malo byť tejto kontroly schopné. Často môže byť psychického pôvodu a môže poukazovať na dlhodobú záťaž, s ktorou dieťa nie je schopné vyrovnať sa.

4.2. Vzdelávanie žiakov s poruchami aktivity a pozornosti

4.2.1.

Vzdelávací program pre žiakov s poruchami aktivity a pozornosti

Pri výchove a vzdelávaní žiaka s poruchou aktivity a pozornosti postupujeme podľa Vzdelávacieho programu pre žiakov s poruchou aktivity a pozornosti (schválený Ministerstvom školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 24. mája 2009).



Všeobecné ciele vzdelávania v jednotlivých predmetoch sa prispôbujú individuálnym osobitostiam žiaka s poruchou aktivity a pozornosti. Dieťa s poruchou aktivity a pozornosti, ktoré nemôže plniť požiadavky príslušných vzdelávacích oblastí a štandardov, sa vzdeláva podľa individuálneho vzdelávacieho programu (IVP), ktorý je individuálne šitý na mieru špeciálnym výchovno-vzdelávacím potrebám konkrétneho žiaka.

Rodičia by mali byť s obsahom IVP oboznámení a písomne súhlasiť s jeho obsahom. Na vypracovaní IVP sa podieľa triedny učiteľ dieťaťa, ale aj učiteľ, ktorého predmetu sa tieto odporúčania týkajú. Výhodou je samozrejme aj školský špeciálny pedagóg či školský psychológ a spolupráca s poradenským zariadením, ktoré integrované vzdelávanie dieťaťa navrhovalo.

IVP by mal obsahovať základné informácie o žiakovi a špecifické predpoklady, ktoré dieťa oprávňujú vzdelávať integrovanou formou. Zahŕňa taktiež konkrétny opis podpory, resp. pomoci, ktorá sa dieťaťu dostane v oblasti vzdelávania, vývinu a správania (napr. úprava prostredia, úprava učebných osnov konkrétneho predmetu a pod.), jeho súčasnú úroveň školského výkonu a merateľné ciele, ktoré rešpektujú potreby dieťaťa a umožňujú mu postupovať v súlade so školskými osnovami. Škola sa následne zaväzuje dodržiavať odporúčania, ktoré daný IVP obsahuje.

Súčasťou odporúčaní môže byť aj práca s dieťaťom za prítomnosti asistenta učiteľa, ktorého úlohou je pomáhať prekonávať zdravotné alebo sociálne bariéry žiaka so ŠVVP pri zabezpečovaní výchovno-vzdelávacieho procesu. Asistent učiteľa spolupracuje s učiteľom v triede i s ostatnými pedagogickými zamestnancami školy a v súlade s pokynmi učiteľa pomáha organizovať činnosti žiaka počas výchovno-vzdelávacieho procesu. Ide aj o pedagogického zamestnanca školy, ktorý môže so žiakom pracovať aj samostatne. Existujú však i prípady, kedy nie je možné dieťa vzdelávať integrovanou formou v bežnej triede ZŠ, ale je potrebné dieťa umiestniť do špeciálnej triedy pre žiakov s poruchou aktivity a pozornosti alebo do základnej školy pri liečebno-výchovnom sanatóriu (LVS).

4.2.2.

Integrované vzdelávanie žiakov s poruchami aktivity a pozornosti

Ak sa porucha aktivity a pozornosti premieta do vzdelávacieho procesu tak, že žiakovi je potrebné vytvoriť špeciálne podmienky na vzdelávanie, takýto žiak má špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby a musí byť v škole evidovaný ako žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Podmienkou integrovaného vzdelávania je súhlas jeho zákonného zástupcu. Potvrdenie o tom, že žiak má špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, vydáva na základe odborného vyšetrenia školské zariadenie výchovného poradenstva a prevencie.

Žiak, ktorý má špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, musí mať vypracovaný individuálny vzdelávací program. Žiak môže mať špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby počas celého

vzdelávacieho cyklu alebo len počas limitovaného obdobia, čo sa posudzuje na základe výsledkov odborného vyšetrenia školského zariadenia výchovného poradenstva a prevencie.

Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorý sa vzdeláva v bežnej triede základnej školy, musí mať zabezpečené odborné, personálne, materiálne, priestorové a organizačné podmienky v rozsahu a kvalite zodpovedajúcej jeho individuálnym potrebám.

4.2.3.

Tvorba individuálnych vzdelávacích programov pre žiakov s poruchami aktivity a pozornosti

Individuálny vzdelávací program je súčasťou povinnej dokumentácie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, individuálne integrovaného v bežnej triede základnej školy. Jeho účelom je plánovanie vzdelávania žiaka podľa jeho špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Tento program vypracováva triedny učiteľ v spolupráci s poradenským zariadením (§ 94 ods. 1 písm. b) bod 1 zákona č. 245/2008 Z. z.) a podľa potreby aj so školským špeciálnym pedagógom a školským psychológom, prípadne ďalšími zainteresovanými odbornými zamestnancami. Individuálny vzdelávací program sa v priebehu školského roka môže upravovať a dopĺňať, tieto úpravy sú výsledkom odborných konzultácií a oboznamuje sa s nimi aj zákonný zástupca žiaka.

Individuálny vzdelávací program podpisuje riaditeľ školy, triedny učiteľ, špeciálny pedagóg, ktorý sa podieľal na jeho vypracovaní a zákonný zástupca žiaka.

Obsah individuálneho vzdelávacieho programu je špecifikovaný v časti 4.2.1. tohto dokumentu a v časti 8.2. vzdelávacieho programu pre žiakov s poruchami aktivity a pozornosti.

Pre konkrétne odporúčania ako pracovať s dieťaťom s poruchou aktivity a pozornosti, ktoré môžu slúžiť ako pomoc pri zostavovaní individuálneho vzdelávacieho programu, pozrite podkapitolu 4.2.4. Vzhľadom na to, že existujú veľké individuálne rozdiely medzi deťmi, u ktorých bola diagnostikovaná porucha aktivity a pozornosti, neexistujú všeobecne platné odporúčania, ktoré by pomáhali vždy a za každých okolností, ale treba pri ich uplatňovaní zohľadňovať individualitu dieťaťa.

4.2.4.

Práca so žiakom s poruchami aktivity a pozornosti

Úprava prostredia triedy

Nasledujúce úpravy prostredia umožňujú žiakom s poruchami aktivity a pozornosti podávať lepší výkon:

- Odporúča sa posadiť žiaka dopredu, aby ste ho mali pod dohľadom, vedľa pokojného spolužiaka, ktorý bude pre neho dobrým vzorom, na miesto, kde nie je veľa rušivých podnetov. Neodporúča sa posadiť dieťa na miesto, kde je veľa aktivity, pohybu a rušivých podnetov.
- V miestnosti zriadiť tichý kútik, kde žiaci môžu pracovať vtedy, keď je pre nich náročné sústrediť sa na svojom mieste. Toto miesto by malo slúžiť pre všetkých žiakov, nielen pre žiaka s poruchou aktivity a pozornosti. Všetky deti potrebujú čas na odpočinok a na oddych. Avšak deti z ADHD obzvlášť potrebujú tiché miesto, kde by si odpočinuli, urovnali si myšlienky a upokojili sa. Miesto navrhnete tak, aby bolo upokojujúce, experimentujte s farbami stien (napríklad farba jasnej oblohy, svetlozelená).
- Dovoľte dieťaťu pri práci stáť vzadu v miestnosti, ak tým nebude rušiť spolužiakov.
- Ak je žiak citlivý na svoj osobný priestor, posadiť ho samého. Poskytnúť mu dostatočne veľký priestor na lavici. Pre žiakov s ADHD, ktorí majú ťažkosti v organizovaní, je ťažšie zorganizovať sa na malej pracovnej ploche.
- Miestnosť by mala byť prehľadná a jasne štruktúrovaná, s jasne stanovenými miestami

pre určité činnosti. Časté zmeny môžu viesť k ťažkostiam v prispôbení. Deťom s ADHD pomáha, keď sú police, skrine a zásuvky označené, aby bolo jasné, že každá vec má svoje miesto a kde má svoje miesto.

- Steny miestnosti by nemali byť preplnené, aby u dieťaťa nedošlo k preťaženiu vizuálnymi podnetmi. Deťom s ADHD pomáha nástenka, na ktorej sú vyvesené najdôležitejšie pravidlá triedy, dôležité oznamy, zmeny v pláne, termíny odovzdania časovo limitovaných úloh, termíny plánovaných písomných prác.
- Dôležité je redukovať hladinu hluku v triede. Žiaci s ADHD sú veľmi vyrušovaní slovnými podnetmi. Stály, menej výrazný hluk na pozadí (napr. hluk áut z ulice) ich vyrušuje menej ako slovné podnety.¹⁰ Umožnite žiakovi počas samostatnej práce a písomných prác používať tlmíče na uši, štuple do uší a pracovať v tichom kútiku. Deti s ADHD môžu vyrušovať i najmenšie detaily, napr. hukot žiaroviek. Ak je to možné, treba i hlukovo izolovať miestnosť (plastové okná), okamžite opraviť hučiace, alebo blikajúce svetlo. Niektoré deti majú problém sústrediť sa, pretože ich rozptyľujú zvuky v prostredí, ktoré si väčšina ľudí ani nevšimne. Ak je tomu tak, hudba v pozadí im môže pomôcť odfiltrovať tieto rušivé podnety z prostredia.

Úprava podmienok pri overovaní vedomostí

Žiakom s poruchami aktivity a pozornosti pri overovaní vedomostí pomáha:

- Viesť žiaka, aby si pri čítaní zadania zvýrazňoval kľúčové slová a podstatné detaily, pri matematických príkladoch znamienka.
- Pred začatím testovania nahlas prečítať zadanie a overiť si, či dieťa správne porozumelo zadaniu.
- Častejšie kontrolovať, či žiak pri riešení úloh postupuje správne.
- Umožniť žiakovi písať test v inej miestnosti, individuálne, v inú časť dňa, ústne doskúšať žiaka hneď po písomke, dať možnosť pracovať v tichom kútiku. Ak je zadanie zadané iba ústne, nahráť sa a dať žiakovi možnosť počúvať zadanie tak často, ako potrebuje.
- Umožniť používať štuple do uší alebo tlmíče na uši.
- Umožniť krátku prestávku, počas ktorej má dieťa príležitosť na pohybové uvoľnenie.
- V prípade, že žiak má výrazné nedostatky v písaní, dať možnosť odpovedať ústne.
- Náročné testy zaraďovať na prvé hodiny, nie na konci dňa.
- Podporovať návyk skontrolovať si po sebe. Odporúča sa rozprávať sa so žiakom o tom, aké typy chýb robí. Keď je žiakovi jasné, aké najčastejšie chyby robí, napíše si ich na kartičku. Učiteľ môže dať žiakovi čas navyše, povzbudzuje ho, aby si kartičku vytiahol a používal ju ako pomôcku pri kontrolovaní si po sebe.
- Poskytnúť žiakovi jasné, v ideálnom prípade na počítači alebo na stroji napísané zadanie s minimálne dvojitém riadkovaním a dostatkom voľného priestoru na vypracovanie úloh. Zadanie by malo byť jasné, stručné, bez nadbytočných slov.
- Vopred pripraviť žiaka na rôzne typy úloh (doplňovačka, priradovanie, výber z rôznych možností atď.), ktoré na teste budú, aby mal predchádzajúcu skúsenosť s rôznymi typmi úloh.
- Dať dostatok možností aj na krátke odpovede (doplňovanie, priradovanie, prečiarknutie, podčiarknutie atď.), pomocou ktorých môže žiak preukázať svoje vedomosti.
- Impulzívne dieťa môže namiesto zaškrťovania správnej odpovede preškrťávať nesprávne a takto vylučovacou metódou dospieť k správnejmu výsledku.
- Dovoľiť žiakovi opakovať slovnú odpoveď alebo test, ak bol nedostatočný výsledok zapríčinený aktuálnym zdravotným alebo psychickým stavom dieťaťa, alebo neschopnosťou sústrediť sa z dôvodu rušivých vplyvov počas skúšania.

¹⁰ ZENTALL, S. S.: ADHD and Education: Foundations, Characteristics, Methods, and Collaboration. New Jersey: Pearson Education, 2006, 344 s. ISBN 0-13-098173-7.

Stratégie rozvíjajúce schopnosť udržať pozornosť

- Pohybovať sa po triede, kontrolovať ako žiaci postupujú, poskytovať spätnú väzbu, byť viditeľný.
- Byť pripravený, minimalizovať „hluché miesta“, kedy sa na hodine nič nedeje.
- Tvorivo používať hlas, meniť tón hlasu, zdôrazňovať dôležité informácie.
- Upozorniť žiakov dopredu na to, čo je dôležité a často na to upriamovať pozornosť.
- V rámci výučby vytvoriť priestor na aktívne zapojenie sa, pohyb a interakciu so spolužiakmi. Zaraďovať prácu vo dvojiciach a v malých skupinách.
- Eliminovať nepodstatné detaily. Farebne zvýrazniť, podčiarknuť alebo zdôrazniť kľúčové slová. Slovný výklad sprevádzať vizuálnymi pomôckami. Zdôrazňovať dôležité body, štruktúru a hlavné kroky pomocou podčiarkovania, zvýrazňovania, zakrúžkovania.
- Povzbudzovať žiaka, aby si vytváral svoje vlastné pomôcky a používal ich pri samostatnej práci – napríklad kartičky s postupom, ktoré môže používať počas nacvičovania nového učiva.
- Dať žiakovi zoznam úloh, ktoré má urobiť. Žiak si odškrtnáva úlohy, ktoré urobil.
- Pri kontrole chýb presne určiť, aké typy chýb si má žiak skontrolovať. Spolu so žiakom vytvoriť kontrolný zoznam, pomocou ktorého si žiak po sebe kontroluje prácu.
- Poskytnúť osnovu obsahujúcu najdôležitejšie body, do ktorej žiak dopíše detaily.
- Dohodnúť sa so žiakom na diskretnom signáli (signáli, o ktorom vie len učiteľ a žiak), ktorým dá žiak učiteľovi vedieť, že potrebuje pomoc. Žiak môže napríklad položiť určitý predmet na stôl a učiteľ podľa toho vie, že žiak potrebuje pomôcť. Vďaka tomu žiak nemusí pred celou triedou ukázať, že nevie ako postupovať. Ak sa žiak trápi tým, že sa nikdy neprihlási, pretože nevie a trpí tým, môžete sa s ním dohodnúť na tom, že ho vyvoláte vtedy, ak zdvihne ruku určitým spôsobom, a nevyvoláte, ak ju zdvihne iným spôsobom. Napríklad ak zdvihne ruku a má zaťatú päsť, viete, že ho nemáte vyvolať, ak má pootvorenú dlaň, viete, že ho máte vyvolať.
- Dovoľiť žiakovi ísť pracovať do tichého kútika, používať tlmice na uši a štuple do uší.

Stratégie práce s impulzivitou

Používať odmeny, ktoré súvisia s funkciou problémového správania.^{11, 12}

Ak je impulzívne správanie žiaka udržiavané pozornosťou učiteľa, odmenou za požadované správanie môže byť čas naviac strávený s učiteľom. Ak je impulzívne správanie žiaka udržiavané pozornosťou rovesníkov, žiak môže za odmenu povedať spolužiakom vtip, pochváliť sa, čo sa mu podarilo, čo zaujímavé zažil, zahrať si potichu hru so svojím spolužiakom atď. Ak je impulzívne správanie udržiavané potrebou vyniknúť, dať dieťaťu možnosť vyniknúť iným spôsobom. Ak je impulzívne správanie udržiavané nedostatkom stimulácie, dovoľte dieťaťu zvýšiť svoju úroveň stimulácie napr. kreslením si, nenápadnými pohybmi, ktoré nevyrušujú ostatných žiakov, izomotorickými cvičeniami, minimalizovať, alebo vyplniť neštruktúrovaný čas, keď dieťa nemá čo robiť a podľa jeho slov sa „nudí“. Dohodnúť sa, akej aktivite sa môže žiak venovať, pokiaľ sa učiteľ pripravuje na ďalšiu časť hodiny, alebo ak dieťa skôr dokončilo zadanú úlohu (napríklad čítať si niečo podľa svojho výberu, lúštiť krížovky, osemšmerovky, kresliť si atď.) Vyvesiť na stenu plagát čo mám robiť, keď som už skončil, alebo keď čakám, čo bude ďalej.

¹¹ HERMAN, K. C. – LEMSKE, E. S. – STORMONT, M. – REINKE, W.M.: Academic and behavior supports for at-risk students : tier 2 interventions. New York: The Guilford Press, 2012, 222 s. ISBN 978-1-4625-0304-9.

¹² OTTEN, K. – TUTTLE, J.: How to Reach and Teach Children with Challenging Behavior (K-8): Practical, Ready-to-Use Interventions That Work. San Francisco: Jossey-Bass, 2010, 336 s. ISBN 0470505168.

Používať konkrétne predmety a analógie na zhmotnenie abstraktných pravidiel.

- Pri diskusiách učiteľ použije konkrétny predmet (loptičku), ktorý symbolizuje abstraktné pravidlo (hovorí iba jeden). Pravidlo znie, že hovorí len ten, kto má loptičku. Dieťa, ktoré nemá loptičku, nemôže rozprávať.
- Stanoviť, koľkokrát sa dieťa môže pýtať a koľkokrát môže prispieť svojím názorom. Ak ste sa napríklad rozhodli, že deti sa môžu 3-krát spýtať a 3-krát prispieť svojím názorom, každé dieťa dostane 6 žetónov. Vždy, keď sa dieťa spýta, alebo prispeje svojím názorom, jeden žetón stratí. Keď už nemá žiadny žetón, nemôže sa zapojiť.
- Keď dieťa vyjadruje myšlienky nesúvisiace s aktuálnou témou, môžete ju „odložiť na parkovisko“, t. j. nakresliť parkovisko, myšlienku položiť na toto parkovisko a neskôr sa k nej vrátiť. Keď deti získajú skúsenosť pozorovaním učiteľa, každé dieťa môže mať svoje vlastné parkovisko, na ktoré si „zaparkuje“ myšlienky.

Nacvičovať schopnosť ovládať svoje impulzy pomocou hier.¹³

Hra „červená, zelená“.

Dohodnite sa na obdĺžnikovom ihrisku. Deti sa dajú vedľa seba po šírke. Vyberte jedno dieťa – vodcu. Vodca prejde na opačnú stranu, otočí sa deťom chrbtom a hovorí zelená, zelená.

Ostatné deti môžu postupovať dopredu, ale keď vodca povie červená a otočí sa, deti musia „zamrznúť“ tam, kde sú. Ak sa deti čo i len trochu pohnú, musia ísť naspäť na začiatok. Všetky musia stáť, až kým sa vodca neotočí a nepovie zelená, zelená. Prvé dieťa, ktoré prejde na druhú stranu, sa stane novým vodcom.

Hra „stojíš, ideš“.

Deti sa najprv postavia smerom k učiteľovi. Potom učiteľ ticho pustí hudbu do pozadia a deti sa hýbu do hudby s tým, že nohy musia ostať na zemi a musia sa pozerieť na učiteľa. Zvyškom tela sa môžu hýbať do melódie hudby, ako chcú. Náhle učiteľ povie STOP, a vytiahne, a ukáže značku stop. Deti musia zostať v pozícii, v akej sú a nesmú sa hýbať. Učiteľ skomentuje, aké zaujímavé sochy vznikli. Deti ostanú „zamrznuté“, až kým učiteľ nepovie IDEŠ a neschová značku za chrbtom.

Hra „Peter hovorí nerob to“.

Vysvetlenie pre dieťa: Budeme sa hrať hru, ktorá sa volá „Peter hovorí nerob to“. V tejto hre ide o to, aby si sa naučil zastaviť sa na pokyn. Musíš si dávať veľký pozor, aby si sa zastavil na signál, na ktorom sa dohodneme. Peter (zo začiatku učiteľ) stojí na jednej strane miestnosti, dieťa na druhej strane. Peter dáva pokyny, napríklad „urob tri malé kroky dopredu“, „urob jeden veľký krok dopredu“, „potľapkaj sa po hlave“ atď. Niekedy učiteľ povie pokyn s magickými slovami „Peter hovorí“. Dieťa má poslúchnuť pokyn len vtedy, keď mu predchádzajú slová „Peter hovorí“. Ak dieťa reaguje na pokyn, ktorému nepredchádzajú slová „Peter hovorí“, musí sa vrátiť na začiatok. Po hre si prejdite, čo sa udialo. Povedzte: „Išlo ti to výborne“. „Pochopil si, že niekedy je veľmi dôležité zastaviť sa a stopnúť sa. Niekedy si už skoro chcel urobiť, čo som ti povedal, ale potom si sa zastavil“. „Výborne“. A teraz urobíme hru trochu ťažšiu. Znovu si zahráme hru „Peter hovorí“, ale teraz sa budem veľmi snažiť pomýliť ťa. Keď ti dám pokyn, ale nepoviem slová „Peter hovorí“, chcem, aby si sám sebe pošepkal slová „nerob to“. Ak sa pohneš, keď nemáš, alebo ak si nepovieš slová nerob to, musíš ísť na začiatok. Urobte pre dieťa kartičku, na ktorej je napísané nerob to, aby mu pripomenula úlohu. Cieľom tejto hry je, aby dieťa regulovalo svoje správanie prostredníctvom reči.

a) Ak dieťa zašepká „nerob to“, povzbudíte ho.

b) Ak sa dieťa pomýli a začne robiť to, čo nemá, a potom sa zastaví a povie si „nerob to“, povzbudíte ho.

¹³ YEGAR, M. – YEGAR, D.: Executive Function & Child Development. New York: W. W. Norton & Company, 2013, 272 s. ISBN 0393707644.

- c) Ak sa dieťa pomýli, povedzte „čo si zabudol“?. Naspäť na štartovú čiaru. Následne nacvičujte. Čo si máme povedať, keď nemáme niečo urobiť? Nacvičujte spolu.

Keď ste s dieťaťom niekoľkokrát hrali túto hru, porozprávajte sa s ním, kedy v skutočnom živote si je treba povedať „nerob to“. Tým sa vytvára spojenie medzi hrou a skutočným životom. Pomôcka vo forme kartičky by mala byť dieťaťu dostupná v čase, keď má podať výkon. V tomto prípade by si dieťa mohlo dať kartičku so slovami „nerob to“ na miesto, kde najčastejšie stráca kontrolu nad svojím správaním. Opäť nacvičujte najprv v jednoduchých situáciách, nech má dieťa zážitok úspechu, až neskôr na zložitejších situáciách. Keď má dieťa úspech s jednou kartičkou, rozložte na stôl 4 kartičky „nerob to“, a porozprávajte sa s ním, v ktorých situáciách potrebuje túto schopnosť.

Stratégie práce so zvýšenou potrebou pohybu

- Urobiť zo žiaka pomocníka triedy. Keď má potrebu pohybu, môže počas hodiny zotierať tabuľu, zozbierať zošity, rozdať pracovné listy, poliať kvety. Skúsiť mu nájsť pozitívnu úlohu, v ktorej bude pozitívne využívať svoju energiu v prospech ostatných.
- Zaradovať počas hodiny prestávky na krátke cvičenie, natiahnutie a uvoľnenie sa.
- Umožniť pri práci stáť na mieste, kde by nerušil ostatných žiakov.
- Striedať aktivity, ktoré si vyžadujú väčšiu koncentráciu, s uvoľňujúcimi aktivitami, kedy sa môže hýbať. Poskytnúť mu krátke prestávky na pohybové uvoľnenie. Rozdeliť dlhšiu úlohu na menšie časti a po dokončení jednotlivých častí mu umožniť prestávku.
- Umožniť žiakovi používať špeciálnu loptičku na pomoc so sústredením, ktorú by mohol počas hodiny stláčať, a tým odbúrať nadbytočnú energiu. Vysvetliť dieťaťu i celej triede, že loptičku nemá na hranie, ale na to, aby mu pomáhala sústrediť sa a dohliadať na dodržiavanie tohto pravidla. Keď sa s ňou bude hrať, treba mu ju zobrať. Vysvetliť žiakovi, že v jeho prípade ide o výsadu, a stanoviť mu podmienky, za akých daná výsada platí, ako aj za akých neplatí. Hneď na začiatku musí byť dieťaťu absolútne jasný zmysel výsady a za akých podmienok o ňu príde, aby túto možnosť pohybového uvoľnenia nebralo ako samozrejmú.
- Učiť žiaka izometrickým cvičeniam¹⁴. Izometrické cvičenia sú také, pri ktorých dochádza ku zvýšeniu svalového napätia, ale bez zmeny v dĺžke svalu. Ich výhodou je, že dieťa môže odbúrať nadbytočnú energiu, ale nehýbe sa pri tom a nevyrúša tým okolie. Napríklad žiak pred sebou zovrie ruky a tlačí ich oproti sebe, tlačí kolená k sebe, v stojí položí ruky na stôl a stôl tlačí k zemi, oboma nohami tlačí do zeme. Po minúte nastáva uvoľnenie.
- Nepoukazovať na prejavy pohybového nepokoja pred celou triedou. Neriešiť jeho nesústredenosť pred celou triedou, ale diskretné, medzi štyrmi očami. Nekritizovať ho za zvýšený pohybový nepokoj. Tieto pohyby žiak nerobí schválne. Ich účelom je pomáhať mu odbúrať napätie a pomôcť sústrediť sa. Nepýtať sa, prečo sa stále hýbe. Žiak s najväčšou pravdepodobnosťou nevie, prečo sa musí stále hýbať. Upozorňovať nenápadne napr. dotykom na rameno, upreným pohľadom a pod., bez zbytočného upútania pozornosti ostatných žiakov. Dohovoriť sa so žiakom na súkromnom, osobnom pripomínaní správnych vzorcov správania (používať dohovorené neverbálne signály – nie napomínať ho „cez celú triedu“).
- Netrestať tým, že musí počas prestávky sedieť, neskracovať prestávku.
- Ak je žiak v starostlivosti školského špeciálneho pedagóga, striedať hodiny, z ktorých je uvoľňovaný, a nebrať ho často z telesnej výchovy.
- Nepredpokladať, že na to, aby sa žiak s ADHD mohol sústrediť, musí byť úplne pokojný, a maximálne sa sústrediť len na jednu činnosť. Nepredpokladať, že žiak s ADHD sa sústredí len vtedy, keď pokojne sedí a jeho pozornosť je maximálne upriamená na učiteľa.

¹⁴ SHAPIRO, L.: The ADHD Workbook for Kids. Oakland: Instant help books, 2010, 184 s. ISBN 1572247665.

- Zaraďovať do plánu hodiny aktivity, pri ktorých musia byť žiaci aktívni a majú možnosť aktívne sa zapojiť a odpovedať. Urobiť pohyb prirodzenou súčasťou výučby.
- Deti s ADHD potrebujú uvoľniť nadbytočnú energiu energickou a rýznou činnosťou (napr. hrať sa vonku, jazdiť na bicykli, robiť individuálne alebo kolektívne športy). Spolu s rodičmi preskúmajte spôsoby, ako by ste mohli dieťaťu poskytnúť túto príležitosť v školských alebo mimoškolských krúžkoch, alebo v centrách voľného času, či iných organizáciách.

Pomoc pri percepčných ťažkostiach

Percepčné ťažkosti sa môžu na vyučovaní prejavovať ťažkosťami v orientovaní sa na strane v zošite alebo v knihe, zhoršenou úpravou, ťažkosťami v usporiadaní objektov na strane, rýchlejšim preťažením vizuálnymi podnetmi, väčšou námahou rozlišovať figúru a pozadie, rýchlejšou unaviteľnosťou v úlohách vyžadujúcich vizuomotorickú koordináciu a vnímanie detailu. U detí, u ktorých pozorujete spomínané ťažkosti, sa odporúča:

- Povzbudzovať ich, aby si počas práce zakrývali časti, na ktorých práve nepracujú, čím sa zníži vizuálna náročnosť stránky. Prípadne rozstrihať úlohu na časti, zväčšiť jednotlivé časti a dávať im úlohy v poradí, v akom ich majú vykonávať.
- Pri použití vizuálnych modelov zohľadňovať percepčné ťažkosti, t. j. postupovať pomalším tempom, viacnásobne ukazovať, rozdeliť zložitejší postup na menšie časti, poskytnúť verbálnu inštrukciu ku každej jednotlivéj časti, sprevádzať vysvetlenie manipuláciou s konkrétnymi predmetmi. Je veľmi pravdepodobné, že žiaci s ADHD s oslabenými percepčnými ťažkosťami budú mať ťažkosti pri vytvorení si vizuálnych modelov a predstáv vo svojej mysli, bez slovného doprovodu, prípadne manipulácie s konkrétnymi predmetmi.
- Citlivo a tolerantne hodnotiť kresebný a písomný prejav.
- Sledovať úroveň zrakového preťaženia žiaka a snažiť sa predísť zrakovému preťaženiu žiaka.¹⁵ Preťaženosť sa môže prejavovať tým, že dieťa škúli, alebo si pretiera oči, nakláňa hlavu, zakrýva, alebo zatvára jedno oko počas čítania, pri sledovaní textu robí pohyby hlavou namiesto toho, aby pohyboval očami, drží knihy, alebo pracovné listy v nezvyčajnej pozícii, má časté bolesti hlavy počas čítania, alebo po čítaní, páli ho v očiach, alebo má bolesti očí. Ak spozorujete niektoré z horeuvedených prejavov, je dôležité odporučiť očné vyšetrenie, aby bola vylúčená organická príčina zrakových problémov, riadiť sa odporúčaniami očného lekára a vo zvýšenej miere dodržiavať zásady zrakovkej hygieny.
- Na matematike dať možnosť počítat' na štvorčekový papier s dostatočne veľkou veľkosťou štvorčeka. Viesť ho k tomu, aby si zvykli písať jedno číslo do jedného štvorčeka a robili medzery medzi stovkami a tisíckami atď.
- Počas testovania znížiť požiadavky na kopírovanie úloh z tabule. Dať dieťaťu napísané úlohy na dostatočne veľkom formáte papiera.
- Zadanie napísať väčším písmom, použiť dvojité riadkovanie, znížiť počet úloh na strane. Grafické rozloženie stránky by malo byť čo najjednoduchšie s jasne oddelenými sekciami a dostatkom priestoru na vypracovanie úloh. Poskytnúť dostatok miesta na výpočty, ak je treba prepísať úlohy na papier väčšieho formátu, napr. A4. Umožniť používať pomocný papier na výpočty.
- Viesť žiaka, aby si pri čítaní zadania zvýrazňoval kľúčové slová, pri príkladoch znamienka. Naučiť ho používať štyri rôzne farby pre štyri počtové operácie, aby sa vytvorilo automatické spojenie medzi farbou a počtovou operáciou. Už raz zafixované spojenie medzi farbou a počtovou operáciou nemeniť.
- Pri úlohách s viacnásobnou voľbou zadávať možnosti pod sebou a s dostatočne veľkým odstupom i riadkovaním medzi jednotlivými možnosťami.

¹⁵ KURTZ, L. A.: Visual perception problems in children with AD/HD, autism and other learning disabilities: a guide for parents and professionals. London: Jessica Kingsley Publishers, 2006, 108 s. ISBN 1-84310-826-7.

Pomoc pri oslabenej krátkodobej pamäti

Oslabená krátkodobá pamäť sa v škole môže prejavovať tým, že žiak má problém pri zapamätaní si dlhších postupov a poradia, ako aj ťažkosti porozumieť inštrukcii pozostávajúcej z viacerých krokov. Žiak si nedokáže udržať informáciu v pamäti dostatočne dlho, aby ju spracoval, a časť z nej zabudne. Znamená to, že sa musí častejšie vraciť k zadaniu, má ťažkosti spracovávať viacero podnetov naraz (simultánne spracovanie podnetov), čo vedie k zníženému porozumeniu. Je pre neho náročné vykonávať viac úloh naraz, spracovávať podnety iba v mysli. Ťažšie rozumie jazykovo zložitejším vetám, dlhším vetám, súvetiam, pretože nie je schopný si celú vetu udržať v mysli. Počas odpisovania si je schopný zapamätať len malú časť vety, dôsledkom čoho trávi veľa času tým, že sa musí pozeráť do poznámok, na tabuľu, a opäť do poznámok a na tabuľu. Odpisovanie z tabule trvá dlhšiu dobu. Často dieťa zápasí s hláskovaním a neostáva mu kapacita počúvať a absorbovať to, čo učiteľ hovorí. U žiakov, u ktorých pozorujete spomínané ťažkosti, sa odporúča:

- Vyhnúť sa dávaniu príliš veľa pokynov naraz.
- Vyjadrovať sa jasne, stručne a k veci – vyhnúť sa dlhým prednáškam, z ktorých nie je úplne jasné, čo sa vlastne od žiaka očakáva, uprednostniť krátke a jasné inštrukcie.
- Dlhšiu inštrukciu rozdeliť na menšie časti, mierne spomaliť tempo reči, urobiť krátku pauzu medzi jednotlivými časťami, aby mal žiak možnosť prijať a spracovať inštrukciu. Znížiť nároky na simultánne spracovanie informácií.
- Po zadaní inštrukcie poskytnúť trochu času navyše, aby si žiak mal čas premyslieť, čo má urobiť.
- Povzbudzovať žiaka, aby sa pýtal, keď nerozumie. Overovať si porozumenie inštrukcie, tým, že ju bude musieť povedať vlastnými slovami. Keď nerozumie otázke, parafrázovať s použitím jednoduchšieho jazyka.
- Pri učení sa novému správaniu uprednostniť priamy nácvik s odmenami pred dlhým vysvetľovaním.

Pomoc so sociálnym prispôbením

Pre rozvoj sociálnych zručností žiakov existuje na Slovensku niekoľko overených programov. Ide napríklad o programy: a) „DRUHÝ KROK“, b) „VIEME, ŽE...“, c) „AKÍ SME?“, d) „CESTA k emocionálnej zrelosti“.

Dôležité zásady pri odmeňovaní a trestaní detí s ADHD

Odmeňovanie detí s ADHD: Účinnosť odmeny sa zvyšuje, ak súvisí s funkciou problémového správania.^{16,17} Napríklad ak je správanie žiaka udržiavané pozornosťou učiteľa, odmenou za požadované správanie môže byť čas navyše strávený s učiteľom. Ak je správanie žiaka udržiavané pozornosťou rovesníkov, žiak môže za odmenu povedať spolužiakom vtip, pochváliť sa, čo sa mu podarilo, čo zaujímavé zažil, zahrať si za odmenu potichu hru so svojím spolužiakom atď.

Ďalšie dôležité zásady pri odmeňovaní detí s ADHD:^{18,19}

Odmena by mala byť motivujúca – je veľmi dôležité identifikovať odmeny, o ktoré sa bude žiak chcieť usilovať. Motivujúce odmeny môžete určiť tak, že si všimnete, čo robí dieťa prirodzene, samo od seba, keď má voľný neštruktúrovaný čas, a môže si zvoliť, čo bude robiť, prípadne sa ho môžete spýtať, čo by chcelo dostať za odmenu.

¹⁶ HERMAN, K. C. – LEMSKE, E. S. – STORMONT, M. – REINKE, W. M.: Academic and behavior supports for at-risk students: tier 2 interventions. New York: The Guilford Press, 2012, 222 s. ISBN 978-1-4625-0304-9.

¹⁷ OTTEN, K. – TUTTLE, J.: How to Reach and Teach Children with Challenging Behavior (K-8): Practical, Ready-to-Use Interventions That Work. San Francisco: Jossey-Bass, 2010, 336 s. ISBN 0470505168.

¹⁸ KAZDIN A.: Parent management training: treatment for oppositional, aggressive, and antisocial behavior in children and adolescents. New York: Oxford University Press, 2005, 410 s. ISBN 978-0-4701-8970-2.

¹⁹ KAZDIN, A.: The Kazdin Method for Parenting the Defiant Child. New York: Houghton Mifflin Harcourt, 2009, 304 s. ISBN 0547085826.

Odmena by mala byť dosiahnuteľná a častá – dieťa by malo mať šancu získať odmenu. Ak dieťa nikdy alebo len zriedkakedy získa odmenu, prestane byť motivujúca.

Odmena by mala závisieť od správania – dieťa by malo dostať odmenu len vtedy, ak sa správa, ako ste sa dohodli. Ak sa tak nespráva, odmenu nedostane.

Odmena by mala prísť s čo najmenším časovým odstupom – spojenie medzi správaním a odmenou musí byť čo najjednoduchšie a s čo najmenším časovým odstupom.

Odmeny by mali byť rozmanité – dieťa by malo mať možnosť vybrať si zo širokej palety odmien.

Odporúča sa kombinovať krátkodobé, strednodobé a dlhodobé odmeny – zakomponovať väčšie odmeny môžete tak, že zároveň s tým, ako si dieťa vyberá menšie odmeny za body, ktoré získalo počas dňa, počítate aj body, ktoré dieťa celkovo získa. Spočítajte všetky body (aj tie, za ktoré si už vybralo malú odmenu). Obrazne znázorníte, ako dieťa postupuje k väčšej odmene. Napríklad môžete nakresliť obrázok, na ktorom sú schody, a na každom stupienku sú body, ktoré dieťa potrebuje, aby vyšlo na tento schodík. Hore na schodisku je odmena, po ktorú si takto dieťa obrazne vyjde po schodoch. Inou možnosťou je napríklad urobiť trasu medzi Zemou a Mesiacom a dieťa sa môže blížiť raketou k Mesiacu, na ktorom si vyzdvihne odmenu.

Dôležité je použiť fantáziu a zakomponovať záujmy dieťaťa. Väčšie odmeny sú však len bonus. Hlavný dôraz u detí s ADHD by sa mal klásť na časté, menšie, okamžité odmeny.

Používať odmeny v kombinácii s ocenením

Kombinovať odmeny s praktickým nácvikom a používaním pomôcok. Dieťa s ADHD má často veľké nedostatky v schopnostiach. Samotné odmeny (ak sú vhodne zvolené) zvyšujú motiváciu dieťaťa a pravdepodobnosť, že sa bude správať podľa očakávania, ak má dieťa dané správanie v repertoári, ale ak dieťa dané správanie nemá v repertoári, odmena sama o sebe nebude fungovať. Dieťa s ADHD má často veľké nedostatky v schopnostiach, a preto je dôležité odmeny kombinovať s praktickým nácvikom a používaním pomôcok.

Pre viac stratégií ako tvorivo odmeňovať deti s ADHD pozri zdroje uvedené pod čiarou.^{20, 21, 22, 23, 24}

Trestanie detí s ADHD: Deti s ADHD by nemali byť trestané za také správanie, ktoré z povahy ich zdravotného znevýhodnenia nie sú schopné ovplyvniť. Odporúča sa uplatňovať dôsledky pokojným a pevným hlasom, sústrediť sa na nevhodné správanie dieťaťa a vyhnúť sa celkovému hodnoteniu, nálepkovaniu. Celkové hodnotenie (ty si lajdák, lenivý) sťažuje žiakovi, aby sa zmenil. Ako totiž môže žiak zmeniť to, čo je? Dieťa začne mať pocit, ako keby lenivosť alebo lajdáckosť boli nejaké pevné, fixné nemenné črty v nich, ktoré sa nedajú zmeniť. Na druhej strane sa odporúča sústrediť sa na nevhodné správanie a zdôrazňovať, že správanie si dieťa môže zvoliť a môže sa rozhodnúť inak.

4.2.5.

Hodnotenie žiakov s poruchami aktivity a pozornosti

Zásady hodnotenia žiaka so zdravotným znevýhodnením, začleneného v ZŠ, uvádza Metodický pokyn č. 22/2011. Metódy a formy hodnotenia žiaka so zdravotným znevýhodnením vyplývajú z odporúčaní daného poradenského zariadenia. Vo všeobecnosti platí, že pedagóg musí

²⁰ PFIFFNER, L. J.: All about ADHD. New York: Scholastic Inc, 2011, 176 s. ISBN 978-0-545-10920-8.

²¹ OTTEN, K. – TUTTLE, J.: How to Reach and Teach Children with Challenging Behavior (K-8): Practical, Ready-to-Use Interventions That Work. San Francisco: Jossey-Bass, 2010, 336 s. ISBN 0470505168.

²² JENSON, W. R. – REAVIS, H. T. – RHODE, G.: The Tough Kid Toolbox. Longmont: Sopriswest, 1994, 213 s. ISBN 1-57035-000-0.

²³ HERMAN, K. C. – LEMSKE, E.S. – STORMONT, M. – REINKE, W. M.: Academic and behavior supports for at-risk students: tier 2 interventions. New York: The Guilford Press, 2012, 222 s. ISBN 978-1-4625-0304-9.

²⁴ CIPANI, E.: Classroom management for all teachers: Plans for evidence-based practice. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2008, 190 s. ISBN 0-13-199164-7.

rešpektovať druh a stupeň zdravotného znevýhodnenia, ktoré majú vplyv na úroveň a výsledky práce žiaka v príslušnom predmete. Špecifiká a prejavy správania, vyplývajúce z ADHD, potom berie do úvahy pri hodnotení učebných výsledkov a zohľadňuje ich taktiež pri posudzovaní správania.

Žiakovi s ADHD teda nie je možné znížiť známku v prípade, že sú nedostatočné učebné výsledky alebo nevhodné prejavy správania dôsledkom stanovenej diagnózy. V prípade, že žiakovi s ADHD navrhujeme zníženú známku zo správania, je potrebné sa o tom poradiť s poradenským zariadením a posúdiť, či sú prejavy správania závažným porušením školského poriadku.

V prípade, že výchovno - vzdelávacie výsledky žiaka so zdravotným znevýhodnením nie sú uspokojivé, je nutné prehodnotiť a upraviť obsah či formu jeho vzdelávania. Vo všeobecnosti platí, že žiak so ŠVVP by nemal opakovať ročník v tom predmete, resp. predmetoch, v ktorých má jeho diagnóza najväčší vplyv na úspech, resp. neúspech. To je taktiež nutné posudzovať individuálne a brať do úvahy všetky okolnosti a špecifiká v konkrétnom prípade.

4.3. Profesionálna orientácia a zameranie žiakov s poruchami aktivity a pozornosti

U detí s ADHD existujú veľké individuálne rozdiely v profiloch ich silných a slabých stránok, stupni rozvoja exekutívnych funkcií, intelektových schopnostiach, hodnotách a záujmoch. Nie je preto možné všeobecne stanoviť povolania, v ktorých by deti s poruchou aktivity mohli uspieť. Za dôležité faktory pri výbere povolania považujeme:

- **Hodnoty a záujmy** – pre žiakov s ADHD je dôležité (ešte vo väčšej miere ako pre deti bez ADHD), aby si vybrali profesiu, kde budú vykonávať činnosti, ktoré sú pre nich prirodzene motivujúce. K akým činnostiam dieťa prirodzene inklinuje, aké činnosti sú pre dieťa odmeňujúce aj bez vonkajšieho posilnenia, ktoré činnosti dieťa aktívne vyhľadáva.
- **Silné a slabé stránky** – je dôležité brať do úvahy silné a slabé stránky dieťaťa; aké sú intelektové, kognitívne, osobnostné, sociálne a vôľové vlastnosti dieťaťa.
- **Prostredie a nároky práce** – v akom prostredí bude prevažne pracovať, aké činnosti bude vykonávať a na aké schopnosti bude toto prostredie klásť nároky. Na základe týchto faktorov je možné bližšie stanoviť, aké povolanie by bolo pre dieťa najvhodnejšie.

Literatúra

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 4th ed. Washington: American Psychiatric Association, 1994 ISBN 0890420629
- ASHLEY, S.: The ADD & ADHD Answer Book. Illinois: Sourcebooks, Inc., 2005, 272 s. ISBN 978-1-4022-1976-4.
- CIPANI, E.: Classroom management for all teachers: Plans for evidence- based practice. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2008, 190 s. ISBN 0-13-199164-7.
- HERMAN, K.C. – LEMSKE, E. S. – STORMONT, M. – REINKE, W. M.: Academic and behavior supports for at-risk students: tier 2 interventions. New York: The Guilford Press, 2012, 222 s. ISBN 978-1-4625-0304-9.
- JENSON, W. R. – REAVIS, H. T. – RHODE, G.: The Tough Kid Toolbox. Longmont: Sopriswest, 1994, 213 s. ISBN 1-57035-000-0.
- KAZDIN A.: Parent management training: treatment for oppositional, aggressive, and antisocial behavior in children and adolescents. New York: Oxford University Press, 2005, 410 s. ISBN 978-0-4701-8970-2.
- KAZDIN, A.: The Kazdin Method for Parenting the Defiant Child. New York: Houghton Mifflin Harcourt, 2009, 304 s. ISBN 0547085826.
- KURTZ, L. A.: Visual perception problems in children with AD/HD, autism and other learning disabilities: a guide for parents and professionals. London: Jessica Kingsley Publishers, 2006, 108 s. ISBN 1-84310-826-7.
- OTTEN, K. – TUTTLE, J.: How to Reach and Teach Children with Challenging Behavior (K-8): Practical, Ready-to-Use Interventions That Work. San Francisco: Jossey-Bass, 2010, 336 s. ISBN 0470505168.
- PFIFFNER, L. J.: All about ADHD. New York: Scholastic Inc, 2011, 176 s. ISBN 978-0-545-10920-8.
- SHAPIRO, L.: The ADHD Workbook for Kids. Oakland: Instant help books, 2010, 184 s. ISBN 1572247665.
- YEGAR, M. – YEGAR, D.: Executive Function & Child Development. New York: W. W. Norton & Company, 2013, 272 s. ISBN 0393707644.
- ZENTALL, S. S.: ADHD and Education: Foundations, Characteristics, Methods, and Collaboration. New Jersey: Pearson Education, 2006, 344 s. ISBN 0-13-098173-7.

5.

Narušená komunikačná schopnosť

„Hranice môjho jazyka sú hranice môjho sveta.“

Ludwig Wittgenstein, filozof

Medziľudská komunikácia je aktivita každého človeka, je to najzákladnejšia potreba každého jednotlivca a rozhodujúci nástroj pre život. Takmer každý aspekt učenia a socializácie zahŕňa jazyk. Je pevným základom, na ktorom stojí neskoršia gramotnosť a akademický úspech. V pedagogickom procese je veľmi dôležité mať túto potrebu na zreteli.

5.1. Charakteristika narušenej komunikačnej schopnosti

Lechta (In: Kerekrétiová a kol., 2009) definuje komunikačnú schopnosť nasledovne: *Ide o schopnosť človeka vedomo a podľa patričných noriem používať jazyk ako systém znakov a symbolov v celej jeho komplexnosti a vo všetkých jeho formách, a to za účelom realizovania určitého komunikačného zámeru.*²⁵

Komplexnosť predstavuje všetky jazykové roviny (foneticko-fonologická, lexikálno sémantická, morfológicko-syntaktická, pragmatická) a forma všetky spôsoby komunikácie (hovorená, grafická, neverbálna).

Komunikačná schopnosť človeka je narušená vtedy, keď niektorá rovina jeho jazykových prejavov (príp. niekoľko rovín súčasne) pôsobí interferenčne vzhľadom na komunikačný zámer.²⁶

5.1.1.

Druhy narušenej komunikačnej schopnosti

Narušenú komunikačnú schopnosť (ďalej len NKS) je možné rozdeliť do niekoľkých skupín a podskupín podľa toho, ktorá časť jazykového prejavu je narušená a aké sú jej príznaky.

Z tohto aspektu rozlišujeme viacero základných druhov NKS, ktoré sa potom v rámci Medzinárodnej klasifikácie chorôb členia na konkrétne diagnózy:

- *vývinová bezrečnosť* – narušený vývin reči;
- *získaná orgánová bezrečnosť* – afázia;
- *získaná psychogénna bezrečnosť* – mutizmus, elektívny mutizmus;
- *narušenie zvuku reči* – fufnavosť;
- *narušenie plynulosti* – zajakavosť, brblavosť;
- *narušenie článkovania* – dyslália, dyzartria;
- *poruchy hlasu* – dysfónia, afónia;
- *kombinované chyby a poruchy reči* – súčasný výskyt viacerých druhov NKS;
- *symptomatické poruchy reči*: NKS pri iných, dominujúcich postihnutiach, ochoreniach, narušeníach – napr. pri sluchovom postihnutí, detskej mozgovej obrne;
- *narušenia grafickej stránky reči*: agrafia, alexia, akalkúlia, dyslexia, dysgrafia, dyskalkúlia.²⁷

²⁵ KEREKRÉTIOVÁ, A. a kol. Základy logopédie. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009, s. 21. ISBN 978-80-223-2574-5.

²⁶ LECHTA, V. a kol. Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti. Martin: Osveta, 1995, s. 13. ISBN 80-88824-18-4.

²⁷ KEREKRÉTIOVÁ, A. a kol. Základy logopédie. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009, s. 23. ISBN 978-80-223-2574-5.

Medzi najčastejšie druhy NKS, s ktorými sa učitelia môžu stretnúť a ktoré najviac ovplyvňujú školskú úspešnosť žiaka, patria dyslália, narušený vývin reči, zajakavosť a narušenia grafickej stránky reči.

Dyslália

Je najčastejšie sa vyskytujúci druh NKS. Je to artikulačná porucha, pri ktorej je narušená výslovnosť jednej alebo viacerých hlások.

Dyslália sa v školskom veku môže premietnuť do niektorých symptómov špecifických porúch učenia (napr. dyslexie a dysortografie), najmä v prípadoch, ak je spojená s nedostatočne vybudovaným fonematickým uvedomovaním.



Narušený vývin reči

Je vrodená porucha vývinu jazykových schopností. Vzniká následkom nesprávnej funkcie alebo poškodenia v tzv. „rečových zónach“ kôry vyvíjajúceho sa mozgu.

Ak sa v narušenom vývine reči prejavujú špecifické symptómy, hovoríme o špecificky narušenom vývine reči – vývinovej dysfázii.

Žiak s vývinovou dysfáziou má ťažkosti v expresívnej reči (výslovnosť, deficit v sluchovom vnímaní, ťažkosti v tvorbe viet a gramatickej stavbe reči, slabá slovná zásoba) a v receptívnej reči (porozumenie).

Zajakavosť

Je jeden z najťažších a najnápadnejších druhov NKS. Má výrazne nepriaznivý dopad na školskú, pracovnú a sociálnu adaptáciu. Je to syndróm komplexného narušenia koordinácie orgánov participujúcich na hovorení, ktorý sa prejavuje charakteristickými nedobrovoľnými pauzami, narušujúcimi plynulosť procesu hovorenia, a tým pôsobiacimi rušivo na komunikačný zámer.

U zajakavého žiaka sa vyskytujú **príznaky v reči** (repetície, prolongácie, hlasové napätie, zrýchlené tempo, vsuvky, pauzy, blokády, revízie, narušené dýchanie) a **príznaky v správaní** (vyhýbanie sa zrakovému kontaktu, tremor, vyhýbavé správanie).

Narušenie grafickej stránky reči

Veľmi často dochádza k súčasnému výskytu špecifických porúch učenia (dyslexie, dysortografie) a iných druhov NKS (napr. dyslalie, vývinovej dysfázie), pretože vývin čitateľských a pravopisných schopností úzko súvisí s hovorenou rečou. Týmto sa výrazne komplikuje výchovno-vzdelávací proces a žiakom je potrebné poskytovať komplexnú intervenciu.

5.1.2.

Sekundárne dôsledky narušenej komunikačnej schopnosti

91

Hovorený jazyk je v školskom prostredí primárne médium, prostredníctvom ktorého učitelia učia a žiaci sa učia. Od žiaka sa očakávajú dobré komunikačné zručnosti – rozumieť tomu, čo sa hovorí, zrozumiteľne, jasne a sebaisto sa vyjadrovať. NKS preto vo väčšej alebo v menšej miere ovplyvňuje takmer každý predmet v škole.

Žiaci, ktorí „bojujú“ s akýmkoľvek aspektom komunikácie, sú vysoko náchylní k zlyhávaniu v školskom a sociálnom prostredí, čo má negatívny vplyv na ich kognitívny, sociálny a emocionálny vývin. Veľká časť žiakov s NKS má na základe jazykových deficitov pridružené špecifické vývinové poruchy učenia – najčastejšie dyslexiu a dysortografiu, keďže čítanie a písanie sú grafickou reprezentáciou reči. Bez schopnosti porozumieť čítanému a vytvárať písomný jazyk je pre nich veľká časť učiva neprístupná.

Žiaci, ktorí majú problémy v expresii (napr. poruchy hlasu, narušenie plynulosti reči, narušenie zvuku reči, poruchy artikulácie), môžu zažívať negatívne reakcie pri pokusoch o interakcie s rovesníkmi. Ťažkosti vo vyjadrovaní ovplyvňujú možnosť zapojiť sa do rozhovoru, opísať zážitky, vysvetliť udalosti, vyjadrovať svoje pocity v rôznych situáciách. Taktiež môžu používať nevhodné kroky, ako získať pozornosť, napr. strkanie, buchnutie spolužiaka, a tak môžu byť označovaní za agresívnych. Sú tiež vystavovaní zvýšenému riziku šikanovania, keďže dobré komunikačné zručnosti sú nevyhnutné pri budovaní odolnosti voči nemu.

5.1.3.

Kompenzácia a reedukácia

Diagnostika a terapia narušenej komunikačnej schopnosti patria do rúk odborníka, klinického logopéda alebo logopéda v centre špeciálnopedagogického poradenstva.

Žiak s dysláliou

Pomocou diagnostiky je potrebné posúdiť, či je nutné vytvoriť individuálny výchovno-vzdelávací program. Učiteľ by mal tímovo spolupracovať s logopédom a dodržiavať nasledujúce zásady:

- mať dostatok informácií o komunikácii a mať základné informácie o tomto druhu NKS a jeho dôsledkoch na školské výkony,
- vysvetliť ostatným žiakom toto znevýhodnenie,
- kontaktovať včas rodičov, logopéda a poradenské zariadenie,
- nevyžadovať, aby žiak opakoval správnu výslovnosť, pretože takto ju nedosiahne.

Prejavy dyslálie v edukačnom procese:

- problém v interpersonálnej komunikácii, v čítaní, písaní, v diktátoch,
- môžu sa objavovať pocity menejcennosti, snaha vyhnúť sa komunikácii, neurotické prejavy alebo agresívne správanie.

Žiak s vývinovou dysfáziou

Logopedická starostlivosť je zameraná nie etiologicky (neriešime príčiny), ale symptomatologicky (riešime prejavy, symptómy). V terapii sa zameriavame na čiastkové schopnosti (rozvoj zrakovej a sluchovej percie, jemnej motoriky, motoriky artikulčných orgánov, vizuo-motorickej koordinácie, P-L orientácie, nácvik techniky čítania (okienka), nácvik techniky písania (obťahovanie tvarov), no najdôležitejšia je terapia zameraná na kognitívne schopnosti, jazykové schopnosti a prácu s textom.

Efektívny je Tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. El'konina. Ruský prof. El'konin vytvoril metódu osvojovania si čítania, ktorá sa líši od u nás použíwanej analyticko-syntetickej metódy. Spočíva v tom, že kým sa dieťa naučí písmená čítať a písať, musí vedieť v mysli narábať s hláskovou štruktúrou slova, naučí sa identifikovať hlásky v slovách, a až potom sa k hláske priradí písmeno – graféma. Pracujeme na tzv. "meta" úrovni.

Okrem fonologických schopností v terapii rozvíjame všetky jazykové roviny:

- fonematicko-fonologickú (výslovnosť, oromotoriku, fonologické programovanie),
- morfológicko-syntaktickú (správne používanie slovných druhov, rozvíjanie gramatického citu, tvorenie viet, zlepšovanie vetnej skladby),
- lexikálno-sémantickú (rozvoj slovnej zásoby a tvorenia pojmov),
- pragmatickú (rozprávačské zručnosti – schopnosť prerozprávať príbeh, rozpovedať zážitok, klásť otázky, viesť dialóg).

Dôležité je aj rozvíjanie nejazykových schopností, najmä rozvíjanie krátkodobej sluchovej pamäti.

Žiak so zajakavosťou

Nedostatok zaangažovanosti pedagóga môže spôsobiť žiakovi vážne problémy, najmä v sociálnej adaptácii.

V oblasti symptomatiky by mal pedagóg pozorne sledovať prejavy dieťaťa, spolupracovať s logopédom a vedieť hodnotiť:

- zmeny v plynulosti reči, prejavy psychickej tenzie (napr. vyhýbanie sa komunikácii), prejavy nadmernej námahy pri hovorení (napr. narušené koverbálne správanie pri odpovedi),
- vzťah žiaka ku škole a spolužiakom,
- rečový prejav žiaka v škole (napr. komunikáciu v škole bez zábran, odmietanie ústnych odpovedí, plynulú komunikáciu mimo vyučovania).

Zásady komunikácie medzi pedagógom a zajakavým žiakom:

- udržiavať očný kontakt,
- ponúknuť dostatok času na odpoveď, nedokončovať výpovede za žiaka,
- zameriavať sa viac na obsah a nie na formu prehovorov,
- ak sa objaví nevhodné správanie zo strany spolužiakov, ihneď zasiahnuť,
- nekorigovať reč žiaka, neopravovať, spolupracovať s logopédom,
- predchádzať situáciám, ktoré spôsobujú žiakovi psychickú záťaž.

Žiaci so zajakavosťou sú citovo zraniteľnejší. Môže sa u nich objaviť agresívne správanie, hyperaktivita a problémy so sústredením, ako dôsledok stáleho psychického vypätia v škole. Najzávažnejším dôsledkom zajakavosti je logofóbia – strach z reči a odmietanie hovoriť.

Špecifické poruchy učenia

Terapia špecifických porúch učenia u žiakov s NKS sa zameriava predovšetkým na nácvik stratégií učenia, ktorých cieľom je rozvoj metakognitívnych stratégií namiesto tréningu deficitných čiastkových schopností.

Cieľom stratégií učenia je naučiť žiaka efektívne sa učiť – aktívne prijímať, spracovávať informácie a monitorovať a hodnotiť výsledky svojho učenia.

5.2. Vzdelávanie žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou

Žiaci s narušenou komunikačnou schopnosťou môžu byť vzdelávaní v základnej škole pre žiakov s NKS, v špeciálnej triede pre žiakov s NKS v základnej škole alebo v školskej integrácii v základnej škole bežného typu.

Žiaci, ktorí sú vzdelávaní v základnej škole pre žiakov s NKS alebo v špeciálnej triede, postupujú podľa rámcového učebného plánu, ktorý je súčasťou vzdelávacieho programu pre žiakov s NKS²⁸.

Každý žiak s NKS vzdelávaný v základnej škole pre žiakov s NKS, v špeciálnej triede pre žiakov s NKS v základnej škole a v školskej integrácii má vyplnený Návrh na prijatie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do špeciálnej školy, do materskej školy, do základnej školy a do strednej školy (ďalej len „Návrh na prijatie“) schválený Ministerstvom školstva SR pod číslom CD-2008-17271/37405-1:914 dňa 24. októbra 2008 s platnosťou od 1. januára 2009.

Pri vyplňovaní Návrhu na prijatie spolupracujú triedny učiteľ, vyučujúci jednotlivých predmetov, centrum špeciálnopedagogického poradenstva, školský špeciálny pedagóg a rodič, resp. zákonný zástupca žiaka. Za kompletne vyplnenie Návrhu na prijatie zodpovedá riaditeľ školy.

S prihliadnutím na možnosti a ťažkosti žiaka s NKS je potrebné dobre zvoliť typ školského zariadenia, v ktorom sa bude vzdelávať a formu edukácie. V najťažších prípadoch NKS neodporúčame integrovať žiaka, ak na to škola nemá vytvorené personálne podmienky.

²⁸ Vzdelávací program pre deti a žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou ako súčasť štátneho vzdelávacieho programu schválený MŠ SR pod č. CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009 (uvedený ako príklad východiska na hodnotenie výsledkov učebnej činnosti žiaka s NKS).

5.2.1.

Vzdelávací program pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou

Podľa § 94 ods. 2 písmeno e) 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.“) sa pri výchove a vzdelávaní žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou postupuje podľa vzdelávacieho programu pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou (ďalej len „NKS“). Tento vzdelávací program je súčasťou štátnych vzdelávacích programov pre jednotlivé stupne vzdelávania.

Pre výchovu a vzdelávanie detí a žiakov s NKS platia všetky ustanovenia uvedené v štátnom vzdelávacom programe, ktoré sú doplnené špecifikami uvedenými vo vzdelávacom programe pre žiakov s NKS.

Vzdelávací program pre deti a žiakov s NKS charakterizuje výchovu a vzdelávanie a vymedzuje špecifické potreby a požiadavky na komplexnú odbornú starostlivosť o nich, odporúčania pre postup učiteľa žiaka s NKS vo výchovno-vzdelávacom procese a všeobecné zásady hodnotenia.

Súčasťou tohto programu je predmet individuálna logopedická intervencia (ďalej len ILI). Cieľom predmetu ILI je v maximálnej miere podporiť rozvoj reči a jazykových schopností ako predpokladu k realizácii 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 ILI je prevencia vzniku porúch správania ako následku neúspechu v komunikácii a v osvojovaní si gramotnosti. V širšom meradle podporuje ILI sociálnu a edukačnú adaptáciu a integráciu detí a mládeže s NKS do spoločnosti. Čiastkové ciele a obsah predmetu ILI vychádzajú z logopedickej diagnostiky.²⁹

Každý učiteľ vzdelávajúci žiaka s NKS sa musí s týmto programom podrobne oboznámiť.

5.2.2.

Integrované vzdelávanie žiakov s NKS v bežnej ZŠ

Podstatou integrovaného vzdelávania žiakov s NKS je poskytnúť každému z nich starostlivosť zodpovedajúcu jeho individuálnym osobnostným a vývinovým možnostiam za predpokladu zabezpečenia odborných, personálnych, priestorových a materiálnych podmienok.

Ak zo záveru odborného vyšetrenia v poradenskom zariadení vyplýva, že ním vyšetrený žiak má špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby (ďalej len ŠVVP) na základe jeho narušenej komunikačnej schopnosti a zákonný zástupca s tým súhlasí, poradenské zariadenie ho odporúča evidovať ako žiaka so ŠVVP. Takýto žiak môže byť vzdelávaný integrovanou formou v bežnej triede základnej školy. Žiak vzdelávaný v školskej integrácii sa vzdeláva podľa rámcového učebného plánu príslušnej školy, v ktorej sa vzdeláva a podľa individuálneho vzdelávacieho programu s prihliadnutím na narušenie. Obsah jeho vzdelávania vychádza zo vzdelávacieho programu pre deti a žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou. Riaditeľ školy zabezpečí odbornú logopedickú starostlivosť v spolupráci s centrom špeciálnopedagogického poradenstva, prípadne so školským logopédom alebo s klinickým logopédom v rozsahu rámcového obsahu vzdelávania v predmete ILI.

²⁹ Rámcový obsah vzdelávania predmetu individuálna logopedická intervencia (ILI) pre prípravny až 9. ročník základnej školy pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou a pre žiakov s vývinovými poruchami učenia ako súčasť štátneho vzdelávacieho programu schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582-1: 914 dňa 26. mája 2009.

Medzi NKS a problémami s gramotnosťou je veľmi silná väzba. Výkon žiaka je podmienený schopnosťou rýchlo prečítať zadanie príkladu a porozumieť mu, sledovať výklad učiteľa a pracovať podľa jeho pokynov.

Vzhľadom na široké spektrum príznakov, ich vzájomných kombinácií a často pridružené špecifické poruchy učenia, je nemožné vytvoriť ucelený obraz prejavov narušenej komunikačnej schopnosti.

Pre potreby učiteľov uvádzame najčastejšie ťažkosti v expresívnej, receptívnej zložke alebo v ich kombinácii, a tiež rôzne neverbálne prejavy, ktoré môžu tieto ťažkosti signalizovať:

- zlá zrozumiteľnosť rečového prejavu, ale dobré porozumenie,
- ťažkosti s formulovaním gramaticky a syntakticky správnych vetných celkov – aj napriek správnej artikulácii,
- ťažkosti s verbálnou pohotovosťou a vybavovaním si slov z pamäti (žiak používa opisný spôsob, všeobecné pojmy, komentár alebo robí dlhé prestávky medzi slovami),
- oslabená slovná zásoba, jazykový a gramatický cit,
- dezorganizovaná, chaotická naratívna štruktúra v ich písaní alebo prerozprávaní udalostí,
- problematické počúvanie a pochopenie informácií a pokynov zadávaných ústne,
- ak žiak nevie, čo má robiť, môže pôsobiť ako nesústredený a neposedný, lebo sa otáča k spolužiakom,
- ťažkosti so sledovaním výkladu učiteľa – ak žiak nerozumie, rýchlo stráca pozornosť a motiváciu,
- ťažkosti s porozumením abstraktných pojmov (najmä v oblasti matematiky a náukových predmetov), obrazných pomenovaní (literárne texty),
- problémy s porozumením zložitých gramatických foriem (vložené vety, pasívne väzby v zadaniach a v textoch, časové pojmy...),
- problémy s abstraktnými myšlienkami (ako sa postavy v literárnom diele cítia, akú majú motiváciu ku konaniu, skryté zábery postáv),
- pomalé reagovanie na pokyny, mylne zamieňané za nezáujem (potrebujú viac času na spracovanie hovoreného jazyka),
- nevhodné, nesprávne odpovede na zadané otázky, ktoré sa prejavujú ako nedostatočné vedomosti,
- ťažkosti v nadobúdaní a osvojovaní si v reči novej slovnú zásobu (cudzojazyčné pojmy, cudzí jazyk, odborné pojmy v matematike a náukových predmetoch...).

Medzi ťažkosťami v expresii a impresii nie je jednoznačná hranica a často sa prelínajú. Napríklad ťažkosti žiaka v porozumení ovplyvňujú kvalitu jeho rečového prejavu – nesprávne používanie predložiek, nevhodné použitie slov vo vete atď. Na to, aby žiak efektívne používal hovorený, ale aj písaný jazyk, musí mu aj rozumieť.

5.2.1.

Tvorba individuálnych vzdelávacích programov pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou

95

Individuálny výchovno-vzdelávací program (ďalej len IVVP) vychádza z aktuálneho stavu konkrétného žiaka a rešpektuje jeho individuálne potreby. Nie je to stály a nemenný dokument, dá sa podľa potreby upravovať, dopĺňať, prispôbovať. Poskytuje flexibilitu v prístupe k žiakovi. Učiteľ tak môže nájsť spôsob, ktorý žiakovi vyhovuje, a neočakávať od neho, že sa bude učiť rovnakým spôsobom ako ostatní.

Vzorov a postupov na tvorbu IVVP, ako aj odporúčaní pre prácu so žiakmi so ŠVVP v jednotlivých predmetoch, je viacero, a tak sa jeho štruktúrou nebudeme podrobnejšie zaoberať. Taktiež, u každého žiaka s NKS je obraz jeho príznakov rôzny, a preto nie je možné stanoviť jednotný, vzorový IVVP a konkrétne, všeobecne platné odporúčania. Vypracovaný však musí byť v súlade

s obsahom predmetu ILI. Za jeho vypracovanie zodpovedá triedny učiteľ, ktorý pri jeho zostavovaní spolupracuje s ostatnými vyučujúcimi a s poradenským zariadením.

Uvádzame pokyny a postupy, ktoré najčastejšie vyplývajú z narušenia a oslabenia žiakov s NKS. Učiteľ ich môže použiť pri zostavovaní IVVP, s ohľadom na individuálne osobitosti a odporúčania v správach z odborných vyšetrení, pre konkrétneho žiaka.

Organizácia prostredia a sociálnej klímy

- Buďte si vedomí všetkých faktorov, ktoré môžu na žiaka pôsobiť rušivo, napr. zvukov.
- Umiestnite žiaka v prednej lavici, kde vás môže dobre vidieť aj počuť.
- Znížte šum v triede pri zadávaní pokynov a vyžiadať si očný kontakt.
- Posadte ho k zdatnejšiemu spolužiakovi alebo kamarátovi, ktorý mu bude ochotný pomáhať.
- Vytvorte priateľské, prijímajúce prostredie, v ktorom sa žiak nebude báť verbálne vyjadriť, požiadať o pomoc, pracovať s kompenzačnými pomôckami alebo spolupracovať s asistentom učiteľa.
- Zabráňte vystavovaniu žiaka situáciám, ktoré by mohli byť pre neho ponižujúce.

Vo všetkých predmetoch:

- Urobte rozprávanie a počúvanie jednoduchším, vytvorte komunikačné priateľské prostredie.
- Umožnite žiakovi preukázať jeho vedomosti bez toho, aby musel primárne používať hovorenú reč.
- Spomaľte tempo reči – žiaci s NKS potrebujú viac času na súčasné spracovanie fonologického a sémantického aspektu slov v prúde reči.
- Viackrát zopakujte inštrukciu, alebo požiadať iného žiaka, aby ju zopakoval. Žiak s NKS tak bude mať druhú šancu počúvať.
- Preformulujte, parafrázujte inštrukcie. Ak žiak neporozumel, nemusí to byť z dôvodu ich komplexnosti, ale preto, že neporozumel určitému slovu.
- Používajte jasné, priame požiadavky.
- Zadávajte stručné slovné pokyny v poradí, v akom majú byť vykonané. V opačnom prípade žiak zachytí len určitú časť a podľa toho koná.
- Podporujte verbálny výklad vizuálnymi podnetmi – mimika, gestá, fotografia, obrázky, kresby, kľúčové slová vypísané na tabuli, skutočné objekty...
- Udržiavajte so žiakom očný kontakt. Pred položením otázky žiakovi vyslovte ako prvé jeho meno, aby vedel, že má dávať pozor.
- Modelujte správnu výslovnosť namiesto opravovania a poukazovania na chybu.
- Podporujte žiaka v tom, aby požiadal o vysvetlenie, keď nerozumenie, napríklad vopred dohodnutým neverbálnym signálom. Žiaci s expresívnymi ťažkosťami majú mnohokrát zábrany opýtať sa, keď potrebujú objasnenie.
- Všímajte si neverbálne signály, ktoré znamenajú, že žiak neporozumel – otáčanie sa, vrtenie sa na stoličke.
- Využívajte kooperatívne metódy vo vyučovaní, ktoré podporujú spoluprácu viac ako súťaživosť, rešpektujú individualitu každého žiaka a vytvárajú podmienky, aby každý žiak mohol zažiť úspech.

Tieto uvedené pokyny sa dajú všeobecne využiť a môžu byť v konečnom dôsledku prospešné pre všetkých žiakov v triede.

Ústny prejav a skúšanie

Ústny prejav pred triedou býva pre mnohých žiakov s NKS traumatizujúci a často slabý výkon v ňom nezodpovedá ich skutočným vedomostiam. Môžu pri ňom pociťovať úzkosť, rozpaky, hanbu. Preto majte na pamäti dôstojnosť žiaka, zvážte výber vhodných metód a v individuálnych prípadoch zvolte inú formu preverovania vedomostí.

- Poskytnite žiakovi dostatok času na kognitívne spracovanie otázky a formulovanie odpovede.
- Najmä u žiakov so zajakavosťou nevyvolávajte pocit časovej tiesne.
- Poskytnite sémantické nápovedy vo forme napr. dokončovania viet, atribútov, protikladov.
- Ak je to potrebné, poskytnite fonologickú alebo aj vizuálnu nápovedu.
- Ak je ústne skúšanie pred triedou pre žiaka traumatizujúce (najmä pre žiaka so zajakavosťou a mutizmom), zvolte iný spôsob preverovania vedomostí.
- Zadávajte alternatívne formulované alebo uzavreté otázky, na ktoré môže žiak odpovedať jednoslovné alebo neverbálne (zajakavý žiak, žiak s mutizmom).
- V niektorých prípadoch zvolte inú (napr. písomnú) formu preverovania vedomostí.

Písomný prejav a skúšanie

Písanie si niektorí žiaci s NKS osvojujú ťažšie ako čítanie, keďže je to kognitívne náročnejšia činnosť a viac zaťažuje pracovnú pamäť. Na to, aby dokázali napríklad vyjadriť svoje myšlienky písanou formou, musia najprv rozumieť písanému textu.

- Berte do úvahy, že NKS v hovorenej podobe sa prenáša aj do jej grafickej podoby – písania.
- Žiaci s vývinovou dysfáziou majú často narušenú jemnú motoriku a dysgrafické ťažkosti. Nevyžadujte preto písania dlhých zápisov.
- Pri písomných skúškach zvolte formy testov s možnosťou výberu odpovede.
- Využívajte pomoc špeciálneho pedagóga alebo asistenta učiteľa pri písomných prácach.
- Zvýraznite kľúčové slová v zadaní a overte si ich porozumenie.
- Ak je to potrebné, poskytnite žiakovi postupy, vzory, osnovy pri písaní, podľa ktorých môže postupovať, napr. slohové práce.
- Ak je to potrebné (žiak s dysgrafickými ťažkosťami), namiesto odpisovania z tabule poskytnite žiakovi stručne spracované poznámky.
- Tolerujte chyby v diktátoch z dôvodu nedostatočného porozumenia – chyby v segmentácii slov (spájanie predložiek, zámen alebo spojok s ďalšími slovami) alebo, naopak, oddeľovanie predpôň od koreňa slova atď.
- Pri žiakoch s NKS, ktorí majú pridruženú dysortografiu, sa riadte zároveň odporúčaniami pre túto poruchu učenia.

Slovenský jazyk a literatúra

Niektorí žiaci s NKS, najmä žiaci s vývinovou dysfáziou, majú z dôvodu výrazne oslabeného jazykového citu ťažkosti s určovaním gramatických kategórií slov, v určovaní spoločného základu odvodených slov, preformulovaní viet z jedného času do druhého, problémy s aplikáciou gramatických pravidiel do písania. Oslabená sluchová diferenciácia (rozlišovanie mäkkosti, znelosti a dĺžky hlások v slovách) sa negatívne odráža v písomnom prejave, ktorý má znaky dysortografie.

- Tolerujte výrazné ťažkosti až neschopnosť niektorých žiakov s určovaním gramatických kategórií (rod, číslo, pád).
- Ak je to potrebné, nežadávajte písomné slohové práce. Niektorí žiaci s NKS nie sú schopní organizovať svoje myšlienky do zmysluplných viet.
- Používajte farebné kódovanie – rôzne tvary a farby znamenajú rôzne slovné druhy.
- V diktátoch sa zamerajte na hodnotenie jedného pravopisného javu.
- Využívajte stratégie na lepšie porozumenie a zapamätanie si textu.
- Podľa potreby na čítanie používajte formálne primerané texty (veľkosť a výraznosť písma, menej textu na strane, členenie textu a pod.).

Cudzie jazyky

Výučba cudzieho jazyka býva spravidla pre žiakov s NKS veľkou záťažou, keďže komunikácia je hlavným cieľom ich učenia sa. Je potrebné mať neustále na mysli individuálne rozdiely žiakov ovplyvnené druhom a závažnosťou narušenia, ich rozumovými schopnosťami a ďalšími charakteristikami. Preto nie je možné vytvoriť univerzálnu metódu, ani predostrieť rovnaký prístup

pre všetkých žiakov s NKS. Postupy, ktoré sú vhodné pre jedného žiaka, môžu byť nevhodné pre iného žiaka aj v rámci rovnakej diagnózy. Je preto potrebné riadiť sa závermi a odporúčaniami poradenského zariadenia. Všeobecne ale pri žiakoch s NKS platí:

- Postupujte po malých krokoch, od učiva, ktoré žiak zvládol, k náročnejšiemu. Inak bude nový poznatok izolovaný a žiak ho rýchlo zabudne.
- Podobne ako u žiakov s dyslexiou, tolerujte fonetické zápisy.
- Využívajte viacmyslový prístup.
- Ak je to potrebné, používajte alternatívne učebnice zostavené pre žiakov so špecifickými poruchami učenia (vyd. TOBIÁŠ).

Matematika

Matematika je predmet, v ktorom žiak s NKS môže spravidla dosahovať úspech, keďže nemá primárne problém s počítaním a narábaním s číslami. Zadania v učebniciach alebo v testoch však zahŕňajú komplexný slovník, výrazy, frázy a symboly. Preto sú najčastejším dôvodom zlyhávania žiakov s NKS v matematike problémy s porozumením a vyjadrovaním. Najmä žiaci s vývinovou dysfáziou vykazujú znaky dyskalkúlie.

- Používajte vizuálnu oporu (napr. zápis čísla na tabuľu) na podporu schopnosti žiakov rozlišovať medzi podobne znejúcimi slovami.
- Spomaľte tempo a zreteľne artikulujte pri vyslovovaní viacčíslicových čísel.
- Ak je to potrebné, zjednodušte gramatickú stavbu viet v slovných úlohách, odstráňte nepotrebné informácie.
- Tolerujte zníženú kvalitu výkonov v geometrii a oslabenú manipuláciu s grafickým priestorom (napr. zápis čísel pod seba) z dôvodu oslabenej jemnej motoriky.
- Rovnako ako u žiakov s dyskalkúliou, umožnite im používať špeciálne pomôcky, ktoré im umožnia kompenzovať deficity pracovnej pamäti (napr. tabuľka násobkov, vzorcov...).

Náukové predmety

Predmety ako fyzika, chémia, geografia, biológia atď. obsahujú množstvo faktických pojmov a abstraktných slov, čo je pre mnoho žiakov s NKS veľkým problémom.

- Berte do úvahy, že žiak s NKS môže mať problémy so zapamätaním si a s používaním množstva špecifických pojmov, ktoré sa v jednotlivých predmetoch vyskytujú.
- Tolerujte zámeny podobných slov (napr. mozog, mozoček...).
- Zredukujte množstvo informácií, ktoré si žiak musí zapamätať.
- Využívajte v čo najväčšej miere názor a rôzne stratégie na lepšie zapamätanie a vybavenie si učiva. Izolované slová, bez prepojenia s predchádzajúcimi poznatkami, si žiak nie je schopný zapamätať.
- Kľúčové slová z učiva vypíšte na tabuľu a použite ich v rôznych kontextoch. To poskytuje žiakovi model správneho zapamätania a používania slova.
- Majte na pamäti, že niektorí žiaci s NKS nie sú schopní počúvať váš výklad učiva a zároveň odpisovať zápis z tabule.
- Výklad učiva podporujte v čo najväčšej miere názornými pomôckami alebo prepojením s reálnymi situáciami (zážitkové učenie).
- Umožnite alternatívnu prípravu žiaka na vyučovanie – vytvorenie pojmovej mapy, prezentácie v PowerPoint.
- Používajte aktívne slovné väzby namiesto pasívnych.
- Používajte stratégie práce s textom, ktoré znižujú písanie na minimum a poskytujú oporu pri odpovedi (napr. KWL, pojmové mapy...).
- Ponechajte žiakovi väčší časový priestor na osvojenie si nového učiva.
- Využite alternatívnu formu preverovania vedomostí – napr. neúplnú pojmovú mapu s doplnením kľúčových pojmov.

- Ak je to potrebné, namiesto odpisovania z tabule poskytnite žiakovi stručne spracované poznámky.

Výchovné predmety

Predmety výchovného zamerania sú pre žiakov s NKS dôležitou oblasťou, v ktorej môžu prejaviť svoje skryté schopnosti. Poskytujú im príležitosti zažiť úspech a zábavu, ktoré nezažijú v iných oblastiach vzdelávania. Aj tu však môžu byť pre žiakov s NKS prekážky, ktoré treba brať do úvahy pri zostavovaní IVVP.

Telesná výchova

- Športové hry a aktivity majú jasné pravidlá, ktorým žiaci s NKS nemusia porozumieť, preto jasne vysvetlite a demonštrujte pravidlá hry.
- Pomôžte im so včleňovaním sa do hry.
- Žiaci s vývinovou dysfáziou bývajú motoricky neobratní, napr. môžu kaziť hru, preto zabráňte výsmechu.

Výtvarná výchova, pracovné vyučovanie

- Prihliadajte na celkovú neobratnosť žiakov s vývinovou dysfáziou a následnú nízku kvalitu výtvarného prejavu a výrobkov.

Hudobná výchova

- Tolerujte ťažkosti so zapamätávaním si melódie a dodržiavaním rytmu.

Pomôcky

Konkrétne špeciálne pomôcky vhodné pre žiakov s NKS sú podrobne rozpracované v materiáli *Kompenzačné a špeciálne učebné pomôcky pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami* (ŠŠI, Bratislava 2013).

Bežne dostupné pomôcky nie sú vhodné pre všetkých žiakov (malé písmo, zhustený text, neprehľadnosť...), a preto je vhodné, aby boli vytvorené pre každého žiaka individuálne.

Pomôcky umožnite žiakovi používať v priebehu vyučovania, **zvlášť pri overovaní vedomostí**.

Niektorým žiakom je potrebné upraviť text (napr. cvičný text, pracovný list, diktát, test) po formálnej aj obsahovej stránke.

Spolupráca so zákonnými zástupcami

Nevyhnutnou podmienkou a dôležitým faktorom úspešnej integrácie žiaka je spolupráca s rodičmi. Rodič je spoluautorom IVVP a aktívnym účastníkom integrovaného vzdelávania svojho dieťaťa. Je zodpovedný za kvalitnú a pravidelnú domácu prípravu svojho dieťaťa.

- Zapájajte rodičov do úzkej spolupráce so školou, nadviažte s nimi pravidelnú konzultáciu.
- Narušená komunikačná schopnosť sa často vyskytuje v rodinách. Niektorí rodičia tak môžu mať negatívne školské zážitky a nechcú, aby sa opakovali pri jeho dieťati. Želajú si, aby ich deti boli uznávané a ich potreby pochopené. Vytvárajte preto efektívnu spoluprácu medzi školou a rodičom založenú na vzájomnej dôvere a rešpekte.
- Zabezpečte jednotný prístup a dodržiavanie rovnakých stratégií pri učení.

5.2.4.

Rozvoj čitateľskej a matematickej gramotnosti

Čitateľská gramotnosť

Žiaci s NKS zväčša zaostávajú v prúde kurikula pre základné školy, pretože nedokážu pracovať s textom tak efektívne ako ich rovesníci. Pretože títo žiaci nie sú homogénnou skupinou, aj ich problémy sú rôzne. Môžu mať problémy s dekodovaním slov, čítaním s porozumením alebo s obidvoma komponentmi čítania, keďže sa navzájom ovplyvňujú – žiak, ktorý zápasí s textom

a lúšti slová, má oslabené porozumenie textu, a naopak, poznanie významu slov, viet a kontextu textu napomáhajú dekodovanie slov.

Prejavy NKS v čítaní

- Fonologické deficity (nesprávna výslovnosť, artikulačná neobratnosť) sa premietajú do čítania.
- Pomalé tempo čítania a oslabená orientácia v texte – nevedia „držať krok“ s triedou.
- Žiaci s deficitmi v porozumení a oslabenou slovnou zásobou nechápu význam mnohých slov pri čítaní a nedokážu si ich vyvodiť, napr. z morfolologickej stavby alebo z kontextu.
- Nedokážu pohotovo vyhľadať kľúčovú informáciu v texte.
- Slovenčina je jazyk s nepravidelnou flexiou. Žiaci s nedostatočným porozumením jazyka majú problém rozpoznať známe slovo v rôznych tvaroch a kontextoch.
- Nedokážu dostatočne monitorovať svoje porozumenie – pri čítaní neopravujú svoje chyby aj napriek tomu, že ide o skomoleniny, ktoré narúšajú význam viet.
- Oslabené naratívne zručnosti – chaotické, útržkovité prerozprávania obsahu prečítaného.
- Problémy s porozumením žiakov s NKS sa stávajú najviac viditeľné na 2. stupni ZŠ, keď sa pre žiakov s množstvom náučných textov čítanie stáva prostriedkom učenia.

Čitateľské stratégie

Rovnako ako všetky zručnosti aj čítanie sa zlepšuje praxou, takže aj žiakom s problémovým čítaním je potrebné poskytovať dostatok príležitosti na rozvíjanie čitateľských zručností, ale s použitím účinných stratégií.

V zahraničnej aj našej literatúre je rozpracovaných množstvo čitateľských stratégií s konkrétnymi návodmi, ako postupovať. Pri výbere vhodnej stratégie berie do úvahy typ textu a najmä úroveň čitateľských schopností žiaka. Pre žiakov s NKS sú vhodné stratégie, ktoré pomáhajú vizualizovať text, preniesť ho z lineárnej podoby do štruktúrovanej (napr. KWL, Sémantické mapy), zostručiť, zjednodušiť obsah textu a poskytnúť osnovu (napr. Pyramída, Päťlístok), ktorá môže slúžiť ako opora pri ústnom alebo písomnom overovaní vedomostí. Čitateľské stratégie im pomáhajú porozumieť tomu, čo čítali, vybavovať si slová z pamäti a „kompenzovať“ nízku kapacitu pracovnej pamäti. Vhodne zvolené stratégie pomáhajú žiakom s NKS prechodu z úrovne „učenia sa čítať“ na vyššiu úroveň „čítaním sa učiť“. Výhodou stratégií je, že môžu byť použité v rámci celej triedy a profitujú z nich všetci žiaci, pretože ponúkajú efektívne spôsoby učenia sa (ako sa učiť).

Matematická gramotnosť

Aby žiak porozumel, musí mať dostatočnú znalosť matematických pojmov a zároveň dostatočne rozvinuté schopnosti čítať s porozumením. Okrem pochopenia zložitého jazyka matematiky sa od žiakov očakáva, že budú vedieť vyjadriť ústne a písomne svoje prístupy k matematickému riešeniu problémov.



Prejavy NKS v matematike

- Oslabené porozumenie abstraktným matematickým pojmom.
- Ťažšie nadobúdajú a orientujú sa v matematickej terminológii, zamieňajú si pojmy (napr. objem, obsah, obvod...).
- Ťažkosti s vyslovovaním viacciferných čísiel.
- Problémy s rozlišovaním podobne znejúcich čísiel a následne s ich nesprávnym zápisom.
- Žiaci so slabými vyjadrovacími zručnosťami a nedostatočnou slovnou zásobou nie sú schopní popísať matematický problém, vysvetliť a zdôvodniť svoje prístupy k riešeniu.
- Z dôvodu oslabenej pracovnej (sekvenčnej) pamäti je pre nich problematické uchovávať medzisúčty v pamäti.
- Ťažkosti so zápisom matematického vzťahu na základe slovného vyjadrenia.

Slovné úlohy

Žiaci s NKS dokážu zvyčajne vyriešiť matematický problém uvedený v číslach a rovniciach. Ak je však matematický problém napísaný vo forme textu, niektorí žiaci sa v ňom majú problém orientovať a môžu mať nasledovné problémy:

- porozumieť, aké informácie poskytuje zadanie, posúdiť, či sú v zadaní uvedené všetky údaje potrebné k matematizácii úlohy,
- sformulovať odpoveď a napísať ju celou vetou,
- porozumieť gramatike v slovných úlohách, napr. súčasný výskyt dvoch slovesných časov – prítomného a budúceho,
- porozumieť, že viaceré pojmy v matematike znamenajú rovnakú operáciu (napr. slová spolu, dokopy, o x viac spravidla znamenajú použitie matematickej operácie sčítania),
- porozumieť dvojitému záporu, ktorý býva niekedy uvedený v slovných úlohách.

Stratégie pri riešení slovných úloh

- Ak je to potrebné (najmä u žiakov s vývinovou dysfáziou), preformulujte text, zjednodušte vety, odfiltrujte nepotrebné informácie.
- Rozdeľte slovnú úlohu na menšie kroky.
- V zadaniach používajte čísla vyjadrené numericky, nie číslovkami.
- Zvýraznite kľúčové slová, príp. slovné spojenia, ktoré pomáhajú určiť matematickú operáciu.
- Využívajte interaktívne tabule ako nástroj zvyšovania porozumenia a názorného sprostredkovania učiva.
- Umožnite žiakovi používať kartičky s najčastejšie používanými kľúčovými slovami, ktoré signalizujú použitie konkrétnej matematickej operácie.
- Vkladajte matematické pojmy do kontextu každodenných situácií v triede.

Formálne matematické vzdelávanie bez prepojenia s riešením problémov v kontexte reálneho života má za následok nedostatočne rozvinuté schopnosti matematizácie a dematizácie žiakov. Najmä žiaci s deficitmi v porozumení nedokážu bez dostatočného názoru a reálnych príkladov hlbšie spracovať matematické poznatky a preniesť ich do každodenných situácií. Taktiež nedokážu posúdiť logickosť svojho výsledku a následne odhaliť a opraviť chyby v riešení úlohy.

5.2.5.

Hodnotenie žiakov s NKS

Pri hodnotení a klasifikácii žiakov s NKS dodržiavajte:

- ustanovenie § 55 ods. zákona č. 245/2008 Z. z. (školský zákon),
- ustanovenia príslušného štátneho vzdelávacieho programu – časť vzdelávacieho programu pre žiaka,
- všeobecné zásady hodnotenia rozpracované vo Vzdelávacom programe pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou,
- Zásady hodnotenia žiaka so zdravotným znevýhodnením začleneného v základnej škole podľa prílohy č. 2 Metodického pokynu č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy,
- odporúčania príslušného poradenského zariadenia pre konkrétneho žiaka, ktoré sú uvedené v správach z odborných vyšetrení. Konkrétne odporúčania hodnotenia uvádzajte aj v IVVP a každý vyučujúci žiaka je s nimi povinný sa oboznámiť.

Každý žiak s NKS je špecifický, preto sa vyvarujte zovšeobecňovaniu a všímajte si jedinečnosť žiaka. Taktiež neporovnávajte jeho výkony s inými žiakmi v rámci rovnakej diagnózy, ani so žiakmi s ostatnými narušeniami alebo postihnutiami, aj keď sa ich ťažkosti môžu javiť ako podobné.

Keďže jeho jazykové predpoklady nie sú dostatočným nástrojom na učenie sa a pobyt v škole býva často pre žiaka frustrujúci, preto:

- budte tolerantní k jeho školským výkonom,
- chváľte žiaka aj za prejavenu snahu a vynaložené úsilie, svedomitosť, inak nemá možnosť byť pochválený,
- oceňte pred spolužiakmi aj najmenší úspech a pokrok žiaka, keďže vynaloží častokrát veľké úsilie, ale s minimálnym efektom,
- pomôžte mu nájsť oblasť v jeho individuálnych schopnostiach, v ktorej môže uspieť a zviditeľniť sa,
- zapojte žiakov do hodnotenia vlastnej práce a poukážte na to, čo urobili dobre,
- stanovte si v spolupráci so žiakom hodnotiace kritériá (napr. čo sa bude považovať za úspech).

Žiaci s NKS sa môžu cítiť „odpojení“ od procesu učenia. Umožnite im podieľať sa na sebahodnotení a riadení procesu učenia a ukážte im, akú úlohu môžu hrať vo svojom vlastnom učení.

5.3. Profesionálna orientácia a zameranie žiakov s NKS

Prechod zo základnej na strednú školu znamená novú, špecifickú slovnú zásobu, nové predmety, nových učiteľov a odlišný štýl výučby a jej organizáciu. To môže byť zvlášť náročné pre žiakov s NKS. Prechod z jedného učebného štýlu k ďalšiemu, porozumenie technickej terminológie, vytváranie súvislostí medzi rôznymi oblasťami a organizovanie si voľnočasových aktivít sú závislé na efektívnych a flexibilných komunikačných schopnostiach.

Žiaci s NKS sú rôzni a majú rôzne potreby, to znamená, že neexistuje jediná odpoveď na to, kam by mali ísť do školy. Pri voľbe povolania je však potrebné brať do úvahy druh a závažnosť narušenej komunikačnej schopnosti a obmedzenia pri práci s hovoreným slovom.

Vhodné typy povolání sú najmä také, kde nedochádza ku komunikačnému tlaku a výkon nie je priamo závislý od schopnosti komunikovať s radom ľudí v rôznych situáciách.

Zamestnávateľia v dnešnej dobe kladú veľký dôraz na efektívnu komunikáciu s radom ľudí v rôznych situáciách, komunikačné zručnosti, tímovú prácu, vyjednávacie schopnosti, zručnosti pri riešení problémov. A práve všetky tieto požiadavky na komunikáciu sa pre mnohých žiakov s NKS stávajú prekážkou a limitujú im výber povolania. Pri výbere strednej školy a povolania žiaka s NKS spolupracujte preto s viacerými odborníkmi – psychológom, logopédom, špeciálnym pedagógom, triednym učiteľom, výchovným poradcom a lekárom.

5.4. Sociálne aspekty narušenej komunikačnej schopnosti

Jazyk je kľúčovým aspektom našej kultúry. Schopnosť efektívne komunikovať je dôležitá pre vytváranie priateľstiev, udržiavanie vzťahov, emocionálnu reguláciu, riešenie problémov a kontrolu správania.

Jednotlivci s výrazne oslabenými jazykovými schopnosťami, napriek túžbe po sociálnej interakcii, spravidla neiniciujú konverzáciu, nedokážu nadviazať vzťahy s rovesníkmi, zapojiť sa do tímových hier alebo skupinových aktivít. Je pre nich problematické vyjednávať svoje roly v herných situáciách, podeliť sa o svoje myšlienky a pocity s ostatnými, vyjadriť, kedy sú so situáciou nespokojní.

Ich silné stránky zostávajú často „skryté“. Mnohí sú bystrí a schopní v iných oblastiach, ale v skutočnosti zlyhávajú práve kvôli komunikácii. To môže mať negatívny vplyv na ich sociálne vzťahy a sebaúctu, najmä ak tieto ťažkosti pretrvávajú a nie sú riešené.

Najmä v staršom školskom veku sa sociálne interakcie stávajú čoraz zložitejšie a sofistikovanejšie a interakcia s rovesníkmi sa stáva čoraz viac závislá na primeraných verbálnych zručnostiach. Jazyk je základom radu každodenných osobných zručností, ako je telefonovanie, mailovanie, chatovanie, posielanie SMS správ priateľom. Komunikácia zohráva kľúčovú úlohu pri vytváraní a udržiavaní sociálnych skupín, v budovaní dôvery a postavenia v nich. Neformálny

štýl používaný medzi priateľmi zahŕňa slang a žargón a na schopnosti porozumieť mu a používať ho je založená akceptácia v rovesníckej skupine.

V mnohých prípadoch dosahujú nižšiu úroveň vzdelania a majú horšie vyhliadky na získanie zamestnania. Sú riziková v rozvoji problémového správania, častejšie sa u nich vyskytujú psychické problémy, porušovanie sociálnych noriem a kriminálna trestná činnosť. Z toho dôvodu je nevyhnutá komplexná intervencia zo strany rodiny, odborníkov, škôl a ich vzájomná spolupráca. Každý zásah, ktorý pomáha mladým ľuďom s NKS rozvíjať ich komunikačné zručnosti, im pomáha zvyšovať aj ich sociálne začlenenie.

Literatúra

- Bendová P.: Dítě s narušenou schopností ve škole. Praha: Grada Publishing 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.
- Heidema C.: Reading and Writing to Learn in Mathematics: Strategies to Improve Problem Solving. 2009. [PDF]. Dostupné na: http://ohiorc.org/orc_documents/ORC/Adlit/InPerspective/2009-02/in_perspective_2009-02.pdf
- <http://www.pinterest.com/pin/75998312435457535/>
- Kerekrétiová A.: Základy logopédie. Bratislava: Univerzita Komenského 2009. ISBN 978-80-223-2574-5.
- Kolektív autorov: Vzdelávanie detí s poruchami učenia a pozornosti. Editorky: Labudová M., Štiňová A. Bratislava: RAABE, 2008. ISBN 978-80-89182-25-1.
- Lechta V.: Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti. Martin: Osveta 1995. ISBN 80-88824-18-4.
- Lechta V.: Terapia narušenej komunikačnej schopnosti. Martin: Osveta 2002. ISBN 80-8063-092-5.
- Mikulajová M.: Jazykovo-kognitívne metódy prevencie a terapie dyslexie. Bratislava: MABAG 2009. ISBN 978-80-89113-74-3.
- Šauerová M., Špačková K., Nechlebová E.: Speciální pedagogika v praxi. Praha: Grada Publishing 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.

Dokumenty

- Rámcový obsah vzdelávania predmetu Individuálna logopedická intervencia (ILI) pre prípravný až 9. ročník základnej školy pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou a pre žiakov s vývinovými poruchami učenia ako súčasť štátneho vzdelávacieho programu schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009.
- Kompenzačné a špeciálne učebné pomôcky pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. ŠŠI, Bratislava 2012.

6.

Zrakové postihnutie

Zrakové postihnutie môže podstatne ovplyvňovať celý proces vzdelávania. Zaradenie každého dieťaťa do niektorej školskej inštitúcie je potrebné individuálne zvážiť. Edukačné ciele u žiakov so ZP sú či už v integrovaných podmienkach, alebo v prostredí špeciálnych škôl zamerané na vytvorenie relatívne uceleného systému poznatkov, na dosiahnutie gramotnosti prostredníctvom špeciálnych edukačných metód, na dosiahnutie samostatnosti v priestorovej orientácii a mobilite, vytváranie pozitívnych sociálnych vzťahov k okoliu, na samostatnosť a individuálnu sebestačnosť podľa možností, na rozvíjanie kreativity a iných daností a na prijateľné vyrovnávanie sa s postihnutím.

Akékoľvek obmedzenie možností zrakovej práce má priamy vplyv na úspešnosť žiaka a na úroveň jeho adaptácie na podmienky a požiadavky edukačného procesu. Z uvedeného dôvodu je dôležité, aby tak rodičia, ako aj pedagógovia boli dokonale oboznámení s reálnymi možnosťami zrakovej práce konkrétného žiaka. Žiaľ, dosť často sa v bežnej praxi stretávame s prípadmi, kedy sú integrovaní žiaci so ZP prakticky bezdôvodne oslobodzovaní od vyučovacích predmetov alebo ich častí. Pri optimálnej modifikácii podmienok výučby však aj títo žiaci zvládajú požiadavky učebných osnov, ba dokonca v mnohých prípadoch im práve takýto prístup pomáha dosiahnuť skutočnú integráciu.

6.1. Charakteristika zrakového postihnutia

6.1.1.

Typy a stupne zrakového postihnutia, základné pojmy

Skupina jednotlivcov so zrakovým postihnutím má svoje špecifické znaky a charakteristiky, prostredníctvom ktorých sa na jednej strane odlišujú od intaktných ľudí a na strane druhej od iných skupín postihnutých.

Jednotlivcov s poškodením zraku môžeme diferencovať do skupín na základe rôznych kritérií. Najdôležitejšie z týchto kritérií sú zo špeciálno-pedagogického hľadiska stupeň a čas vzniku postihnutia, pretože okrem iného majú podstatný význam pre rozvoj psychiky zrakovo postihnutých a ich vývin.

Zrakové poškodenie sa môže prejavíť v troch smeroch – znížením zrakovej ostrosti, obmedzením alebo poškodením zorného poľa, poruchou farebného videnia (Oláh, 1998).

Podľa toho, aké ciele diferenciacie sledujeme, môžeme pri rozdeľovaní uplatňovať rozličné kritériá a hľadiská. V prevažnej miere sú to *oftalmologické kritériá*, *predovšetkým kritérium zrakovej ostrosti*, ale aj *špeciálnopedagogické a pedagogicko-psychologické kritériá*.

Diferenciácia zrakovo postihnutých zohráva dôležitú úlohu pri vytváraní systému špeciálnych zariadení pre zrakovo postihnutých. Tvorí dôležitý podklad na zdôvodnenie inštitucionalizácie. Okrem svojho teoretického významu vychádza diferenciácia predovšetkým z potrieb špeciálnopedagogickej praxe. Diferenciácia zrakovo postihnutých nemá teda za cieľ iba zaradenie zrakovo postihnutých do vzdelávacej inštitúcie, ale predovšetkým *prehĺbenie a zefektívnenie procesu ich edukácie a komplexnej rehabilitácie*.

Všeobecne zaužívaná je diferenciácia zrakovo postihnutých podľa druhu a stupňa zrakových porúch. Rozdeľujeme ich do štyroch základných kategórií:

- slabozrakí,
- čiastočne vidiaci (so zvyškami zraku, prakticky nevidiaci),
- nevidiaci,
- jednotlivci s poruchami binokulárneho videnia (amblyopia, strabizmus, monokulus).

Slabozrakosť

Skupina slabozrakých jednotlivcov je výrazne heterogénna. Osoby so strednou slabozrakosťou majú zrakovú ostrosť s najlepšou možnou korekciou v rozmedzí 6/18 – 6/60, osoby so silnou slabozrakosťou 6/60 – 3/60 a osoby s ťažkou slabozrakosťou majú zachovaný vízus v rozmedzí 3/60 až 1/60. V špeciálnopedagogickom ponímaní to znamená, že to, čo vidia intaktní jednotlivci napríklad zo vzdialenosti 60 metrov, to zrakovo postihnutý vidí len zo vzdialenosti jedného metra. Do skupiny slabozrakých môžeme zaradiť napr. jednotlivcov s afakiou (absencia šošovky), achromatopsiou (farbosleposť), albinizmom, myopiou (krátkozrakosť), hypermetropiou (ďalekozrakosť), nystagmusom (očný tras), glaukómom (zvýšený vnútroočný tlak), kataraktou (šedý zákal), astigmatizmom (nepravidelné zakrivenie rohovky), so skotómami (výpadky zorného poľa) a iné.

Spoločným znakom pre *slabozrakosť* je *znížená schopnosť vizuálneho vnímania*. Žiaci ani pri využití bežných korekčných prostriedkov nie sú väčšinou schopní (bez špeciálnopedagogickej intervencie) úspešne zvládnuť požiadavky zrakovej práce (Fonda, 1981; Hollbrook, 1996). Možnosti zrakovej práce sú limitované stupňom slabozrakosti a kombináciou jednotlivých porúch zraku. V nadväznosti na možnosť zrakovej práce sú v edukačnom procese zastúpené reedukačné a kompenzačné metódy práce. Dôsledky slabozrakosti môžeme pre veľkú variabilitu zastúpenia a kombinácií jednotlivých porúch zraku uviesť len v tej najvšeobecnejšej rovine. Najčastejšie je to *vytváranie nepresných, neúplných alebo skreslených predstáv, zníženie rýchlosti a presnosti zrkového vnímania, rýchla zrková únava, narušenie priestorovej orientácie*, ktoré je zastúpené v rozličnom rozsahu a je viazané na príslušný druh zrkového poškodenia. Problémy sa prejavujú *v oblasti mikroorientácie, ako aj makroorientácie, býva znížená schopnosť realizácie bežných grafických a praktických činností*, ktoré si vyžadujú adekvátnu úroveň zrakovej práce. Odporúčania vyplývajú z heterogénnosti skupiny slabozrakých jednotlivcov, podobne ako požiadavka na realizáciu *individuálneho prístupu* k nim. V edukačnom procese sa u slabozrakých žiakov v plnej miere využívajú špeciálnopedagogické metódy, a to najmä reedukačné a rehabilitačné s doplnkovým využitím metód kompenzačných. Pri väčšine optických korekčných prostriedkov (dioptrické okuliare, teleskopické okuliare, turmóny, lupy a pod.) je sprievodným znakom to, že zužujú zorné pole žiaka. Pri zrakovej práci slabozrakých žiakov je mimoriadne dôležitá aj voľba vhodného osvetlenia, ktoré sa čo do intenzity vo vzťahu k jednotlivým poruchám zraku pohybuje od 120 až po 2000 luxov. Najvhodnejším riešením je individuálne lokálne osvetlenie pracoviska, ktorého súčasťou by mal byť aj stôl so sklopnou doskou. K podmienkam úspešnej školskej práce slabozrakých žiakov patrí aj celý systém didakticko-technických a elektronických pomôcok.

Čiastočne vidiaci – jednotlivci so zvyškami zraku

U ľudí, ktorí majú zvyšky zraku (čiastočné videnie), ide vlastne o najťažšiu slabozrakosť. Títo ľudia, aj keď v obmedzenej miere, ale predsa vidia, i keď väčšina z nich nie je schopná orientovať sa prostredníctvom zraku. Poškodenie môže byť vrodené alebo získané následkom úrazu alebo postupného oslabovania zraku. Z oftalmologického hľadiska ide približne o *vízus od 6 % do 1,5 % normy* (Čajka, 1986).

U jednotlivcov so zvyškami zraku ide o hraničné prípady medzi slepotou a slabozrakosťou. K explicitnejšiemu zaradeniu týchto jednotlivcov by sme mohli podľa Randalla (1983) dospieť, ak zohľadníme niektoré z aspektov reflektujúcich napr. edukáciu, rehabilitáciu, korekciu a pod. Napríklad v rámci výchovnej rehabilitácie v oblasti podpory samostatnosti je dôležité, či a ako sa dokážu samotní zrakovo postihnutí postarať sami o seba. V takomto prípade by sme mohli povedať, že k jednotlivcom so zvyškami zraku by sme mohli zaradiť tie osoby so zrkovým postihnutím, ktoré dokážu svoje zvyšky zraku využiť v prospech seba samého a zabezpečiť si vizuálnou cestou saturáciu prevažnej väčšiny svojich potrieb (sebaobsluhu). Naopak, jednotlivcov so zvyškami zraku, ktorí nedokážu využiť svoje zvyšky zraku v prospech seba samého a saturácie svojich potrieb vizuálnou cestou a je potrebná pomoc zo strany iných, zaradíme ku skupine nevidiacich. V celosvetovom meradle práve na základe týchto faktov nachádzame túto skupinu

školsky inštitucionalizovanú čiastočne medzi nevidiacimi a čiastočne medzi slabozrakými. Treba zdôrazniť, že pri zaradovaní jednotlivcov so zvyškami zraku do vzdelávacej inštitúcie sú popri kritériách *oftalmologických* (indikácia od 0,06 do 0,015, čiže 6 – 1,5 % normy) dominantné aj kritériá *špeciálnopedagogické* (najmä špeciálnopedagogickej diagnostiky) a tiež aj kritériá *funkčnosti zraku*.

Dôsledky vplývajúce na život a na edukačný proces sa prejavujú najmä vo výraznom znížení, skreslení alebo obmedzení možností zrakovej práce, vo vytváraní nesprávnych a nekompletných predstáv, vo výraznom znížení schopnosti vizuálne sa orientovať v priestore, v maximálnom znížení schopnosti čítať bežný tlačенý text.

Odporúčania: Vo výchove a vzdelávaní sa uplatňuje individuálny prístup. Využívajú sa metódy reedukácie a rehabilitácie s výraznejšou prevahou metód kompenzačných. Primerané zaťažovanie zraku týmto jednotlivcom po vizuálnej stránke neublíži, ale naopak, stimuláciou a správnou zrkovú podporou sa ich zrkové možnosti rozvíjajú a jednotlivec sa tak naučí používať zrak pri rôznych činnostiach.

Nevidiaci

Slepotá (gréč. amauros – temný) je najťažšia zrková porucha, ktorá sa prejavuje *úplným nevyvinutím, úplnou alebo takmer úplnou stratou výkonnosti zrkového analyzátora, a tým nemožnosťou zrkového vnímania*. Je to neschopnosť vnímať okolitý svet zrkom (Čajka, 2008).

Podľa Ludíkovej (2007) sú nevidiaci jednotlivci chápaní ako kategória osôb s najťažším stupňom zrkového postihnutia a patria sem deti, mládež a dospelí, ktorí majú zrkové vnímanie narušené na úrovni slepoty.

Rozlišujeme *vrodenú a získanú slepotu*. *Vrodená slepotá* býva spravidla dôsledkom rôznych poškodení alebo ochorení plodu v prenatálnom období, resp. následkom dedičnosti. *Získaná slepotá* je spravidla následok ochorení zrkového aparátu, centrálnej nervovej sústavy, komplikácií pri infekčných ochoreniach, pri úrazoch a pod.

Pri *úplnej slepote* je vízus nulový, jednotlivec nevníma žiadne svetelné podnety, nerozlišuje ani svetlo a tmú. Nemôže vykonávať činnosti, ktoré vyžadujú optickú kontrolu. V plnom rozsahu sa využívajú a rozvíjajú kompenzačné činitele. Pre pedagogickú prácu (možnosť využitia zachovaných vizuálnych predstáv) je dôležité, či je jednotlivec nevidiaci od narodenia, alebo stratil zrak v neskoršom veku.

Praktická slepotá je charakterizovaná vízusom 1/60 a menej, alebo zúžením zorného poľa na 10 % a menej pri akejkoľvek zrkovej ostroti. Pri pozeraní obidvomi očami a využití korekcie jednotlivec rozoznáva prsty až tesne pred očami. Má veľké problémy samostatne sa pohybovať v priestore. V edukačnom procese je zrak prakticky nevyužiteľný a je evidentná prevaha kompenzačných činností. V rámci odporúčaní sa akcentuje rozvíjanie kompenzačných mechanizmov, najmä sluchu, hmatu, chuti, čuchu, propriorepcie.

Medzi nevidiace osoby zaradujeme *osoby s absolútnou stratou zraku, osoby so zachovaným svetlocitom a svetelnou projekciou a osoby s praktickou slepotou*.

Dôsledky slepoty sa prejavujú najmä v nemožnosti vytvárania vizuálnych vnemov a predstáv a v nemožnosti poznávania okolitého sveta zrkom, v značnom obmedzení a sťažení priestorovej orientácie a mobility, v sťaženej možnosti získavať informácie prostredníctvom zraku, v problémoch v oblasti sebaobsluhy, komunikácie a tiež problémy v nadväzovaní sociálnych kontaktov (Hollbrook, 1996). V edukačnom procese nevidiacich sa v maximálnej miere uplatňujú *kompenzačné metódy*. Orientácia a mobilita je možná len pomocou sprievodcu, vodiaceho psa alebo po predchádzajúcom naučení potrebnej trasy alebo trás pomocou dlhej bielej palice. Je potrebné zapojiť do procesu poznávania *kompenzačné mechanizmy* – najmä hmat, sluch, čuch, chuť.

Podľa stupňa poškodenia zrkového analyzátora, resp. jeho funkcie rozdeľujeme túto skupinu do troch základných podskupín:

- osoby s absolútnou stratou zraku (amaurózou),
- osoby so zachovanou svetelnou projekciou (rozpoznávajú iba svetlo a tmú, resp. sú schopní určiť smer, z ktorého svetlo prichádza) a/alebo zachovaným farbocitom,
- osoby s praktickou slepotou.

Na vzdelávanie detí a žiakov zaradených do tejto kategórie využívame predovšetkým hmatové vnemy (taktilné), alebo auditívne vnemy. Stratu zraku však môžeme kompenzovať aj ostatnými zmyslami – čuchom, chuťou a tiež využívame propriocepciu, najmä pri nácviku priestorovej orientácie.

K tomu, aby sa žiak/dieťa so zrakovým postihnutím v rámci edukácie úspešne zaradil/-o do kolektívu intaktných jednotlivcov, je potrebné, aby malo zaistené potrebné pomôcky, prístroje, digitálne a asistenčné technológie (pozri kapitola o pomôckach...).

Poruchy binokulárneho videnia

Skupina jednotlivcov s poruchami binokulárneho videnia je v rámci diferenciácie zrakového postihnutia *najpočetnejšou skupinou*. Ak sa pozeráme na určitý predmet, jeho obraz sa vytvorí na žltej škvrne v oboch očiach. Obraz zasahuje identické miesta sietnic na žltej škvrne, a tým je zaistené jeho vnímanie. Podráždením týchto identických miest sietnic vzniká jednotný vnem. Tejto spolupráci hovoríme binokulárne videnie (Oláh, 1998). Autor ďalej zdôrazňuje, že binokulárne videnie je spolupráca oboch očí na vytvorení jednotného vnemu. Je to proces, kedy činnosť obidvoch očí je zjednotená tak, že pracujú spoločne ako jeden orgán. Výsledkom sú predmety vnímané jednotne.

Poruchy binokulárneho videnia sú spravidla funkčné, a teda reparabilné zrakové poruchy. Medzi tieto poruchy zaraďujeme *amblyopiu*, *strabizmus* a *monokulus*.

Amblyopia (gréč. amblyos – tupý, opópé – zrak, videnie) – *tupozrakosť* je funkčná zraková porucha, ktorá sa prejavuje znížením zrakovej ostrosti zvyčajne jedného oka v dôsledku útľmu zrakového vnímania. Zníženie zrakovej ostrosti amblyopického oka nie je spôsobené organickou poruchou, alebo zistenej poruche nezodpovedá. Zraková ostrosť je pri amblyopii znížená, a to aj s optimálnou okuliarovou korekciou prípadnej refrakčnej poruchy. Vízus môže byť znížený rôzne, niekedy až pod hodnotu 1/60.

Amblyopiu môžeme charakterizovať aj ako neschopnosť dosiahnuť správne videnie obidvoma očami napriek tomu, že to nevyplýva z anatomicke-patologického nálezu (Hronek, Kratochvílová, Rýmlová, 1972). Tupozrakosť je teda podvedomé potláčanie obrázka zo sietnice horšie vidiaceho oka, aby sa eliminoval jeho rušivý vplyv na vnímanie lepšie vidiacim okom.

Strabizmus (gréč. strabos – škuľavý) – *škuľavosť* – je porucha rovnovážneho postavenia očí. Za normálnych podmienok sú pri pohľade do diaľky osi oboch očí paralelné. Pri strabizme nastáva stav, keď pri vizuálnej fixácii predmetu do blízka alebo do diaľky nesmerujú osi videnia oboch očí súmerne k tomu istému bodu, a keď nie je prítomné jednotné binokulárne videnie.

Príčiny tohto stavu sú rozmanité. Najväčšiu skupinu predstavujú optické príčiny, ktoré bránia vytvoreniu ostrého obrazu na sietnici. Ide prevažne o refrakčné chyby – ďalekozrakosť, v menšej miere krátkozrakosť. Centrálné príčiny škúlenia tvoria početné ochorenia nervového systému, najmä detská mozgová obrna. U väčšiny detí tiež pozorujeme dedičný faktor, keď u najbližších príbuzných nachádzame buď refrakčnú chybu, tupozrakosť, alebo strabizmus. Ostatné príčiny, ktoré môžu byť vrodené, zápalové, úrazové, prípadne nádorové, sa na výskyte škúlenia podieľajú len v malej miere.

Monokulus – ide tu o úplnú absenciu jedného oka, alebo o úplnú slepotu na jedno oko. Hlavnou špeciálnopedagogickou metódou využívanou v komplexnej rehabilitácii u jednotlivcov s poruchami binokulárneho videnia je *reedukácia zraku*. Už aj vzhľadom na to, že poruchy binokulárneho videnia sú prevažne funkčného charakteru a správnou podpornou činnosťou ich môžeme úplne eliminovať (pleoptické a ortoptické cvičenia).

Dôsledky tupozrakosti a strabizmu sa prejavujú *znížením zrakových schopností, najmä v poruchách zrakovej ostrosti, v poruche vnímania priestoru, v poruchách čítania* (zvyšuje sa počet regresných pohybov, dĺžka fixačných prestávok, býva znížená rýchlosť a kvalita čítania), *v poruchách písania* (zvýšený výskyt grafomotorických chýb, nerešpektovanie línií, nedodržiavanie veľkosti písma a chyby v častiach písma), *v poruchách zrakových predstáv* (bývajú nejasnejšie a chudobnejšie, ich vytváranie je zdĺhavejšie, predstavy sú menej presné a menej farebne syté), *v poruchách zrakovej analyticko-syntetickej činnosti* (tendencia zamieňať asociácie podobné za totožné), *v zúžení zorného poľa, v poruchách vizuálno-motorickej koordinácie* (zníženie rýchlosti

pohybov v priestore, zníženie presnosti pohybov, znížená obratnosť), v *narušení grafomotoriky* (narušená je vizuo-koordinačná zložka) a v *narušení sociálnych vzťahov* (Hronek, Kratochvílová, Rýmlová, 1972; Požár, 1996).

V nasledujúcej tabuľke uvádzame niektoré z vybraných druhov zrakového postihnutia/poškodenia/poruchy, s ktorými sa môžeme stretnúť u detí/žiacov v edukačnom procese.

Tab. 5 Prehľad niektorých vybraných druhov zrakového postihnutia/poškodenia/poruchy

Diagnóza	Charakteristika a dôsledky na edukačný proces
Amotio retinae odlúpenie sietnice	Žiak s odlúpenou sietnicou vidí veľmi neostro alebo nevidí vôbec. Žiaci sú väčšinou oslobodení od pohybových aktivít. Ak sú po operácii, väčšinou sú oslobodení z hodín telesnej výchovy. Tí, ktorým sa stav upravil, sa musia pri telesných cvičeniach vyhýbať prudkým otrasom hlavy, predklonom, visom dolu hlavou, zdvíhaniu ťažkých predmetov, zvýšenej fyzickej námahe a cvikom vyvolávajúcim akýkoľvek tlak na hornú časť tela.
Afakia stav po odstránení šošovky	Oko bez šošovky stráca schopnosť akomodácie. Pri jednostrannej afakii môže prísť k poruchám fúzie, môže nastať aj dvojité videnie (diplopia). Ťažkosti vznikajú aj pri dobrej korekcii, a to najmä pri častom striedaní práce do blízka a do diaľky. Žiaci majú obmedzený pohyb, problémy majú s loptovými hrami, preskokmi, s priestorovou orientáciou. Výnimočne môže dôjsť k odlúpeniu sietnice. V súčasnosti sa aplikujú intraokulárne šošovky.
Achromatopsia farbosleposť	Žiak nerozoznáva farby, svet vníma v skreslených farbách alebo v odtieňoch sivej. Problémy sa môžu vyskytnúť v niektorých vyučovacích predmetoch, ktoré sa zakladajú na vizuálnej diferenciácii farieb, pri športových hrách a pod. Poškodenie môže byť sprevádzané znížením zrakových funkcií.
Albinizmus absencia hormónu melatonínu v tele človeka	Absencia hormónu spôsobuje žiakom oslnenie aj prirodzeným svetlom. Absentujúca dúhovka, ktorá pôsobí v oku ako clona na fotoaparáte, túto funkciu nevykonáva. Albinizmus býva spojený so znížením zrakových funkcií a nystagmom (kmitavým pohybom očí). Žiak má problémy s vnímaním priestoru, nedokáže správne vizuálne fixovať predmety, problémy má pri pohybových a loptových hrách. Žiak by sa mal pohybovať radšej v známom a bezpečnom prostredí s vylúčením akýchkoľvek prekážok, príp. v neznámom prostredí so sprievodcom.
Anirídia absencia dúhovky	Žiak s týmto poškodením má problémy so zrakovou ostrosťou pri silnom osvetlení a oslnení. Ako sme uviedli pri albinizme, absentujúca dúhovka nemôže korigovať prienik svetelných lúčov do oka.
Anizometropia nerovnaká refrakcia oboch očí	Žiak má problémy s fúziou vnemov z oboch očí (premietnutý obraz na sietniciach je nerovnaký vplyvom rôznych dioptrických hodnôt oboch očí). Problémy má s vnímaním priestoru, odhadom vzdialenosti a i.

Diagnóza	Charakteristika a dôsledky na edukačný proces
Anomálna retinálna korešpondencia nesymetrická percepcia – obraz bodu v priestore sa nezobrazuje na korešpondujúcich miestach sietnic oboch očí	Žiak má problémy pri cvičeniach, ktorých splnenie si vyžaduje binokulárne videnie (športové hry, cvičenia na náradiach, napr. na kladine, švédskej debne, koze a pod.) a cvičenia kladúce nároky na priestor. Taktiež môže mať problémy pri čítaní a písaní, čo sa prejavuje aj v niektorých ďalších predmetoch.
Astigmatismus nepravidelné zakrivenie rohovky	Žiak má problémy s vnímaním skutočných tvarov, veľkostí, vzdialeností. Tvary môže vnímať sreslene. Predmety, prekážky môže vidieť zdeformované. Problémy sa vyskytujú pri cvičeniach, pri ktorých je nevyhnutné dobré priestorové videnie, pri optickej diferenciácii písmen, číslíc a interpunkcie, v geometrii a pod.
Atrophio nervus optici úbytok zrakového nervu, ktorý môže spôsobiť až oslepnutie	Žiakovi s touto diagnózou sa stále znižujú zrakové funkcie až po stratu zraku. Je to progresívne poškodenie. Problémy má s priestorovým videním v dôsledku zúženého zorného poľa. Môže dôjsť až k trubícovému videniu. Zúžené zorné pole obmedzuje žiaka v pohybe, narušená je nielen makroorientácia, ale aj mikroorientácia. Obraz vonkajšieho sveta môže vnímať deformované a skreslene.
Cataracta šedý zákal šošovky	Zakalené šošovky bránia korektnému videniu. Žiak má problémy pri práci do blízka i do diaľky, nerozoznáva detaily. Ak je cataracta lokalizovaná v centre šošovky, je vhodnejšie tlmené osvetlenie. Pokiaľ je postihnutá len periféria, je vhodnejšie intenzívnejšie osvetlenie. Žiaci spravidla vidia lepšie za šera ako za slnečného dňa.
Degeneratio retinae degeneratívne poškodenie sietnice	Žiak s týmto poškodením má zúžené zorné pole (niekedy až na 5 – 10 stupňov normy). Môže nastať trubícové videnie. Dieťa vidí napr. na tabuli iba jednu slabiku. Vnímanie je parciálne. Výsledný obraz si musí poskladať z jednotlivých parciálnych vnemov. Výpadok v zornom poli musí korigovať natočením hlavy. Toto poškodenie má progredujúci charakter, môže končiť praktickou alebo úplnou slepotou. Pohyb žiaka je obmedzený v dôsledku nedostatočných vizuálnych vnemov.
Diplopia dvojité videnie	Žiak má problémy pri orientácii v priestore. Diplopia negatívne ovplyvňuje celkovú úspešnosť dieťaťa.
Glaukóm zvýšený vnútroočný tlak	Pohyb žiakov s týmto ochorením je prísne obmedzený, nesmú robiť hlboké predklony, kotúle, premety, nebezpečná je veľká fyzická námaha, ktorá zvyšuje vnútroočný tlak (behy, šprinty, kondičné cvičenia, posilňovacie cvičenia). Zorné pole býva zúžené. Žiaci majú problémy s orientáciou v priestore. Môžu sa vyskytnúť glaukómové záchvaty (prudké bolesti hlavy a očí), ak nie sú liečené medikamentóznou terapiou.
Hypermetropia ďalekozrakosť	Žiak má obmedzené možnosti zrakovej práce do blízka, akomodačná schopnosť očí je obmedzená.

Diagnóza	Charakteristika a dôsledky na edukačný proces
Monokulus absencia zrakového orgánu alebo jeho funkcie	Žiak vidí menší priestor okolo seba, problémy má s cvičeniami, kde je potrebné dobré priestorové videnie, odhad vzdialenosti, rýchlosti. Problémy môžu nastať aj pri práci na tabuli.
Myopia krátkozrakosť	Žiak vidí lepšie do blízka. Problémy má s videním do diaľky. Obraz sa tvorí pred sietnicou. Pohyb žiakov je čiastočne obmedzený. Žiaci musia byť pravidelne sledovaní (hlavne očné pozadie), musia sa vystríhať prudkých pohybov, otrasov hlavy, dlhšie trvajúcim vibráciám. Žiakovi môže poškodiť väčšia fyzická námaha, hlboké predklony, visy, vzpory, dynamické športy.
Nystagmus kmitavý pohyb očí v horizontálnej, vo vertikálnej alebo rotačnej rovine	Žiak s týmto poškodením vníma statické predmety v zdanlivom pohybe, nedokáže ich fixovať. Má problémy s rozlišovaním detailov, periférne videnie býva často lepšie ako centrálné. Ťažkosti bývajú pri vnímaní hĺbky priestoru. Pri zrakovej práci do blízka i do diaľky musí dieťa vynakladať maximálne úsilie. Je rýchlo unaviteľné.
Scotom porucha v zornom poli, výpady zorného poľa	Vplyv na zrakovú prácu je determinovaný typom, umiestnením a rozsahom skotómu. Dieťa má problémy pri orientácii v makropriestore (telocvičňa, dvor, ihrisko) aj v mikropriestore (učebnica, zošit, lavica). Pohyb dieťaťa je obmedzený z dôvodu bezpečnosti a predchádzania prípadným úrazom.
Marfanov syndróm	Tento syndróm je dedičnou poruchou spojivového tkaniva. Postihuje viacero orgánov – kostru, oči, srdce, cievny systém a pľúca. Najväčšími problémami sú skrivenie chrbtice a deformity hrudníka. Očné šošovky bývajú subluxované, závesný aparát šošovky (corpus ciliare) je poškodený s možným prepadnutím šošovky do zadnej očnej komory. Najväčšia porucha je stenčená stredná vrstva steny aorty (aneurizma – výduť). Táto môže prasknúť a pre postihnutého touto chorobou znamená okamžitú smrť. Žiaci s týmto syndrómom musia byť trvale sledovaní u kardiológa a oftalmológa, príp. ortopéda. Sekundárne môže mať osoba s týmto ochorením glaukóm – zvýšený vnútroočný tlak. Typické pre tento syndróm sú vysoké, chudé postavy, dlhé prsty (arachnodaktýlia) a končatiny. Hore uvedené sprievodné znaky ochorenia sa nemusia vyskytnúť všetky, môžu byť rôzne kombinácie týchto znakov. Pohyb pri tomto syndróme je prísne obmedzený. Vylúčená je ťažká fyzická námaha. Vylúčiť treba behy, potápanie, skoky do vody, skoky na trampolíne, karate, džudo, veslovanie, futbal, hokej.
Riegerov syndróm	Žiaci s týmto syndrómom majú degeneratívne zmeny dúhovky a rohovky. Oko má menšiu rohovku, dúhovka je zatienená, anomálie sú v zreničke. Ďalej sa prejavuje tzv. hypertelorizmom – väčšou vzdialenosťou medzi oboma očami a ich zreničkami ako je obvyklé. Okrem očí sa manifestuje toto ochorenie napr. nevyvinutím niektorých zubov, dystrofiou svalov a mentálnou deficienciou – nedostatočným rozvinutím duševných schopností. Ochorenie je sprevádzané zvýšeným vnútroočným tlakom. Pohyb je obmedzený, vylúčená je zvýšená telesná námaha.

Diagnóza	Charakteristika a dôsledky na edukačný proces
Meyer – Schwickerath syndróm	Syndróm sa vyznačuje mikroftalmom (nedostatočne vyvinutými očami), menšou rohovkou, vrodeným glaukómom (zvýšený vnútroočný tlak) a anomáliami dúhovky. Ďalej sa tento syndróm manifestuje typickým výzorom tváre, oculo-mandibulo-faciálny fenomén (vtáčí výzor, nedostatočne vyvinutá sánka, absencia vlasov). Ďalším príznakom je zrastenie 4. a 5. prsta na rukách (syndaktília). Pohyb pri tomto ochorení je obmedzený.
Laurenc – Moon – Biedlov syndróm	Ochorenie je charakterizované obezitou, nízkym vzrastom, hypogenitalismom (nedostatočné vyvinutie pohlavných orgánov). Ťažké ochorenie sietnice – pigmentóza začína na periférii sietnice, najskôr sa zhorší videnie večer a za šera, neskôr dochádza k atrofii očného pozadia a k oslepnutiu. Ďalším príznakom môže byť polydaktília alebo syndaktília – anomálie v počte a tvare prstov na rukách a nohách. Niekedy môže byť sprievodným znakom aj mentálna retardácia. Pri tomto syndróme je obmedzený pohyb pri všetkých cvičeniach vyžadujúcich priestorovú orientáciu.

6.2. Pomôcky, prístroje a IKT pre jednotlivcov so zrakovým postihnutím

Pomôcky a prístroje pre zrakovo postihnutých nazývame vo všeobecnosti spoločným názvom *tyflotechnika* – v širšom rámci predstavuje súhrn technických/technologických zariadení, prístrojov a pomôcok, ktoré umožňujú zrakovo postihnutým korigovať, kompenzovať alebo reedukovať svoj zrak do tej miery, aby boli schopní samostatne, bez cudzej pomoci, riešiť všetky bežné životné situácie. Z tohto dôvodu je tyflotechnika dôležitým činiteľom v oblasti rehabilitácie, resocializácie a integrácie zrakovo postihnutých a delíme ju na tri základné skupiny (podľa využitia) na techniku *korekčnú*, *kompenzačnú* a *reedukačnú*.

6.2.1.

Korekčná technika



Úlohou korekčnej techniky v edukačnom procese je korigovať zrakové postihnutie do takej miery, aby žiak mohol bez väčších problémov vykonávať bežné denné činnosti, t. j. orientovať sa v priestore, pohybovať sa, realizovať proces edukácie, zvládať sebaobslužné činnosti, písomne komunikovať a iné. Medzi korekčné pomôcky patria najmä *bežné dioptrické okuliare* (do blízka aj do diaľky), *lupové okuliare*, *hyperokuláre*, *lupy* (televízne, ručné čitateľské, vreckové, bifokálne, príložené, stolové, hlavové, závesné a okuliarové, a to s osvetlením alebo bez osvetlenia). Ďalej medzi korekčnú techniku zaraďujeme *d'alekohľadové systémy*, *teleskopy*, *binokuláry*, *monokuláre*, *mikroskopy*,

telemikroskopy. Najlepšie skúsenosti sú s lupami, kde je vzdialenosť lupa – text vymedzená košíčkom. Výška košíčka je presne vypočítaná podľa ohniskovej vzdialenosti. Tieto lupy s asférickými šošovkami vyrobenými zo špeciálnych tvrdených umelých hmôt nemajú takmer žiadne skreslenie.

Príložené vreckové televízne lupy sú špeciálne lupy, ktoré využívajú optiku a zväčšujúci softvér s LCD obrazovkou. Sú vyrobené z odľahčených, ale pevných a odolných plastov. Stojan lupy zabezpečuje pevne nastavenú ohniskovú vzdialenosť, čo zaručuje čistý a neskreslený obraz. Konštrukcia lupy dovoľuje používať lupu i na písanie. Lupa má svoje vlastné osvetlenie. Obrazový režim môže byť farebný, polychromatický alebo čiernobiely, a to buď pozitív (čierne písmená na bielom pozadí), alebo negatív (biele písmená na čiernom pozadí).

Compact+ je príložená vrecková elektronická lupa, ktorá zväčšuje 5-krát, 7,5-krát, 10-krát. Pracuje v piatich režimoch: farebnom „foto režime“ a v dvoch čiernobielych – „pozitívnom“ a „negatívnom“ režime. Pre čierno-biele režimy je možné zvoliť aj prepnutie farieb do módu modro-žltej a modro-čiernej. Obrazovka prístroja zobrazí oveľa väčší obraz ako ktorákoľvek optická lupa.

Televízne čítacie lupy – vo väčšine učební v špeciálnych školách pre žiakov so zrakovým postihnutím sú televízne čítacie lupy. Tieto môžu zväčšovať texty a obrázky až 40-násobne. Väčšina slabozrakých detí a detí so zvyškami zraku radšej uprednostní menšie zväčšenie - kvôli prehľadnosti. Televízne lupy sa dajú použiť rôznymi spôsobmi. Jednou z nich je polychromatická farebná možnosť. Text je zväčšený pri zachovaní farby originálu. Ďalšia je verzia s rôznymi farebnými kombináciami, napr. červené pozadie – modrý text a opačne (negatív), červený text – modré pozadie, modro-žltá kombinácia, zeleno-červená a pod. Žiak si môže individuálne určiť kombináciu farieb, ktorá mu vyhovuje. Žiaci s poruchou farbocitu alebo farboslepotou najradšej využívajú čiernobiely kombináciu s pozadím čiernym a bielou figúrou. Môže sa použiť verzia pozitív – čierna figúra a biele pozadie. Kombináciu farieb treba aplikovať individuálne. U niektorých lúp je výhodou, keď sa zvýrazní iba čítaný riadok.

V poslednom období sa stali významnými pomocníkmi v edukácii tzv. *hyperokulárne sklá*. Sú to tiež asférické šošovky vyrobené zo špeciálne tvrdených umelých hmôt s minimálnym skreslením.

Ide o lupy vsadené do okuliarových rámov, ktoré niekoľkonásobne zväčšujú texty (4x, 6x, 8x, 10x, 12x). Výhoda oproti lupám je tá, že žiaci majú obe ruky voľné. Dobré skúsenosti zaznamenávame aj s tzv. ďalekohľadovými okuliarmi. Deti so zrakovým postihnutím môžu používať na prácu do diaľky aj monokulárny turmón, ktorým čítajú informácie z tabule. Môžu ho používať v bežnom živote, aby si overili informácie na diaľku – text z tabule, autobusu, názov ulice, číslo domu a pod.

6.2.2.

Reedukačná technika

Reedukačná technika má svoje opodstatnenie najmä u jednotlivcov s poruchami binokulárneho videnia. Keďže ide o prísne medicínske diagnostické a stimulačné prístroje, ako napr. *troposkop*, *cheiroskop*, *centrofor*, *pleoptofor*, *lokalizátor*, *perimeter*, *CAM vision stimulátor*, nebudeme sa nimi podrobnejšie zaoberať.

6.2.3.

Kompenzačná technika

Kompenzačná technika poskytuje nevidiacim a slabozrakým žiakom a ostatným jednotlivcom slobodu a nezávislosť vo svete informácií, otvára pred nimi možnosti vzdelávania a pracovného uplatnenia. K základným pomôckam **na mobilitu a orientáciu v priestore** patria najmä rôzne typy *dlhej bielej palice*. **Biele palice delíme na orientačné** – používané nevidiacimi osobami pri samostatnej chôdzi, *signalizačné* – používané na „zviditeľnenie“ slabozrakými osobami a prípadne aj nevidiacimi osobami pri chôdzi so sprievodcom alebo vodiacom psom a *oporné palice*.

Veľkým pomocníkom je *ultrazvukový detektor prekážok* – *tyflosonar* (malý, ľahký a extrémne citlivý elektronický prístroj vydávajúci akustické alebo vibračné signály, ktorého snímanie pomáha rozpoznať prekážky a upozorniť na ich prítomnosť).

Prístrojom na uľahčenie orientácie v priestore je *digitálny hlasový maják/zvukový maják*. Svojím zvukom upozorňuje nevidiacich na dôležité miesta, napr. vchody do budov, dôležité dopravné body.

Pomôcky na písanie nevidiacich zahŕňajú najmä *Tatrapoint* – mechanický písací stroj na Braillovo písmo, *kolíčkovú písanku*, *rysovaciu súpravu*, *podložku a fóliu na reliéfne kreslenie*, *podpisovú šablónu* a iné. U slabozrakých žiakov a žiakov so zvyškami zraku sú potrebné také písacie potreby, ktoré zanechávajú zreteľnú a silnú stopu. Môžu to byť fixky, mäkké pastelky, zvýrazňovače, špeciálne linajkové zošity s rozličnou šírkou riadkov. U menších žiakov sa používajú riadky širšie, u väčších užšie. Linajky v zošitoch môžu byť dieťaťu prispôbené podľa individuálnych potrieb. Na matematiku sú vhodné štvorčekované zošity, aby si žiaci mohli pri písomnom sčítaní, odčítaní, násobení a delení ľahšie podpisovať čísllice. Učiteľ by mal pri písaní textu na tabuľu písanú informáciu vhodne ústne komentovať a prispôbiť ju rýchlosti pisateľa.

Najviac využívaná v rámci kompenzačných pomôcok je však *tyfletechnická elektronika*. K elektronickým prístrojom a pomôckam patrí *TADI* – *hovoriaci elektronický diár*, *Digi záznamník*, *pomôcky s hlasovými výstupmi*, *upravený telefón pre nevidiacich* s redukciou, kuchynské potreby označené Braillovým písmom, potreby pre domácnosť označené Braillovým písmom, diktafóny a mnohé ďalšie. Zrakovo postihnutí úspešne používajú aj bežné pomôcky a prístroje určené pre intaktnú populáciu bez akýchkoľvek úprav alebo len s minimálnymi úpravami.

6.2.4.

Súčasné moderné digitálne a asistenčné technológie

Špeciálny hardware a software, syntetická reč, zväčšené zobrazovanie, dynamický hmatový display, optické rozoznávanie písma, tlač zväčšeným alebo reliéfno-bodovým písmom umožňujú ZP získavať a spracovávať informácie, čítať, písať, využívať aplikačné programy a programovanie

rovnako ako vidiacim ľuďom. My v našej kapitole uvedieme najmä pomôcky, ktoré sú využiteľné v edukačnom procese (Růžicková, 2007).

Pomocníkmi, patriacimi medzi súčasné moderné digitálne a asistenčné technológie, sú najmä hardwarové a softwarové vybavenie – napr. *Braillovská tlačiareň Index Everest*, *Braillovský riadok Voyager 44*, *hlasový výstup k PC WinTalker 4.0 XP*, *JAWS 5.0*, *zväčšovací program k PC Magic 9.0*, *Fine Reader 7.0 Profesional*, *zväčšovacia „čítačka“ ku scanneru Bizon 1.5*, prípadne *program na ozvučenie mobilu Mobile Speak*. Veľkým prínosom pre zrakovo postihnutých sú aj *elektronické záznamníky*, ktoré sú moderným ekvivalentom klasických mechanických braillovských strojov (Tatrapointov). Po ich prepojení s PC môže žiak dokumenty editovať, ukladať do iných textových formátov či tlačiť na klasickej tlačiarňi. Medzi elektronické záznamníky Braillovho písma patria najmä *Aria*, *Euréka a Braillen'Speak*, *Braille Lite a i*. Ide o špeciálne zápisníky pre nevidiacich, do ktorých sa zapisujú poznámky pomocou braillovskej klávesnice. Majú disketovú jednotku a po pripojení k tlačiarňi sa daný text vytlačí v čiernotlači. Tieto pomôcky sú vhodné na písanie diktátov, slohov a písomných prác.

ClearNote – s týmto prístrojom môžu žiaci čítať text z tabule. Televízna čítacia súprava je pripojiteľná k notebooku alebo samostatnému monitoru. Ľahko pohyblivú kamerovú hlavu žiak nasmeruje na tabuľu a snímaný obraz sa v potrebnom zväčšení zobrazí na monitore. Pracuje v polychromatickej verzii alebo v čierno-bielom režime – pozitív aj negatív. Tento prístroj sa môže používať aj ako televízna lupa na čítanie a písanie textu, obrázkov, umožňuje vykonávať ručné práce a množstvo iných činností.

Počítače so špeciálnym softvérom pre nevidiacich – sú vybavené buď Braillovým hmatovým displejom alebo hlasovým softvérom, prípadne kombináciou oboch. Hmatový displej slúži na čítanie textu, ktorý je zobrazený na obrazovke, hmatom na prídavnom zariadení. Tento spôsob „čítania textu“ je zvlášť vhodný pri práci s cudzojazyčnými a odbornými textami. Hlasový výstup (napr. Jaws alebo Dolphin) číta informácie zobrazené na monitore počítača. Hovorí syntetickou rečou v rôznych jazykoch, podporuje všetky štandardné registrované aplikácie Windows. V literatúre sa uvádza, že je vhodné kombinovať prácu s hmatovým displejom a hlasovým výstupom, aby nevidiaci žiaci lepšie zvládli čitateľské zručnosti, resp. pravopis v materinskom jazyku a písomný prejav v cudzom predmete.

U slabozrakých využívame zväčšovacie programy napr. Magic, Magic Plus, ZoomText. Tieto programy zväčšujú text, príp. obrázky, ktoré sú na monitore počítača.

Významnou pomocou pre nevidiacich je špeciálny softvér ku skenerom (napr. Recognita alebo FineReader), ktorý prevedie naskenovaný text z grafickej formy do formy textového editora, čo následne umožní nevidiacim pracovať s daným textom vo zvolenej forme.

Interaktívna tabuľa – pracuje ako interaktívny dotykový displej počítača. Počítač ovládame priamo z tabule klikaním perom na premietaný obraz. Pritom je možnosť doplnenia vlastných zápisov do premietaných obrázkov, dokumentov alebo MS Power Point prezentácií, a teda zápisu z tabule do počítača. Tabuľa poskytuje väčšie možnosti interaktivity medzi učiteľom a žiakom, ale aj medzi samotnými žiakmi. Zvyšuje účinnosť vyučovacieho procesu tým, že motivuje žiakov k väčšej aktivite. Sú vytvorené softvéry pre väčšinu tematických celkov vyučovacích predmetov základnej a strednej školy, ktoré by sa dali využívať aj v osobných počítačoch zrakovo postihnutých doma, čím by sa skvalitnila ich príprava.

Internet – zákon NR SR č. 275/2006 Z. z. o informačných systémoch verejnej správy upravuje práva a povinnosti povinných osôb v oblasti informačných systémov verejnej správy a činnosti, ktoré zabezpečujú ich prevádzku. V zmysle tohto zákona vydalo MDPaT SR výnos č. 1706/M-2006 o štandardoch pre informačné systémy verejnej správy, v ktorom sú vymenované povinné a odporúčané požiadavky na štandardy, kde sa medzi povinnými požiadavkami okrem iného uvádza aj zásada prístupnosti webových stránok pre užívateľov s ťažkým zrakovým postihnutím (zásady sú uverejnené na www.blindfriendly.sk). Školy by sa mali riadiť týmito dokumentmi a slabozrakí a nevidiaci žiaci môžu bez ťažkostí navštevovať tieto webové stránky. To umožňuje ďalšie skvalitnenie edukácie žiakov so zrakovým postihnutím, pretože školy môžu na webových

stránkach uverejňovať učebné texty, domáce úlohy a ďalšie dokumenty súvisiace so vzdelávaním. Žiaci si môžu dané učivo precvičovať, resp. ak sa z akéhokoľvek dôvodu nemohli zúčastniť na vyučovaní, môžu si danú učebnú látku naštudovať (tzv. E-learning).

6.3. Vzdelávanie žiakov so zrakovým postihnutím

Hlavným cieľom edukácie detí a žiakov so zrakovým postihnutím je rovnako ako u intaktnej populácie dosiahnuť optimálnu perцепčno-motorickú, kognitívnu a citovo-sociálnu úroveň ako základný predpoklad školského vzdelávania a prípravy na život v spoločnosti. Východiskom je jedinečnosť dieťaťa a žiaka, aktívne učenie a začleňovanie do skupiny a kolektívu.

Ciele a úlohy výchovy a vzdelávania detí a žiakov so zrakovým postihnutím sú podmienené rozsahom a charakterom zrakového postihnutia, ako aj dobou jeho vzniku a sú orientované predovšetkým na špeciálnopedagogickú (edukatívnu) rehabilitáciu, a to najmä na reedukáciu a kompenzáciu dôsledkov zrakového postihnutia (Lopúchová, 2011).

Edukácia sa v školských inštitúciách pre zrakovo postihnutých uskutočňuje podľa výchovno-vzdelávacích programov, pričom tieto vzdelávacie programy diferencujeme na *štátne vzdelávacie programy* a *školské vzdelávacie programy*. Štátny vzdelávací program vymedzuje povinný obsah výchovy a vzdelávania v školách celoplošne, školské vzdelávacie programy sú základným dokumentom príslušnej školy, podľa ktorého sa uskutočňuje výchova a vzdelávanie v jednotlivých školách. Súčasťou vzdelávacieho programu sú *rámecové učebné plány*, ktoré obsahujú vzdelávacie oblasti a zoznam povinných a voliteľných vyučovacích predmetov s vymedzením najmenšieho počtu vyučovacích hodín v rámci celého vzdelávacieho programu alebo jeho ucelenej časti. Rámecové učebné plány určujú taktiež rozsah najväčšieho týždenného počtu vyučovacích hodín v príslušnom ročníku vzdelávacieho programu a počet hodín, ktoré môže škola použiť na svoje vlastné zameranie v rámci tvorby školského vzdelávacieho programu. Rámecové učebné plány sú záväzné pre vypracovanie učebných plánov príslušných školských vzdelávacích programov.

V našom prípade školy, ktoré vzdelávajú deti a žiakov so zrakovým postihnutím (aj v integrovanom prostredí), postupujú podľa *Vzdelávacieho programu pre deti a žiakov so zrakovým postihnutím*, ktorý je súčasťou štátneho vzdelávacieho programu a ktorý schválilo MŠ SR pod číslom CD-2008-18550/39582-1: 914 dňa 26. mája 2009.

Pri vypracovávaní Vzdelávacieho programu pre deti a žiakov so zrakovým postihnutím boli plne akceptované dôsledky jednotlivých druhov a stupňov zrakového postihnutia. Dôsledky jednotlivých stupňov zrakového poškodenia sa prejavujú tak, že u nevidiacich žiakov sa prijatie, spracovanie a odoslanie príslušnej informácie uskutočňuje prostredníctvom náhradných senzorických kanálov, predovšetkým hmatového a sluchového. V práci s vizuálnymi informáciami tvoria čiastočne vidiaci a slabozrakí žiaci výrazne heterogénnu skupinu, pre ktorú je charakteristická veľmi rozdielna úroveň úplnosti a presnosti informácií prijímaných zrakovým kanálom (Lopúchová, 2008). *Vzdelávací program pre deti a žiakov so zrakovým postihnutím* ako celok, ako aj jeho jednotlivé časti uvedenú skutočnosť plne zohľadňujú.

Vzdelávací program pre deti a žiakov so zrakovým postihnutím je uverejnený aj na internetovej stránke ŠPÚ: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/VP-pre-deti-a-ziakov-so-zdravotnym-znevychodnenim/VP-pre-deti-a-ziakov-so-zrakovym-postihnutim.alej>.

6.3.1. Integrované vzdelávanie žiakov so zrakovým postihnutím

Počet zdravotne znevýhodnených žiakov v bežných školách sa neustále zvyšuje. Integrácia/ inklúzia predstavuje zložitý proces a multidimenzionálnu problematiku, ktorá sa intenzívne pertraktuje v odbornej literatúre, a tiež aj na diskusných fórach odborníkov.

Integrácia detí a žiakov so ZP do škôl bežného typu nielen predpokladá, ale i nutne vyžaduje vytvorenie vhodných podmienok, ktoré zohľadňujú možnosti rozvoja ich psychických a fyzických vlastností, vedomostí, zručností, schopností, sociálnej adaptability, ako aj potrieb a záujmov. Minimalizáciu handikepu môžeme úspešne vyrovnávať pomocou špeciálnych kompenzačných prostriedkov, metód, foriem, upravením pracovného prostredia žiaka, nižším počtom žiakov v triede, erudovanosťou pedagóga, primeranými metódami a formami práce a pod.



(Galagher, Kirk, Anastasiow, Coleman, 2006). Ide v podstate o zabezpečenie materiálneho servisu a prispôsobovanie pracovného prostredia žiakovi s postihnutím, čomu v súčasnosti začíname hovoriť „univerzálny design“. Je potrebné zabezpečiť *špeciálne kompenzačné pomôcky a zariadenia*, ktoré sú nevyhnutne potrebné pre žiaka, najmä k jeho úspešnej účasti na edukačnom procese. Ide najmä o *špeciálne upravený stôl, špeciálne učebnice alebo špeciálne upravené učebné materiály, osvetlenie, líniové označenia, zvukové označenia* a pod.

Škola by mala disponovať *odborne pripraveným pedagógom*, ktorý ovláda špeciálno-pedagogické, rehabilitačné, reedukačné, kompenzačné a didaktické metódy a postupy. Mali by sa *odstrániť architektonické bariéry* v budove školy a *prispôsobiť prostredie školy* a blízkeho okolia postihnutiu žiaka. Tiež je potrebné zabezpečiť *individuálny prístup pedagóga k žiakovi*, najmä pri výklade učiva, pri preverovaní a hodnotení jeho vedomostí a pri príprave študijných materiálov.

Pedagógovia vyučujúci v bežných triedach, ktorí majú alebo plánujú mať vo svojej triede žiakov s poruchami zraku, *potrebujú praktické informácie, aby im účinne dokázali pomôcť pri adaptáciách*. Každý pedagóg žiaka so zrakovým postihnutím by mal mať informácie o *vizuálnom stave žiaka a charaktere jeho postihnutia* (funkčnosť zraku a možnosť jeho použitia), o *vplyve jeho vizuálneho stavu na jeho vizuálnu funkčnosť* (citlivosť na svetlo, rozpoznávanie farieb, veľkosť písma...), o *ostroti videnia žiaka, o používaní špeciálneho vybavenia a kompenzačných pomôcok* (počítač, zariadenie pre písanie bodovým písmom, diktafón a iné), o *postupoch, ktoré môže žiak využívať v rámci svojej práce* (aký má systém zaznamenávania si poznámok, ktorý typ pamäti prevažuje, nároky na pomoc a pod.), o *metódach edukácie, o očakávaniach žiakov v procese edukácie, o potrebe predĺženia akademického učebného času, ktorý bude žiak so zrakovým postihnutím určite potrebovať na zvládnutie a dokončenie zadanej úlohy, o potrebe verbalizovať svoje konanie a potrebe vysvetliť činnosti a prácu pri tabuli podrobnejšie a v jasných konkrétnych krokoch, o príprave a prispôsobovaní materiálov pre žiakov so zrakovým postihnutím, o úprave prostredia pre žiaka, o úprave a modifikácii používaných pomôcok v rámci edukačného procesu a prípadne disponovať zoznamom inštitúcií, ktoré môžu v prípade potreby poskytnúť pomoc* (ČŠPP, ÚNSS, CETIS, TYFLOCOMP, PCZP a pod.). Pedagógovia v bežných školách, kde je integrovaný žiak so zrakovým postihnutím by mali spolupracovať buď so školským špeciálnym pedagógom (ak je zamestnaný v danej škole), alebo so špeciálnym pedagógom – tyflopédom z ČŠPP, ktorý poskytuje poradenské služby, príp. s pedagógmi, ktorí vzdelávajú žiaka so zrakovým postihnutím v špeciálnych školách. Každý pedagogický (v prípade školského špeciálneho pedagóga aj odborný) pracovník školy by mal poznať dostupnú dokumentáciu dieťaťa. Najmä závery z oftalmologického vyšetrenia, z pediatrického vyšetrenia (hlavne pri viacnásobných postihnutiach), zo psychologického vyšetrenia a i. Mal by poznať jeho osobnú a rodinnú anamnézu.

Veľmi dôležitým aspektom edukácie, na ktorý je nevyhnutné brať zreteľ, sú *faktory ovplyvňujúce zrakové postihnutie* – teda či je *porucha zraku vrodenná alebo získaná*, či *má/nemá progresívny charakter*, či je *reparabilná/ireparabilná* a pod. Je to najmä z toho dôvodu, že poškodenie zrakového analyzátoru alebo jeho funkcie čiastočne, alebo úplne eliminuje príjem vizuálnych informácií. Okrem množstva vizuálnych podnetov môže byť znížená aj ich kvalita.

Dieťa so zrakovým postihnutím *má obmedzené možnosti zrakového vnímania*. Z uvedeného vyplýva, že učiteľ musí voliť také prístupy, metódy a formy práce, aby nahradil nedostatočné, nepresné zrakové vnímanie, resp. absenciu vizuálnych vnemov a aby minimalizoval tento nedostatok.

V zmysle zákona NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školského zákona) podľa § 30 ods. 6 a vyhlášky MŠ SR č. 320/2008 Z. z. o základnej škole podľa § 4, ods. 6 a v zmysle Metodického pokynu k zavedeniu profesie asistent učiteľa pri výchove a vzdelávaní detí a žiakov so ŠVVP v predškolských zariadeniach, v základných školách a špeciálnych základných školách č. 184/2003-095 vydaného MŠ SR dňa 6. 12. 2003 môže pomáhať aj *asistent učiteľa*. Využitie tohto predpisu môže výrazne ovplyvniť kvalitu edukácie žiakov. Asistent učiteľa môže zabezpečiť individuálnu starostlivosť v prípadoch, kedy sa učiteľ na vyučovacej hodine nemôže zrakovo postihnutému aktívne individuálne venovať. Treba zabezpečiť aj technicko-materiálne potreby a pomôcky, ktoré napomáhajú vo vzdelávaní žiakov so zrakovým postihnutím i špecifické úpravy organizácie vyučovania, ktoré treba posudzovať individuálne podľa odporúčania poradenského zariadenia (poskytnutie dlhšieho času žiakovi na splnenie úloh, individuálny, diferencovaný prístup, práca so špeciálnym pedagógom alebo asistentom učiteľa, zabezpečenie prípravy poznámok alebo učebných textov v čiernotlači, v Braillovom písme alebo v auditívnej podobe, písomné skúšanie so špecifickými postupmi, vykonávanie opráv písomných prác spoločne so žiakom, taktný prístup k žiakovi a pod.).

Integrované vzdelávanie žiakov so zrakovým postihnutím má svoje *výhody aj nevýhody*.

Hlavnou výhodou vzdelávania žiakov so zrakovým postihnutím v bežných školách je dodržanie jednej z najdôležitejších podmienok normálneho zdravého vývinu dieťaťa: možnosť vyrastať ako súčasť rodiny a celého najbližšieho sociálneho prostredia, byť v permanentnom kontakte s intaktnými rovesníkmi, porovnávať sa s nimi a pod.

Nevýhodou integrovaného vzdelávania je naopak to, čo sa javí ako pozitívum pri vzdelávaní v špeciálnych školách. Ako uvádza Požár (1996), nespornou *prednosťou vzdelávania detí so zrakovým postihnutím v špeciálnej škole* je, že sa im venujú špeciálni pedagógovia – tyflopédi, ktorí ovládajú špeciálnopedagogické, edukačné metódy, pomocou ktorých dosahujú výsledky, ktoré by u žiakov s ťažkým zrakovým postihnutím bolo sotva možné dosiahnuť. Ďalšou výhodou je, že špeciálna škola má lepšie predpoklady na vybavenie špeciálnym zariadením a pomôckami, zariadením učebni a didaktickými pomôckami, ktoré umožňujú vyučovanie i žiakov s ťažkým postihnutím. Takmer každý žiak môže pracovať s takými korekčnými a kompenzačnými pomôckami, ktoré najlepšie zohľadňujú jeho postihnutie. Tyfletechniku môžu žiaci využívať aj v mimovyučovacom čase. Počet detí v triede je nižší (4 – 8 detí, od 5. ročníka 10 detí), čo umožňuje lepšiu individuálnu starostlivosť.

Nevýhodou špeciálnych škôl však podľa Požára (1996) je, že sa žiak so ZP porovnáva iba s rovnako postihnutými, čo môže znižovať jeho motiváciu na dosiahnutie maximálnych možných výkonov a zabrzdiť proces kompenzácie, resp. využívanie celého psychického potenciálu.

Na úspešnom vzdelávaní žiakov so ZP sa výraznou mierou podieľajú *rodičia*. Práve od nich sa bude vyžadovať zvýšená starostlivosť pri príprave na vyučovanie, doprave do škôl, pri zaisťovaní korekčných a kompenzačných pomôcok. Spolupráca môže byť z hľadiska času náročná. Rodičia musia zaistiť svojmu dieťaťu patričnú pomoc pri domácej príprave (v prípade potreby môžu zabezpečiť asistenčné služby prostredníctvom príslušných inštitúcií). Pedagógov musia oboznamovať s výsledkami lekárskeho vyšetrení, so zmenou zdravotného stavu a spoločne riešiť pedagogické problémy.

Zaškolenie dieťaťa v škole bežného typu je náročné. Dieťa sa po nástupe do školy oboznamuje s *novým prostredím*. To, čo intaktní žiaci zistia zrakom v priebehu niekoľkých minút alebo hodín, musíme žiaka so zrakovým postihnutím učiť niekoľko dní a týždňov. Učíme ho samostatnému pohybu v triede, v budove školy a jej okolí. Túto činnosť nazývame *orientácia v makropriestore*. V triede ho oboznamujeme s rozmiestnením nábytku, naučíme ho, kde sa nachádza jeho lavica, umývadlo, nádoba na smeti, okná, skrine, dvere; po zvládnutí priestoru v triede ho zoznamujeme s inými miestnosťami na danej chodbe i v celej budove. Učíme ho pohybovať sa po trasách, ktoré počas dňa najčastejšie využíva: trieda – WC, trieda – jedáleň, trieda – šatňa a pod. Učiteľ by mal byť vopred informovaný, že v triede bude vzdelávaný žiak so zrakovým postihnutím, aby sa mohol pripraviť na jeho edukáciu štúdiom príslušnej literatúry a konzultáciami v centre špeciálnopedagogického

poradenstva. Pre úspešný priebeh integrácie/inklúzie je nevyhnutné, aby aj ostatní učitelia boli oboznámení s druhom a stupňom zrakovej poruchy, o osobnostných charakteristikách žiaka, najmä o kompetenciách, na ktoré možno nadviazať. Dôležité je tiež poznať kvalitu sociálnych vzťahov dieťaťa a jeho schopnosť nadväzovať kontakty s intaktnými rovesníkmi, čo uľahčí jeho sociálnu adaptáciu. Ďalej je potrebné získať informácie o predchádzajúcom vzdelávaní a o doterajšej špeciálnopedagogickej starostlivosti, o kompenzačných pomôckach, ktoré žiak používal a aké bude potrebovať.

Učiteľ vhodným spôsobom oboznámi spolužiakov v triede so skutočnosťou, že v triede budú mať spolužiaka so zrakovým postihnutím. Úspech integratívnej/inkluzívnej edukácie závisí aj od toho, aké vzťahy sa medzi nimi vytvoria. Mali by to byť vzťahy vzájomnej akceptácie, porozumenia a pomoci.

Úspešnosť integrácie/inklúzie žiaka so zrakovým postihnutím je podmienená aj kvalitnou slovnou inštrukciou ku každej úlohe a v každom predmete – verbalizovaním svojho konania a všetkých realizovaných aktivít.

6.3.2.

Špecifiká vzdelávania detí so zrakovým postihnutím v predškolskom veku

Pri zaškolení dieťaťa do materskej školy je potrebné prísne individuálne posúdiť vhodnosť jeho zaradenia a sústrediť sa na možnosti edukácie pre jeho maximálny prospech. Ak je to nevyhnutné, v počiatočných zaškolení môže byť v materskej škole prítomná spolu s dieťaťom aj matka. Dieťa sa pritom cíti bezpečnejšie. V niektorých prípadoch však predlžovanie doby fixácie dieťaťa na matku môže pôsobiť opačne a môže proces zaškolenia spomaliť alebo skomplikovať.

Nevyhnutnou je spolupráca s centrami špeciálnopedagogického poradenstva, najmä s odborníkom, ktorý sa venuje deťom predškolského veku. Ak sa v zariadení vzdeláva viac detí so zrakovým postihnutím, bolo by vhodné, aby v materskej škole pracoval aj špeciálny pedagóg (aj na čiastočný úväzok).

V tomto období je dôležité najmä:

- rozvíjanie zrakových funkcií (reedukácia zraku) – vnímanie plochy, orientácia na ploche, vnímanie farieb, rozlišovanie farieb,
- rozvíjanie sluchového vnímania – uvedomenie si zvuku, rozoznávanie zvukov, výber konkrétneho zvuku z mnohých rôznych zvukov, určenie zdroja a lokalizácie zvuku,
- rozvíjanie hmatového vnímania – výcvik jemnej motoriky, práca s reliéfnymi obrázkami a modelovanie, rozoznávanie rôznych druhov materiálov, rozlišovanie podľa tepelných vlastností, určovanie tvaru, veľkosti a pozície predmetov, porovnávanie hmotnosti, štruktúry povrchu predmetov,
- rozvíjanie čuchu a chuti,
- rozvíjanie komunikačných schopností – rozšírenie slovnej zásoby, jasné a presné vyjadrovanie,
- rozvíjanie estetického vnímania – aktívne vnímanie hudby, kreslenie a modelovanie,
- nácvik orientácie a mobility,
- nácvik sebaobsluhy (Keblová, 1996, s. 27 – 28).

Všetky špecifiká edukácie detí so ZP v predškolskom veku je možné nájsť veľmi podrobne rozpracované vo Vzdelávacom programe pre deti a žiakov so zrakovým postihnutím v časti ISCED O – predprimárne vzdelávanie (na stránke www.statpedu.sk).

6.3.3.

Vzdelávanie žiakov so zrakovým postihnutím v základných školách

V názoroch na vzdelávanie žiakov so zrakovým postihnutím v bežných školách existuje značná nejednotnosť, podobne ako na skutočnosť, či žiaka vzdelávať v bežných školách alebo v špeciálnych školách.

Domnievame sa, že každé dieťa ešte pred zaškolením je potrebné posúdiť (diagnostikovať) individuálne, a to najmä z hľadiska jeho aktuálnej vývinovej úrovne, zdravotného stavu, stavu kognitívnych funkcií, úrovne funkčného zraku a tiež aj prognózy jeho postihnutia. Ak je prognóza negatívna a zrakové funkcie sa budú vekom zhoršovať, je potrebné zabezpečiť zvýšenú starostlivosť, aby v edukácii získaval žiak čo najviac vizuálnych informácií, na ktoré sa môže v budúcnosti spoľahnúť a ktoré môže využívať počas ďalšieho života.

Niektorí odborníci odporúčajú vzdelávanie jednotlivcov so ZP v špeciálnych školách. Odôvodňujú to tým, že v tomto prostredí si žiak osvojí špecifické kompetencie, najmä zručnosti v čítaní a písaní Braillovho písma, v zmyslovej príprave, v ovládaní prvkov sebaobsluhy, v priestorovej orientácii a pohybovej výchove a i. Iní autori odborných publikácií uprednostňujú zaškolenie do škôl bežného typu. Podľa nich je výhodou, že dieťa sa hneď vzdeláva s intaktnými spolužiakmi, čím sa uľahčí jeho adaptácia a socializácia do majoritnej skupiny. Učiteľ, ktorý vzdeláva takéhoto žiaka už od 1. ročníka, mu však musí poskytnúť zvýšenú starostlivosť a vybudovať u neho všetky špecifické kompetencie, ktoré by získal aj v špeciálnej škole. Vo všetkých prípadoch by však učitelia bežných škôl mali dôsledne spolupracovať s centrami špeciálnopedagogického poradenstva, najmä s tými, kde klientelu tvoria jednotlivci so zrakovým postihnutím. Spolupráca je nevyhnutná aj v rovine konzultácií o zrakovom zaťažení jednotlivých žiakov v edukácii.

Zrakové zaťaženie pre jednotlivé kategórie zrakového postihnutia

Prvoradou zásadou práce so žiakom v edukačnom procese je dodržiavanie zrakovej hygieny. Je potrebné strieďať pracovné zaťaženie žiaka do blízka a do diaľky. Zrakové zaťaženie do blízka je pre rôzne poškodenia odlišné. Napr. u žiakov s diagnózou myopia gravis (ťažká krátkozrakosť), poškodením zadného segmentu oka (degeneratívne zmeny sietnice, odlupovanie sietnice, atrofia zrakového nervu a i.), glaukómom (zvýšeným vnútroočným tlakom), chronickými zápalmi jednotlivých súčastí oka, albinizmom, retrolentálnou fibroplaziou (poškodenie sietnice v dôsledku predávkovania kyslíkom v inkubátore pri predčasnom narodení deťáťa), afakiou (absencia šošovky), hypermetropiou (ďalekozrakosť), astigmatizmom (nepravidelné zakrivenie rohovky) a i. je zraková práca *prísne individuálna*. Ideálne je dodržiavanie kombinácie odporúčaní oftalmológa a reálnych funkčných možností žiaka na základe jeho diagnostiky. Odporúčaná doba aktívnej zrakovej práce sa tak môže pohybovať v rozmedzí 5 – 20 minút, zriedka aj dlhšie. V praxi sa to potom premieňa tak, že napr. dieťa pracuje zrakom „do blízka“ s knihou, zošitom, notebookom a po zmene práce „do diaľky“ bude vykonávať nejakú pohybovú aktivitu, prácu pri tabuli a pod.

Úprava prostredia

Veľmi dôležitá je úprava prostredia. Prostredie má byť dostatočne veľké, kontrastné, svetlé, s využitím denného svetla (s výnimkou napr. jednotlivcov s albinizmom, ktorí, naopak, preferujú tmenejšie prostredie). Všetky predmety majú mať svoje miesto, priestor by mal byť bezbariérový, s logicky rozmiestneným funkčným nábytkom. Ideálne by bolo, keby žiak so ZP mal stolík so sklopnou doskou, samostatným osvetlením s možnosťou nastavenia intenzity svetla.



Žiaci, ktorí majú diagnostikovanú krátkozrakosť, výpadky zorného poľa v centrálnej časti, atrofiu alebo odlupovanie sietnice, neliečenú amblyopiu a i. by mali sedieť v prvých alebo predných laviciach. Naopak, žiaci s diagnózou ďalekozrakosť, tunelové videnie (periférne výpadky zorného poľa) pri oknách a viac vzadu (vzhľadom na zvýšenú záťaž pri čítaní a písaní). Žiaci s astigmatizmom a nystagmom by mali sedieť v strede miestnosti, aby pozerali na tabuľu priamo a kolmo tak, aby nemali skreslené vizuálne vnemy. Žiaci s diagnózou albinizmus by mali mať miesto s nižšou intenzitou osvetlenia. Žiaci, ktorí si vyžadujú zvýšenú intenzitu osvetlenia – myopia, atrofia očného nervu, degeneratívne zmeny sietnice – by mali mať lokálne osvetlenie pracovného miesta. Nevidiaci žiaci by mali mať miesto v triede čo najbližšie k učiteľovi, aby ho dobre počuli.

6.3.4.

Tvorba individuálnych vzdelávacích programov pre žiakov so zrakovým postihnutím

Medzi ďalšiu dokumentáciu školy patrí podľa zákona NR SR č.245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní aj *individuálny výchovno-vzdelávací program žiaka (IVVP)*.

Vo všetkých organizačných formách vzdelávania žiakov so zdravotným znevýhodnením je potrebné vytvárať špecifické podmienky pre ich úspešné vzdelávanie a uspokojovanie ich špeciálnych edukačných potrieb. Teda aj žiakov, ktorí sú vzdelávaní v podmienkach špeciálnej školy a nemôžu splniť požiadavky príslušných vzdelávacích oblastí a štandardov daného programu, sú vzdelávaní podľa individuálnych vzdelávacích programov. V rámci nich je možné aj voliteľné hodiny v rámci rozpracovaného školského vzdelávacieho programu využiť na intenzívne vzdelávanie v určitej vzdelávacej oblasti (napr. špeciálnopedagogická rehabilitácia a jej súčasti – priestorová orientácia/pohybová výchova, individuálne tyflopédické cvičenia), t. j. realizovať úpravu učebného plánu na individuálnej úrovni.

IVVP môže byť vypracovaný pre:

- žiaka s vývinovými poruchami učenia,
- žiaka s narušenou komunikačnou schopnosťou,
- žiaka s viacnásobným postihnutím,
- žiaka, u ktorého žiadne z posilňujúcich opatrení nevedlo k náprave a k zlepšeniu edukačných výsledkov (napr. individuálna forma vyučovania s asistentom učiteľa, uplatnenie všeobecných špecifických prístupov v procese vyučovania, zvýšenie počtu hodín – úprava učebného plánu), a to s redukciou/úpravou učebných osnov.

Východiskom pre vypracovanie IVVP pre zrakovo postihnutých je diagnostika v CŠPP, stanoviská odborných lekárov, psychológov, audit/pedagogická diagnostika a kazuistika, vrátane doterajšieho spôsobu vzdelávania.

IVVP musí obsahovať základné informácie o žiakovi a vplyve jeho diagnózy na výchovno-vzdelávací proces, požiadavky na úpravu triedy, učebných postupov, učebných plánov a učebných osnov, na organizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu a požiadavky na zabezpečenie kompenzačných pomôcok, špeciálnych učebných pomôcok a personálnej pomoci.

Individuálny výchovno-vzdelávací (edukačný) program ponímame ako program, ktorý má žiakovi so špeciálnymi edukačnými potrebami pomôcť plniť všeobecné ciele edukácie, ktoré sú dané školským vzdelávacím programom, ale aj ciele konkrétne.

Individuálny edukačný program slúži všetkým, ktorí sa podieľajú na edukácii žiaka. Úprava učebných osnov sa uplatňuje iba v danom predmete, pre ktorý bol program vypracovaný.

Odporúčaná štruktúra pre vypracovanie IVVP

1. Osobné údaje žiaka (meno, priezvisko, dátum narodenia, bydlisko, trieda/ročník).
2. Zdravotný stav (druh a stupeň postihnutia) – klinická diagnóza, závery odborného lekára.
3. Závery psychologického vyšetrenia.

4. Závery špeciálnopedagogického vyšetrenia.
5. Zdravotný stav (druh a stupeň postihnutia) – klinická diagnóza, závery odborného lekára.
6. Audit – pedagogická diagnostika, doterajšie postupy, vplyv diagnózy na výchovno-vzdelávací proces.
7. Špecifiká vzdelávania žiaka (špecifiká zdravotného stavu, organizácia a formy vzdelávania, organizácia starostlivosti – spolupráca s odborníkmi, s ČŠPP, úprava prostredia školy a triedy, personálne zabezpečenie, materiálno-technické zabezpečenie – kompenzačné pomôcky).
8. Aplikácia špeciálnych postupov v rámci vyučovania, vrátane hodnotenia a klasifikácie výsledkov, spolupráce so žiakom (podiel žiaka na programe v prípade starších žiakov).
9. Úpravy učebného plánu a učebných osnov (pri úprave učebných osnov v zmysle redukcie učiva konkrétneho predmetu treba vyplniť samostatné tlačivo **Úprava učebných osnov**, t. j. upravený tematický výchovno-vzdelávací plán (TVVP) z daného predmetu).
10. Dlhodobé a krátkodobé ciele výchovno-vzdelávacieho procesu.
11. Spolupráca s rodičmi.
12. Podpisy všetkých kompetentných a zainteresovaných (zákonného zástupcu, vyučujúceho, triedneho učiteľa, riaditeľa školy).
13. Dátum vypracovania.

Zásady tvorby a využívania IVVP

1. Vypracovaný IVVP žiaka vyučujúci/triedny učiteľ podrobne prerokuje s rodičmi, všetky navrhované kroky im vysvetlí, oboznámi ich so spôsobom záznamu v doložke vysvedčenia.
2. Následný podpis zákonného zástupcu vyjadruje súhlas, ale aj potvrdenie, že bol s ním IVVP prerokovaný.
3. Program schvaľuje riaditeľ školy a svojím podpisom vyjadruje, že berie na vedomie IVVP príslušného žiaka.
4. IVVP žiaka sa na začiatku školského roka aktualizuje, za jeho aktualizáciu zodpovedá vyučujúci/triedny učiteľ.
5. IVVP žiaka sa v priebehu školského roka môže upravovať a dopĺňať, zmeny je nevyhnutné konzultovať so všetkými zainteresovanými osobami.
6. Údaje v programe sú dôverné a slúžia len pre vnútornú potrebu školy. Osoby, ktoré pri plnení pracovných povinností prichádzajú do styku s osobnými údajmi, majú povinnosť mlčanlivosti, a to aj po skončení pracovného vzťahu. V prípade porušenia tejto povinnosti sa postupuje v zmysle platnej legislatívy – zákona č. 428/2002 Z. z. – zákona o ochrane osobných údajov.
7. Výsledky IVVP je možné hodnotiť na 2 úrovniach:
 - a) Subjektívne posúdenie – žiak, rodič, učiteľ.
 - b) Pokrok a dosiahnuté výsledky musia byť vyhodnocované objektívnymi metódami, napr. pomocou štandardizovaných (a iných) testov a pod.

Úprava učebných osnov

Súčasťou individuálneho vzdelávacieho programu žiaka so ZP, ak je to potrebné, je aj modifikácia učiva konkrétneho vyučovacieho predmetu.

Pri modifikácii učebného plánu a učebných osnov príslušného predmetu je potrebné vždy vychádzať z individuálne stanovenej diagnózy – stupňa poruchy, schopností žiaka, jeho osobnostných predpokladov dosiahnuť určitú úroveň, a to na základe odporúčania odborníkov z ČŠPP.

Úpravu učebných osnov je potrebné priebežne prehodnocovať. V prípade nezvládania stanovených nárokov je možná ďalšia modifikácia, a to za podmienok stanovených v *Zásadách tvorby a používania IVVP*.

6.3.5.

Odporúčania pre edukáciu žiakov so zrakovým postihnutím vo vybraných predmetoch vzdelávania

Slovenský jazyk a literatúra

Ide o veľmi náročnú úlohu v edukácii žiaka so ZP v bežnej škole, pretože ide o elementárnu gramotnosť jednotlivca a jej osvojenie. Hlavné rozdiely pri výučbe slabozrakých a nevidiacich žiakov v tomto predmete vidíme najmä vo forme čítania a písania.

Poznáme niekoľko faktorov, ktoré ovplyvňujú čítanie slabozrakých žiakov – veľkosť písma, tvar písma, kontrast, typ písma (bezpatkové – Arial, Calibri, Verdana). Odporúča sa použiť jednoduché bezpatkové písmo. Veľkosť písma by mala byť zvolená individuálne (podľa stupňa zrakového postihnutia, zrakovej ostrosti, rozsahu zorného poľa...). Nie je potrebné maximálne zväčšovanie textov, text potom môže byť pre žiaka neprehľadný. Pri čítaní žiaci v prípade potreby môžu využívať aj korekčné pomôcky. U detí s koncentrickým zúžením zorného poľa (tunelové videnie) musí pedagóg počítať s parciálnym vnímaním textu: žiak môže vidieť niekedy iba jednu slabiku. Postupne si čiastkové vnemy syntetizuje do jedného celku.

U nevidiacich žiakov v rámci nácviku písania začíname rozvojom svalstva ruky, rozvojom jemnej motoriky, výcvikom hmatových schopností, vytváraním predstáv o základnom znaku šiestich bodov a nakoniec priestorovým usporiadaním šiestich bodov (Jakubovičová, 1997).

Pre úspešné zvládnutie čítania a písania Braillovho písma je potrebná *spolupráca učiteľa* bežnej školy so špeciálnym pedagógom. Osvojenie si týchto zručností je základným predpokladom pre zvládnutie učiva ostatných predmetov základnej školy. Žiak má texty v Braillovom písme, učiteľ môže mať tieto texty aj v čiernotlačí. Aj napriek tomu, že auditívne nahrávky nikdy nenahrádzajú nácvik a rozvoj čítania a písania v Braillovom písme, učivo z materinského jazyka a literatúry vo vyšších ročníkoch môžu žiaci lepšie zvládnuť práve s využitím *zvukových nahrávok*. Žiaci často používajú osobné počítače so špeciálnym softvérom, ktorý pre nevidiacich číta informácie z displeja a pre slabozrakých text primerane zväčšuje (podrobnejšie v kapitole o pomôckach). Najnovšou možnosťou zrakovo postihnutých je využívanie zvukových nahrávok učebných textov a beletrie priamo z webovej stránky Slovenskej knižnice pre nevidiacich v Levoči. Žiak, ktorý sa zaregistruje na tejto stránke, dostane číselný kód, pomocou ktorého má prístup k zvukovým nahrávkam. V Českej republike sa obdobne rieši zabezpečovanie učebníc v Braillovom písme.

Pre slabozrakých sú učebné texty *individuálne prispôsobované* odborníkmi v centrách špeciálnopedagogického poradenstva. Učebnice a odborné knihy je možné načítať a v zvukovej forme získať na rôznych typoch nosičov, napr.: v *Centre podpory študentov so špecifickými potrebami*, príp. v *Únii nevidiacich a slabozrakých Slovenska*. Mnohé publikácie a časopisy sú digitalizované alebo získavané v elektronickej podobe priamo z vydavateľstiev. Ďalej sú získavané prostredníctvom digitálnych knižníc, ku ktorým je prístup prostredníctvom internetu.

Vo vyučovaní nevidiacich sa najčastejšie používajú metódy založené na verbálnom prejave. Vzhľadom na to, že u slabozrakých je vizuálne vnímanie podstatne narušené a u nevidiacich úplne absentuje, aj tvorenie predstáv je oveľa pomalšie a nepresné. Predstavy nevidiacich sú často neúplné, skreslené alebo nepresné. Učiteľ by mal jednotlivé pojmy *verbalizovať* a predstavy žiaka korigovať, objasňovať a spresňovať. Najčastejšie sa tu uplatňuje zásada názornosti, individuálneho prístupu, primeranosti, postupnosti, zásada reedukácie a kompenzácie zraku.

Matematika

V tomto predmete sa musia nevidiaci žiaci naučiť zápis matematických znakov a matematických operácií v Braillovom písme. V rámci edukácie môžu žiaci v predmete matematika používať hovoriace kalkulačky, hovoriace meracie pásma, meracie a rysovacie súpravy pre nevidiacich. V geometrii sa dajú využiť reliéfne obrázky, makety a modely. Grafy možno znázorňovať na tabuľkách zo suchých zipsov, drôťov, pomocou špagátov alebo hrubších nití.

Slabozraký žiak má zhoršené zrakové vnímanie okolia a z toho vyplývajúce skreslené predstavy o priestore, vzdialenostiach, tvaroch, vzájomných polohách telies. Mnohé situácie mu treba vysvetľovať na základe modelovania. Niekedy aj jednoduché geometrické úlohy vyžadujú viac názorných ukážok (pomôcok), nemôžeme sa spoliehať iba na verbálnu interpretáciu situácie. Zložité konštrukčné úlohy s veľkým počtom čiar je vhodné rozdeliť na čiastkové jednoduchšie úlohy alebo ich rozlíšiť farebne (Pikulová, 2003). Vhodným doplnením učiva geometrie pre slabozrakých je softvér k PC Cabri – geometria.

Telesná výchova

Telesná výchova u žiakov so zrakovým postihnutím je vhodným liečebným a rehabilitačným prostriedkom. V tomto predmete sú najväčšie obmedzenia najmä v skupine slabozrakých žiakov. Pedagóg by mal poznať celkový zdravotný stav žiaka – vízus do blízka, vízus do diaľky, prípadnú poruchu farebného videnia, stav priestorového videnia, orientáciu v priestore, pohybové obmedzenia dieťaťa a jeho pohybové možnosti a schopnosti. Berie do úvahy nielen úroveň funkčného zraku, ale aj ďalšie pridružené postihnutia u detí.

U detí so silnou krátkozrakosťou (diagnostikovaná myopia gravis nad -8,0 dioptrií) existuje podľa stavu očného pozadia väčšia pravdepodobnosť odlúpenia sietnice. Žiaci by preto nemali cvičiť také cviky, pri ktorých sa otriаса hlava, a tým aj očné pozadie, nemôžu robiť kotúle, vzpory, visieť dolu hlavou, cvičiť na náradí, nemôžu byť zaťažovaní veľkou fyzickou námahou. Prísne obmedzený pohyb je u detí, ktoré majú poruchu v závesnom aparáte šošovky oka (poškodené je corpus ciliare – riasnaté teliesko, ktoré upravuje akomodačnú činnosť). Žiaci so zvýšeným vnútroočným tlakom – glaukómom by nemali byť príliš fyzicky zaťažovaní.

U zrakovo postihnutých (najmä u nevidiacich) sa častejšie vyskytuje *nesprávne držanie tela*, alebo pridružené postihnutia, a preto treba aplikovať také pohybové aktivity a cvičenia, ktoré upravia alebo odstránia nedostatky v tejto oblasti. Medzi takéto cvičenia patria najmä zdravotné cvičenia, cvičenia na nácvik správnej pružnej chôdze, zdokonaľovanie koordinačných schopností, priestorovej orientácie a mobility. Nevidiacim žiakom musí učiteľ predcvičovať tak, aby si mohli konkrétne cviky overiť hmatom priamo na učiteľovi. Učiteľ tak využíva najmä *metódu verbalizácie* (slovného opisu pohybu, cviku a pod.) a *metódu pasívneho pohybu* (kedy pedagóg koadaptačne vedie alebo usmerňuje pohyb zrakovo postihnutého). Zrakovo postihnutí používajú v rámci telesnej výchovy napr. ozvučené lopty a pre orientáciu v priestore zvukové indikátory (bzučiaky). Veľmi vhodná je ľahká atletika – behy na krátke a dlhé vzdialenosti. Nevidiacim sa odporúča beh vo dvojici – dvojice sa držia za ruku (zrakovo postihnutý a vidiaci žiak). Slabozrakým žiakom sa odporúča aj skok do diaľky (odrazová plocha je 1 x 1 m). Môžu precvičovať hod kriketovou loptičkou, vrh guľou, niektoré gymnastické cviky a pod. Ideálnou pohybovou činnosťou je aj hra a rôzne športové aktivity prispôbované zrakovo postihnutému.

Deti s koncentrickým zúžením zorného poľa majú veľké problémy s loptovými hrami. Loptu napr. pri driblingu stratia a dlho im trvá, kým ju v priestore nájdú. Väčšine zrakovo postihnutých na hodinách telesnej výchovy odporúčame obmedziť športové aktivity náročné na rýchle zhodnotenie situácie a na rýchlu reakciu. Za vhodný šport pre zrakovo postihnutých považujeme plávanie, pri ktorom sa nemôže zhoršiť zdravotný stav a je súčasne vhodným cvičením chrbtice pre deti s nesprávnym držaním tela.

Zemepis a dejepis

V týchto predmetoch využívame špeciálne mapy. Buď mapy, na ktorých sú zvýraznené napr. rieky, mestá, pohoria, alebo využívame reliéfne plastické mapy a rôzne trojrozmerné pomôcky. Špeciálne treba pracovať s deťmi s poruchou farbositu alebo úplnou farbosleposťou – daltonizmom, pretože žiaci môžu vnímať mapy buď v skreslených farbách, alebo len ako odtiene bielej a čiernej, teda v odtieňoch sivej.

Výtvarná výchova

Vo výtvarnej výchove sa zameriavame najmä na rozvoj jemnej motoriky, hmatu, pamäti, orientácie na ploche a v priestore, na výtvarné vyjadrovanie rôznymi dostupnými technikami.

Z výtvarných techník využívame *modelovanie, kreslenie na špeciálnu fóliu s podložkou, reliéfne obrázky z plastelíny, linoryty, kolíčkové kreslenky*. Z materiálov sa používajú rozličné druhy papiera, textil, koža, drôt, prírodný materiál, kamienky.

V poslednom období je u žiakov so zrakovým postihnutím veľmi obľúbená práca s hlinou, hrnčiarskym kruhom a vypaľovacou pecou.

Mnohé z uvedených špecifik sa vyskytujú aj v iných vyučovacích predmetoch a sú v nich uplatniteľné aj vyššie navrhované odporúčania.

Špecifiká predmetov, ktoré patria do vzdelávacej oblasti špeciálnopedagogická rehabilitácia (individuálne tyflopédické cvičenia, priestorová orientácia/pohybová výchova) môžu pedagógovia nájsť veľmi *podrobne rozpracované vo Vzdelávacom programe pre deti a žiakov so zrakovým postihnutím*. Odporúčame však všetkým pedagógom bežných škôl, aby *spolupracovali s odborníkmi* z centier špeciálnopedagogického poradenstva, so školským špeciálnym pedagógom alebo so špeciálnymi pedagógmi zo špeciálnych škôl pre zrakovo postihnutých pri integrovanom vzdelávaní dieťaťa/žiaka so zrakovým postihnutím.

6.3.6.

Hodnotenie žiakov so zrakovým postihnutím

Hodnotenie a klasifikáciu žiakov so zrakovým postihnutím upravuje **Metodický pokyn č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy**. Špecifiká hodnotenia žiakov so zrakovým postihnutím upravuje Príloha č. 2 metodického pokynu pod názvom **Zásady hodnotenia žiaka so zdravotným znevýhodnením začleneného v základnej škole**. Okrem toho hodnotenie žiakov so ZP upravujú aj:

- ✓ **§ 55 odst. 4 zákona NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní**
- ✓ **Všeobecné zásady hodnotenia rozpracované vo Vzdelávacom programe pre deti a žiakov so zrakovým postihnutím**

Nevyhnutné je **rešpektovať** aj **odporúčania príslušného poradenského zariadenia** pre konkrétného žiaka, ktoré sú spravidla uvedené v správe zo špeciálnopedagogického vyšetrenia (diagnostiky).



Konkrétne **odporúčania by mali byť uvedené aj v IVVP** a s týmito odporúčaniami by mal byť oboznámený každý vyučujúci žiaka.

Žiak so zrakovým postihnutím má svoje mnohé špecifiká, a preto je nevyhnutné ho dobre poznať, najmä jeho reakcie, schopnosti a možnosti. Každý pedagóg by mal poznať nielen **druh a stupeň zrakovej poruchy**, ale najmä **dôsledky zrakových porúch na edukáciu** (a na život) dieťaťa/žiaka.

Konkrétne by teda pedagóg mal vedieť, ako sa zraková porucha môže premietiť do výkonu žiaka v jednotlivých predmetoch, do kvality jeho kompetencií, a teda poznať aj spôsoby a postupy, ako takéhoto žiaka hodnotiť.

Učiteľ by mal predovšetkým:

- ✓ **rešpektovať** psychický a fyzický stav žiaka,
- ✓ **rešpektovať** aktuálny zdravotný stav žiaka,
- ✓ **rešpektovať** druh a stupeň zrakovej poruchy,
- ✓ **zohľadňovať** pri hodnotení špecifiká vyplývajúce zo samotného zrakového postihnutia, najmä absenciu, neúplnosť, prípadne skreslenie zrakových vnemov; absenciu, neúplnosť, resp. skreslenie zrakových predstáv; zhoršenú kvalitu analyticko-syntetickej činnosti spojenú s horšou rozlišovacou schopnosťou; zníženú mieru koncentrácie pozornosti; potrebu individuálneho pracovného tempa; poruchy vnímania priestoru; poruchy nedostatočnej úrovne čítania a písania; poruchy vizuálno-motorickej koordinácie; poruchy

- farebného videnia; obmedzenia súvislej zrakovej práce; obmedzenia v pohybe, fyzickej námahe a skorú unaviteľnosť; neprimerané emocionálne reakcie; neadekvátnu mimiku a gestikuláciu; narušenie sociálnych vzťahov a i.,
- ✓ objektívne posudzovať žiaka,
 - ✓ hodnotiť primerane náročne, pričom by mal učiteľ prihliadať aj na jeho vynaložené úsilie, svedomitosť, individuálne schopnosti, záujmy, predpoklady na jeho ďalšie vzdelávanie,
 - ✓ klásť dôraz na jeho individuálne schopnosti,
 - ✓ uprednostňovať formu ústneho skúšania pred písomným, ktorá je pre nevidiaceho žiaka výhodnejšia,
 - ✓ umožniť žiakovi využívať počas testovania/skúšania kompenzačné (príp. iné) pomôcky,
 - ✓ zabezpečiť žiakovi dostatok času na využívanie týchto špeciálnych pomôcok pri testovaní/plnení úloh,
 - ✓ dbať na to, aby žiak dokázal správne a jednoznačne porozumieť zadaným otázkam a úlohám,
 - ✓ rešpektovať Braillovo písmo ako alternatívnu formu čítania a písania nevidiacich – a teda formu, na základe ktorej môžu byť nevidiaci aj hodnotení,
 - ✓ úroveň čítania a písania hodnotiť individuálne, s ohľadom na druh a stupeň zrakovej poruchy,
 - ✓ na hodinách slovenského jazyka a literatúry zadávať nevidiacemu žiakovi diktát a iné formy v Braillovom písme, príp. v elektronickej forme na PC,
 - ✓ slabozrakému žiakovi zabezpečiť vhodné osvetlenie, otázky/úlohy zadávať buď slovne, alebo v primerane zväčšenom písme, v dostatočnom jase a kontraste, s vhodným riadkovaním (minimálne 1,5 riadka),
 - ✓ nehodnotiť priebežne ani súhrnne známku grafický prejav žiaka so ZP, ak má zrková porucha vplyv na jeho úroveň,
 - ✓ u žiaka so ZP, ktorý používa bežné písmo, počítat' pri dlhotrvajúcich písomných skúškach s primeranou a individuálne stanovenou dobou zrakového odpočinku,
 - ✓ pri dĺžke zrakového zaťaženia pri práci do blízka rešpektovať odporúčania poradenského zariadenia (príp. školského špeciálneho pedagóga alebo špeciálneho pedagóga zo špeciálnej školy pre ZP),
 - ✓ umožniť žiakovi pracovať individuálnym tempom,
 - ✓ hodnotiť žiaka, ktorý nemôže vcelku plniť učebné osnovy základnej školy v niektorých alebo vo všetkých predmetoch a postupuje podľa IVVP, podľa individuálnych kritérií (a to priebežne aj súhrnne),
 - ✓ na vysvedčení v doložke uviesť, v ktorých predmetoch žiak postupoval podľa IVVP,
 - ✓ pri hodnotení neznižovať nároky a nevytvárať podmienky pre uplatňovanie neopodstatnených ťav žiaka so zrkovým postihnutím,
 - ✓ pred samotným hodnotením by mal učiteľ oboznámiť žiaka, čo bude hodnotiť a ako to bude hodnotiť, t. j. stanoviť pravidlá hodnotenia.

6.3.7.

Profesionálna orientácia a zameranie žiakov so zrkovým postihnutím

Jedným z cieľov edukácie žiakov so ZP je aj ich príprava na plnohodnotné uplatnenie sa v pracovnom a spoločenskom živote, t. j. príprava na budúce povolanie a riešenie problémov, ktoré by s touto prípravou mohli súvisieť. Výber vhodných metód, prostriedkov, foriem a organizácie pomôže zmierniť dôsledky postihnutia a vytvoriť tak priestor pre tvorivú činnosť žiaka aj pedagóga.

Výber povolania u jednotlivcov so zrakovým postihnutím je veľmi náročnou úlohou. Nielen pre žiaka samotného, ale aj pre jeho okolie, t. j. rodinu, ale tiež aj pre pedagógov. Obmedzenia, ktoré so sebou prináša zrakové postihnutie, viac či menej zabraňujú, alebo dokonca znemožňujú orientovať sa na niektoré povolanie. Absencia zraku je vážnym problémom, pretože súčasná spoločnosť je založená vizualisticky, čo znamená, že pri výkone mnohých povolaní je zraková kontrola nevyhnutným predpokladom pre samotnú prácu. Tým sa značne zužuje okruh možných povolaní pre jednotlivcov so zrakovým postihnutím, kde poškodenie, alebo úplná absencia zraku môžu byť kontraindikáciami k záujmu a motivácii žiaka o vysnívané povolanie.

Predprofesijná orientácia

Aby sme takémuto stavu predišli relatívne zavčasu, je potrebná a priam nevyhnutná, najmä v nižšom sekundárnom vzdelávaní, dobrá spolupráca školy (výchovného poradcu) a rodiny na úrovni predprofesijnej orientácie. Je potrebné včas žiaka so ZP informovať o jeho možnostiach vzhľadom na stav jeho vizuálnych funkcií, ako aj o možnostiach, ktoré má v rámci vyššieho sekundárneho, príp. terciárneho vzdelávania. Skĺbenie špecifík zrakového postihnutia, možností, schopností a pracovných predpokladov jednotlivca je úloha veľmi náročná a mali by sa na nej podieľať viacerí odborníci. Máme na mysli predovšetkým skĺbenie/zhodnotenie kognitívnych, motorických, emočných, sociálnych, komunikačných a ďalších kompetencií, ktoré sú nevyhnutné ako pri príprave na budúce povolanie, tak aj pri výkone samotného povolania.

Toto zhodnotenie by mal pedagóg bežnej školy *konzultovať* a *neskôr zrealizovať* spoločne s poradenským pracovníkom príslušného centra špeciálnopedagogického poradenstva, príp. so školským špeciálnym pedagógom, alebo so špeciálnym pedagógom zo špeciálnej školy pre zrakovo postihnutých, ktorí dokonale poznajú špecifiká zrakového postihnutia a vedia odhadnúť možnosti jednotlivca so ZP pre tú-ktorú profesiu a pracovné zaradenie.

Rozdiely v predispozíciách pre niektoré z povolaní sú u jednotlivcov so ZP veľké. Veľkú úlohu zohrávajú samotná motivácia žiaka, vôľové vlastnosti žiaka, podpora rodiny, miera informovanosti žiaka aj jeho rodiny, poznanie kontraindikácií, miera samostatnosti a sebestačnosti pri výkone povolania, osobné limity žiaka, úroveň získaných kompetencií, duševná a psychická pohoda žiaka, hodnoty a záujmy žiaka, poznanie svojich silných a slabých stránok, poznanie predpokladaných nárokov na výkon povolania, ekonomická nezávislosť a iné. K tomu je potrebné priradiť špecifiká samotného zrakového postihnutia, jeho dôsledky na edukáciu žiaka a na jeho budúci život. Preto je nevyhnutné postupovať pri predprofesijnej orientácii maximálne systematicky a zväžiť všetky výhody a nevýhody záujmového povolania žiaka so ZP.

Zrakové postihnutie sa negatívne prejavuje v niekoľkých oblastiach života, najmä:

- ✓ v komunikácii,
- ✓ v motorike,
- ✓ v priestorovej orientácii a mobilite zrakovo postihnutých,
- ✓ v nadväzovaní sociálnych vzťahov,
- ✓ v sebaobslužke a i.

Preto aj dostupnosť povolaní pre zrakovo postihnutých bude značne obmedzená. Vhodným typom povolania teda budú tie, ktoré nie sú závislé výlučne na vizuálnej kontrole, ale tie, kde žiak využije svoje kompenzačné možnosti – povolania založené na sluchu a reči (telefonisti, logistickí pracovníci, obsluha telefónnych ústrední a centrál), príp. hmate.

Profesijná príprava

Príprava mládeže so ZP na budúce povolanie prebieha buď *integrovane* v školách bežného typu, alebo v *školách pre zrakovo postihnutých*, ktorými môže byť *gymnázium pre ZP (možnosť len legislatívna, nie reálna)*, *SOŠ pre ZP*, *konzervatórium (možnosť len legislatívna, nie reálna)*. Pre mládež so zrakovým postihnutím so zníženým intelektom je to odborné učilište pre žiakov so zrakovým postihnutím.

V špecializovanom prostredí pre ZP dlhodobo pretrvávajú problémy s malým množstvom učebných a študijných odborov, z ktorých si môžu žiaci so ZP vybrať. Pozorujeme zo strany škôl nízke prispôsobenie sa požiadavkám trhu práce, a preto sa často stáva, že študent po ukončení strednej školy odchádza pracovať do inej profesie ako nekvalifikovaný pracovník, v lepšom prípade sa hneď rekvifikuje.

Hendikepujúcim prvkom v systéme stredoškolského vzdelávania je veľký nedostatok alebo úplná absencia učebníc v alternatívnej forme. Učebnice v bodovom písme pre nevidiacich sa vydávajú veľmi sporadicky, k dispozícii je obmedzený počet textov na audio a videonosičoch.

Stredné školy pre ZP poskytujú študentom odborné vzdelanie, úplné stredné vzdelanie, úplné stredné odborné vzdelanie primeraným spôsobom a upraveným obsahom vo vzťahu k postihnutiu. Ukončujú sa úspešným vykonaním záverečnej skúšky alebo maturitnej skúšky.

V Levoči poskytuje vzdelávanie a prípravu na budúce povolanie *Stredná odborná škola*, v rámci ktorej sú poskytované učebné odbory technicko-administratívny pracovník, čalúnnik a knihár; študijné odbory pracovník marketingu a sociálno-výchovný pracovník. V ponuke je aj nadstavbový učebný odbor technicko-ekonomický pracovník. V *odbornom učilišti* sú v ponuke učebné odbory košíkárka výroba, obchodná prevádzka so zameraním na služby a domáce práce a odbor spracovanie dreva so zameraním na čalúnenie nábytku.

V integrovanom prostredí je možnosť profesijnej prípravy pomerne viac, ale nie všetky študijné odbory sú vhodné pre žiaka so ZP. Žiak síce má právo vzdelávať sa aj v odbore, ktorý nie je pre neho vhodný, ale následky nezamestnanosti potom musí znášať sám. Práve z toho dôvodu je nevyhnutné posilniť predprofesijnú orientáciu žiaka so ZP, posilniť komunikáciu s užším sociálnym prostredím žiaka, spolupracovať s oftalmológom, spolupracovať so psychológom, príp. s inými odborníkmi, ktorí by mohli byť zainteresovaní do procesu predprofesijnej orientácie a profesijnej prípravy žiaka so zrakovým postihnutím.

Literatúra

- BERTO VÁ, O.: Integrácia zrakovo postihnutých žiakov na gymnáziu. Záverečná písomná práca ŠIS – Príprava učiteľov na výchovu a vzdelávanie integrovaných žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materských, základných a stredných školách. ŠPÚ Bratislava, 2008.
- CINTULA, V. – VAGASKÝ, P.: Vývin a súčasný stav vyučovania Braillovo písma. Zväz invalidov v SSR, Bratislava 1988.
- ČAJKA, K.: Tyflopédia I. Univerzita Komenského v Bratislave, 1986. DEFEKTOLOGICKÝ SLOVNÍK, SPN Praha, 1978.
- GERINEC, A.: Detská oftalmológia. Osveta 2005. ISBN 80-8063-181-6.
- HALÁSOVÁ, E. – KAMENICKÁ, V. – MÚDRA, Š.: Ja to zvládnem sám. Metodická príručka nácviku priestorovej orientácie a samostatného pohybu a sebaobslužných činností zrakovo postihnutých detí. Združenie priateľov ZŠI pre nevidiacich a slabozrakých v Levoči. 2005. ISBN 80-88704-62-6.
- Integrácia žiakov so zrakovým postihnutím. Zborník príspevkov. Levoča, 2003.
- JAKUBOVIČOVÁ, H.: Kapitoly z tyflopädagogiky. Polypress 1997. ISBN 80-85515-42-3.
- JEŘÁBEK, J.: Oftalmologie pro pedagogy. UK Praha, 1985.
- JESENSKÝ, J.: Hmatové vnímání informací s pomocí tyflografiky. SPN Praha, 1988.
- JESENSKÝ, J.: Výber z pedagogiky zrakovo postihnutých. SPN Bratislava 1973.
- KÁBELE, F.: Tělesná výchova mládeže vyžadující zvláštní péči. SPN Praha 1976.
- Kapitoly z tyflopädagogiky (kol. autorov), Modrý Peter, 1997, ISBN 80-85515-42-3.
- KEBLOVÁ, A.: Čich a chuť u zrakově postižených. Septima Praha, 1999. ISBN 80-7216-081-8.
- KEBLOVÁ, A.: Hmat u zrakově postižených. Septima Praha, 1999. ISBN 80-7216-085-0.
- KEBLOVÁ, A.: Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením, Nakladatelství Septima, Praha, 1996, ISBN 80-85801-65-5.
- KEBLOVÁ, A.: Kompenzační pomůcky pro zrakově postižené žáky ZŠ. Septima Praha, 1999.
- KEBLOVÁ, A.: Zrakově postižené dítě. Nakladatelství Septima, Praha, 2001, ISBN 80-7216-191-1.
- Komplexná starostlivosť o zrakovo postihnuté deti, žiakov a študentov -Zborník príspevkov z odborného seminára k 40. výročiu založenia ZŠI pre slabozrakých v Bratislave, MCMB Bratislava, 2001, ISBN – 7164-322-X.
- LABUDOVÁ, J. a kol.: Teória a didaktika telesnej výchovy oslabených. SPN Bratislava, 1985.
- LEVČÍKOVÁ, M., DOMANCOVÁ, I., HRITZ, L., LABUDOVÁ, M., NÉMETH, O.: Výchova a vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v stredných školách, ŠPÚ, Bratislava, 2002. ISBN 80-85756-72-2.
- LITVAK, A. G.: Nástin psychologie nevidomých a slabozrakých. SPN Praha, 1979.
- LOPÚCHOVÁ, J. a kol.: Nové trendy v edukácii a v starostlivosti o zrakovo postihnutých. Zborník príspevkov z vedecko-odborného tyflopädagogického seminára. Bratislava 2006, ISBN: 80-969125-8-5.
- LOPÚCHOVÁ, J.: Základy pedagogiky zrakovo postihnutých. Základy špeciálnej pedagogiky pre prácu so študentmi stredných a vysokých škôl. Bratislava: Mabag, 2008. ISBN 978-80-89113-30-9. Str. 73-91.
- LOPÚCHOVÁ, J.: Základy pedagogiky zrakovo postihnutých. Bratislava: IRIS, 2011. ISBN 978-80-89238-61-3.
- Medzinárodná klasifikácia chorôb – MKCH 10, posledná aktualizácia 12. 3. 2008.
- Medzinárodním seminári o vzdělávání nevidomých: Perspektivy a výzvy. Seminář u příležitosti 200. Výročí založení Hradčanského ústavu pro slepé. Praha 2007.
- NÉMETH, O. – ŠIMKO, M.: Niekoľko poznámok k integrácii postihnutých detí. In Učiteľské noviny, XLI, 1991, č. 37, s. 3.

- NÉMETH, O.: Slabozrakosť ako pedagogický problém. Sapientia Bratislava 1999. ISBN 80-967180-5-3.
- OLÁH, Z.: Prehľad oftalmológie v tabuľkách so slovníkom. IMPRO, spol. s. r.o.. Litera: Bratislava 1996. ISBN 8085452-70-7.
- OLÁH, Z.: Základy oftalmológie pre špeciálnych pedagógov. UK Bratislava, 1971.
- OLÁH, Z.: Zrak v živote človeka. IMPRO, spol. s. r. o.. Litera Bratislava 1996. ISBN 80-85452-69-3.
- PIKULOVÁ, M.: Integrácia žiakov so zrakovým postihnutím v základných školách. In: Integrácia žiakov so zrakovým postihnutím v základných školách. Podporné centrum pre zrakovo postihnutých študentov UK, Bratislava, 2003.
- PITROVÁ, Š. a kol.: Chraňte svoj zrak. Grada Avicenum. 1993.
- POŽÁR L.: Psychológia osobnosti postihnutých. UK Bratislava, 1997.
- POŽÁR, L. a kol.: Školská integrácia detí a mládeže s poruchami zraku. Bratislava: Univerzita Komenského, 1996, ISBN 80-223-1101-4.
- POŽÁR, L.: Morálny vývin postihnutých detí a mládeže. UK Bratislava, 1990. ISBN 80-223-0214-7.
- Rovnaké príležitosti pre vzdelávanie detí so zrakovým postihnutím (Model podporovaného integrovaného vzdelávania v základných školách). Zborník z medzinárodnej konferencie organizovanej v rámci projektu Matra. Levoča 2006. ISBN 978-80-88704-65-2.
- Sociálny aspekt integrovaného vzdelávania detí a mládeže so zrakovým postihnutím. Zborník príspevkov z odborného tyflopédického seminára zo dňa 8. 11. 2007 – FMFI UK v Bratislave. UK Bratislava, 2008. ISBN 97880-223-2353-6.
- SOVÁK, M.: Nárys speciální pedagogiky. SPN Praha, 1972.
- SPIŠIAKOVÁ A.: IVVP žiaka, vnútorná smernica pre ZŠI a ŠZŠI pre žiakov so zrakovým postihnutím. 2013.
- ŠIMKO, J. – ŠIMKO, M.: ZŠI, ŠZŠI, ZUŠ pre slabozrakých a nevidiacich v Bratislave. Časopis EFETA, roč.: XVIII. č. 1/2008, s. 30 – 32.
- ŠIMKO, M. – ŠIMKO, J.: Niekoľko poznámok k integrácii zdravotne postihnutých žiakov. Časopis EFETA, roč.: XVII. č. 1/2007, s. 9 – 11.
- ŠVECOVÁ KVĚTOŇOVÁ, L.: Oftalmopedie. Paido, Brno 2000. ISBN 80-85931-84-2.
- VESELÝ, L.: Choroby oka. 3. doplnené vydanie. Osveta 1980.
- VOLEJNÍK, R.: Vzdělávání nevidomých ve třetím tisíciletí – Dospěli jsme na křižovatku?
- Vyhláška MŠ SR č. 306/2008 Z. z. o materskej škole.
- Vyhláška MŠ SR č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na strednej škole.
- Vyhláška MŠ SR č. 320/2008 Z. z. o základnej škole.
- Vyhláška MŠ SR č. 322/2008 Z. z. o špeciálnych školách.
- Vyhláška MŠ SR č. 323/2008 Z. z. o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie.
- WIENER, P.: Prostorová orientace a samostatný pohyb zrakově postižených. Avicenum, 1986.
- Zákon NR SR č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

7.

Sluchové postihnutie

Veľká časť problémov žiakov so sluchovým postihnutím v mnohých prípadoch uniká našej pozornosti. „Dieťa sa na prvý pohľad javí ako úplne zdravé a v tom je najväčšia „výhoda“ a zároveň aj najväčšia „nevýhoda“ sluchového postihnutia“ (Tarciová, 2005).

7.1. Charakteristika sluchového postihnutia

7.1.1.

Typy a stupne sluchového postihnutia, základné pojmy

Zmyslovým orgánom sluchu je ucho, respektíve sluchový analyzátor. Časti sluchového analyzátoru sú: *ucho* (vonkajšie – ušnica, zvukovod; stredné – bubienok, sluchové kostičky; vnútorné – slímák), *sluchová nervová dráha*, *sluchové centrum v mozgu* (temenný lalok). Jeho funkciou je zachytiť akustické vlny a premeniť ich na nervové vzruchy, ktoré sa dekodujú v sluchovom centre v mozgu. Zvuky sú zachytené aj rozlíšené.

Sluchové postihnutie (*hypacusis*) vzniká pri poškodení sluchového analyzátoru. Podľa mechanizmu vzniku sluchového postihnutia hovoríme o postihnutí **vrodenom a získanom**. Sluchové postihnutie klasifikujeme podľa stupňa a typu. Dôsledky pre počutie sú odlišné.

Svetová zdravotnícka organizácia (WHO, 1980) určila **stupne sluchového postihnutia** (in Matuška, O: 1992): ľahká sluchová porucha (26 – 40 dB), stredná sluchová porucha (41 – 55 dB), stredne ťažká sluchová porucha (56 – 70 dB), ťažká sluchová porucha (71 – 91 dB), veľmi ťažká sluchová porucha (viac ako 91 dB) a úplná strata sluchu.

Podľa miesta poškodenia rozlišujeme **typy sluchového postihnutia**. V prípade poškodenia v oblasti stredného ucha hovoríme o **prevodovom (konduktívnom, *kondukt.*)** sluchovom postihnutí. **Znížená** je **kvantita** počutia (postihnutý počuje slabšie), pričom **stupeň** postihnutia sa pohybuje od ľahkej do stredne ťažkej sluchovej poruchy (zvyčajne neprevyšuje 60 dB). Pri poškodení v oblasti slímáka je to **percepčné (*percept., senzorineurálne*)** sluchové postihnutie. Zhoršená je nielen kvantita, ale najmä **kvalita** (postihnutý počuje slabšie a menej kvalitne), aj strata sluchu býva vyššia (zväčša okolo 80 dB). **Kombinované** postihnutie obsahuje obidve zložky – prevodovú aj percepčnú. Pri poškodení sluchovej dráhy od kochleárneho jadra (in Matuška, O: 1992) hovoríme o **centrálnom** sluchovom postihnutí. Pre toto postihnutie je typické zhoršené vnímanie reči, zložitých zvukov a šumov.

7.1.2.

Sekundárne dôsledky sluchového postihnutia

Najzávažnejším dôsledkom sluchového postihnutia je jeho **dopad na osvojovanie a vnímanie hovorenej reči** ako prostriedku medziľudskej **komunikácie** a rozvoja fungujúcich sociálnych vzťahov v širšom sociálnom prostredí. Narušené sú všetky jazykové roviny – foneticko-fonologická (výslovnosť, rozlišovanie zvukov reči), lexikálno-sémantická (slovná zásoba, významy slov), morfológicko-syntaktická (ohýbanie slov, tvorenie viet) a pragmatická (komunikačná funkcia reči). Úroveň reči ovplyvňuje **rozvoj myslenia**, najmä abstraktného, a schopnosť osvojovať si **poznatky sprostredkované hovorenou rečou**. Dieťa v intaktnom prostredí má znížený prístup k bežným informáciám alebo ich chápe skreslene. Z tohto dôvodu zaostáva celkový rozvoj psychických schopností.

Sluchovo postihnuté dieťa nemá porovnateľné komunikačné schopnosti so svojím (väčšinou počujúcim) okolím, v dôsledku čoho môže pociťovať sociálnu a citovú depriváciu. Často si nedokáže vytvárať sociálne väzby na úrovni intaktných rovesníkov a pri začlenení do počujúceho kolektívu môžu vznikať problémy na základe toho, že všetkému nerozumie (nechápe napr. prenesené

významy, slangové slová a pod.). Odlišnosti vznikajú aj v rozvoji citovej oblasti (málo diferencované citové reakcie, nepochopenie jemných odtieňov, nedostatok racionálnej kontroly).

Sekundárne dôsledky sluchového postihnutia teda úzko súvisia s úrovňou a rozvojom jazykových schopností. **Prognóza** ich rozvoja **závisí od typu a stupňa** sluchového postihnutia, od **odbornej starostlivosti**, ktorá je sluchovo postihnutému (a jeho rodine) poskytovaná, a tiež od **rodinného prostredia**. U dieťaťa s *prevodovým* typom sluchového postihnutia je prognóza osvojovania si hovorenej reči pri správnej starostlivosti priaznivá, reč sa zvyčajne dobre rozvíja. Vývin reči prebieha oneskorene, narušenie jazykových rovín nemá závažný charakter. Dopad sluchového postihnutia *percepčného* typu na vývin hovorenej reči je významný. Takto postihnuté deti spravidla nezačnú samy rozprávať a aj pri vhodných podmienkach sa ich reč rozvíja ťažšie a pomalšie, sú potrebné špeciálne postupy, spolupráca s odborníkmi a značná podpora druhých zmyslov. Vývin reči prebieha oneskorene a väčšinou sa norme nepriblíži. V súčasnej dobe narastá počet ťažko sluchovo postihnutých detí s *kochleárnym implantátom*, u ktorých môže vývin reči prebiehať podobne ako u počujúcich detí alebo u detí s menej závažným sluchovým postihnutím.

U získaného sluchového postihnutia zohráva vzhľadom na reč dôležitú úlohu **obdobie** jeho **vzniku** – vo veku 7 rokov je vývin reči vo svojom základe ukončený a neskoršie vzniknuté sluchové postihnutie nemá na jej rozvoj zásadný vplyv. Naopak, dôsledky sluchového postihnutia, vzniknutého pred týmto medzníkom, sú podobného charakteru ako v prípade vrodeného sluchového postihnutia.

7.1.3.

Kompenzácia a reedukácia



Kompenzácia (lat. compensatio) znamená nahrádzanie nedostatočne rozvinutých alebo narušených funkcií využívaním zachovalých alebo prestavbou len čiastočne narušených funkcií (Vašek a kol., 1994, ŠP PG slovník, s. 79). Kompenzačnými pomôckami sú u sluchovo postihnutých najmä **načúvacie aparáty** – slúchadlá. Umožňujú im realizovať verbálnu komunikáciu a vnímať zvuky. Základnými typmi prístrojov sú závesný a zvukovodový. Zosilňujú zvuk, ktorý prichádza do ucha. U postihnutých s veľmi ťažkým sluchovým postihnutím percepčného typu alebo s úplnou stratou sluchu sa v posledných rokoch využíva kochleárny implantát, ktorého úlohou je preniesť zvukové signály priamo do zvukového nervu.

K ďalším kompenzačným prístrojom patria rôzne zariadenia na prenos zvuku, umožňujúce individuálne zosilnenie televízora a pod., sluchový tréner, vibračné pomôcky (hodinky, budíky...), písacie telefóny, svetelné signalizácie (zvonček, klopanie...), indukčná slučka (prístroj v miestnosti, ktorý umožňuje žiakovi za pomoci slúchadla zachytávať a počúvať zosilnené zvuky), upravené stroje (so svetelnou signalizáciou zapnutia – vypnutia) a iné.

Reedukácia znamená rozvoj, zlepšenie funkcií, ktoré sa v dôsledku postihnutia nerozvinuli. U sluchovo postihnutých sú to špecifické postupy zamerané na rozvoj a porozumenie hovorenej reči (napr. stimulácia zvukovej a verbálnej produkcie, vyvodzovanie jednotlivých zvukov reči, sluchová výchova, rytmicko-pohybová výchova, rozvíjanie jednotlivých jazykových rovín, odzveranie, alternatívne formy komunikácie), rytmu a rytmického pohybu, ktoré sa odlišujú od postupov aplikovaných u počujúcich jedincov a vo zvýšenej miere využívajú zrak a hmat.

7.2. Vzdelávanie žiakov so sluchovým postihnutím

7.2.1. Vzdelávací program pre žiakov so sluchovým postihnutím

Vzdelávací program pre deti a žiakov so sluchovým postihnutím schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky ako súčasť štátneho vzdelávacieho programu pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009. Cieľom výchovy a vzdelávania žiakov so sluchovým postihnutím je, okrem všeobecných cieľov a požiadaviek, vzťahujúcich sa na obsah výchovy a vzdelávania, vychovávať a vzdelávať žiakov tak, aby nadobudli primerané komunikačné kompetencie, osobnostné kvality, reedukačné a kompenzačné kompetencie. Obsah vzdelávania žiakov so sluchovým postihnutím je rovnaký ako obsah vzdelávania žiakov základných škôl, pri rešpektovaní osobitostí vyplývajúcich zo sluchového postihnutia žiakov.

Špecifiká vzdelávacieho programu pre žiakov so sluchovým postihnutím:

1. Vzhľadom na sluchové postihnutie a narušenú komunikačnú schopnosť sa povinná školská dochádzka žiakov so sluchovým postihnutím začína prípravným alebo prvým ročníkom. V základnej škole pre žiakov so sluchovým postihnutím podľa § 97 odst. 2 zákona č. 245/2008 Z.z. možno predĺžiť dĺžku vzdelávania až o dva roky.

2. V oblasti **Jazyk a komunikácia** je zaradená výučba špecifického predmetu komunikačnej zručnosti. Cieľom vyučovania predmetu komunikačnej zručnosti je optimalizovať prijímanie, spracovanie, produkovanie a odovzdávanie informácií žiakom so sluchovým postihnutím podľa ich predpokladov a schopností. Prvý cudzí jazyk sa začína učiť až vo 4. ročníku základnej školy, druhý cudzí jazyk je u žiakov so sluchovým postihnutím voliteľný, závisí to od individuálnych schopností žiakov.

3. V oblasti **Umenie a kultúra** je možné miesto predmetu hudobná výchova vyučovať predmet pohybovo-dramatická výchova, dramatická výchova, rytmicko-pohybová výchova alebo sluchová výchova.

4. V rámci voliteľných hodín školských vzdelávacích programov alebo individuálnych vzdelávacích programov sa vyučujú špecifické predmety (individuálna logopedická intervencia v rozsahu dvoch až piatich hodín, komunikačná zručnosť, posunkový jazyk, dramatická výchova a iné). Špecifické predmety vyučuje špeciálny pedagóg alebo logopéd.

Vzdelávanie žiakov so sluchovým postihnutím s prihliadnutím na druh a stupeň sluchového postihnutia sa uskutočňuje v nasledovných **kunikačných formách**:

1. Hovorený jazyk je jazykový systém slovenského jazyka, ktorý sa realizuje v hovorenej a písanej reči.

2. Písomná forma jazyka umožňuje hovorený jazyk vnímať vizuálne.

3. Posunkový jazyk pozostáva z posunkov (*produkovaných rukami, ramenami*), nemanuálnych komponentov (*výraz tváre, pohľad, pohyby hlavy, pohyby hornej časti tela*) a orálnych komponentov. Niektoré deti si posunkový jazyk osvojujú ako svoj prvý jazyk.

4. Posunkovaná slovenčina využíva komunikačné prostriedky posunkového jazyka a gramatický systém hovoreného jazyka.

5. Prstová abeceda sa realizuje prstami, vo väčšine prípadov znázorňujúcimi tvar písaného alebo tlačeného písmena.

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

7. Pomocné artikulačné znaky je umelo vytvorený systém prstových znakov, ktoré uľahčujú identifikáciu hlásky zvukového jazyka pri artikulácii.

Prijatím **Zákona č. 149/1995 o posunkovej reči nepočujúcich osôb** na základe § 4, ods. b je stanovené nepočujúcim osobám právo na vzdelávanie v posunkovej reči.

Zo sluchového postihnutia, prípadne i iného pridruženého postihnutia vyplývajú pre žiakov so sluchovým postihnutím špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, čo prináša požiadavky na úpravu podmienok (obsahu, foriem, metód, prostredia a prístupov) výchovy a vzdelávania žiakov.

7.2.2.

Integrované vzdelávanie žiakov so sluchovým postihnutím v bežnej ZŠ

Úspešnosť školskej integrácie sluchovo postihnutého dieťaťa je ovplyvňovaná faktormi na strane dieťaťa, jeho rodinného zázemia a tiež na strane školy. Významnú úlohu zohráva skutočnosť, **ako je dieťa pripravené na podmienky v intaktnom prostredí**, a to najmä v súvislosti s úrovňou jeho jazykových schopností v oblasti komunikácie hovorenou rečou. Vyučovanie v bežnej škole je založené na tom, že žiak ovláda jazyk a jazyk slúži ako prostriedok vzdelávania. U sluchovo postihnutého dieťaťa sú však v priebehu školskej dochádzky jeho jazykové schopnosti stále v procese vývinu. V porovnaní s intaktnými rovesníkmi je vývin jeho reči oneskorený až obmedzený. Toto ovplyvňuje možnosti žiaka prijímať poznatky v rámci bežného vyučovacieho procesu, následne školský výkon žiaka a často aj jeho včlenenie do kolektívu rovesníkov, v ktorom sa môže ocitnúť na okrajovej pozícii (status akceptovanej alebo odmietanej osoby) práve z dôvodu komunikačnej bariéry.

Vyučovací proces kladie na sluchovo postihnutého žiaka vyššie nároky – nestačí mu len „počúvať“, musí sa na to maximálne sústrediť, zmysluplne si dopĺňať informácie, ktoré sluchom nezachytil alebo ich nedokázal „odzrieť“, reagovať v danom kontexte, písať... V dôsledku toho nastupuje únava a potreba častejších relaxačných prestávok. Pomoc a podpora na vyučovacej hodine je teda nevyhnutná, aby dieťa nebolo vystavované nadmernej záťaži a bol dosiahnutý cieľ vyučovacieho procesu. Pri príprave na vyučovanie túto podpornú úlohu preberajú rodičia. **Stupeň potrebnej podpory a pomoci sa priamo odvíja od úrovne jazykových schopností dieťaťa, jeho kompenzačných schopností** (napr. schopnosť odzerania) **a prípadných ďalších problémov**, ktoré dieťa má (napr. špecifické vývinové poruchy učenia a pod.). Nutná je **spolupráca** rodičov, pedagógov a špeciálnych pedagógov a tiež **zabezpečenie potrebných úprav a pomôcok** v rámci vyučovacieho procesu. Pedagóg má byť vopred oboznámený s diagnózou žiaka, jej dôsledkami, s potrebnými úpravami metód práce učiteľa, prostredia alebo pomôcok. Mal by tiež vedieť, ako môže skontrolovať funkčnosť načúvacieho aparátu, a poznať základnú starostlivosť oň. Na sluchovo postihnutého žiaka treba myslieť už pri príprave na vyučovaciu hodinu a tiež v jej priebehu. Podľa závažnosti postihnutia by mal s postihnutým žiakom pracovať asistent učiteľa alebo špeciálny pedagóg, a to minimálne na hodinách, ktoré sú založené na jazykovom základe (SJL, CJ, DEJ, BIO, OBN, GEO, CHEM, FYZ). Vhodná je priama spolupráca so surdopédom a náčuvy v niektorej ZŠ pre sluchovo postihnutých.

7.2.3.

Tvorba individuálnych vzdelávacích programov pre žiakov so sluchovým postihnutím

Základom pre individuálne školské začlenenie sluchovo postihnutého žiaka a následne pre tvorbu individuálneho vzdelávacieho programu sú podklady z centra špeciálnopedagogického poradenstva. Považujeme za vhodné, ak je to centrum, ktoré má odborné zázemie pre prácu so sluchovo postihnutými (centrum pri škole pre sluchovo postihnutých, odborný zamestnanec špeciálny pedagóg – surdopéd). Štruktúra IVP je opísaná v odbornej literatúre (Mertin, V., 1995, Zelinková, O., 2001, Kaprálek, K. – Bělecký, Z., 2004), preto sa budeme venovať konkrétnym úpravám vo vzťahu ku sluchovo postihnutým žiakom.

Úprava prostredia: Akusticky vhodná miestnosť (závesy, koberec, primeraná veľkosť), dobré osvetlenie, nie výrazné maľby, obrazy, príp. indukčná slučka, zasadací poriadok (miesto vpredu,

pretože potrebuje aj odzerať – musí nám vidieť na ústa tak, aby smerom k učiteľovi bolo „lepšie“ ucho, nie v strede – možnosť otáčania sa na hovoriaceho), otáčacia stolička, iné usporiadanie lavíc, ochotný a šikovný spolužiak.

Príprava učiteľa na vyučovaciu hodinu: Premyslieť si, v akej fáze vyučovacej hodiny bude sluchovo postihnutý žiak pravdepodobne vyžadovať našu väčšiu pomoc, zvýšený dozor, iné pomôcky pre prácu, posúdiť vhodnosť vopred pripraveného zápisu učiva, aby sa žiak mohol venovať výkladu a sledovaniu.

Úprava metód práce v priebehu vyučovacej hodiny: **Premyslieť si spôsob** (nehovoriť otočený k tabuli, chrbtom k triede, odzadu z triedy, v tme pri práci s videom, nehovoriť súčasne s iným zvukom – hudba, zvuk filmu, nechodiť po triede, keď hovoríme, minimalizovať frontálne spôsoby práce – žiak nestíha sledovať hovoriacich z rôznych miest, nehovoriť, keď žiaci píšú, nestáť pred oknom, pred svetlom – nevidieť dobre tvár hovoriaceho, negestikulovať prehnane), **jazykový prejav** (nehovoriť rýchlo, ani ticho – ani hlasno, tvárou k žiakom, zreteľne a prirodzene artikulovať), **formuláciu** (hovorený prejav: myšlienky formulovať jasne, jednoznačne a stručne, pri nepochopení tú istú myšlienku povedať inak – na základe známej slovnej zásoby, vyhýbať sa dlhým súvetiam, cudzie slová používať premyslene a nie nadmerne – najlepšie s vizuálnou oporou; písomný prejav: pozri ústny prejav, iná úprava testov a písomných prác – formulácia zadání, slovných úloh), **nosné a nové pojmy, mená, názvy** (zapísať na tabuľu osnovu učiva, nové pojmy, základné pojmy z učiva, názvy a mená, potrebný pojem primerane vysvetliť, dať žiakovi písomne vopred osnovu učiva), **spätnú väzbu** (priebežne si overovať, či žiak rozumie, mať dohodnutý „signál“ pri nepochopení, žiak má dovolené priebežne sa pýtať), **zohľadniť jazykovú bariéru** (pozri formulácia, nespoliehať sa na dobré porozumenie čítaného textu – používať upravené, zjednodušené texty, vhodné čítanie – aj tzv. povinné vybrať iné, využívať obrázkové texty, obrázkové slovníky a dostatok obrazového materiálu – dynamické prvky, animácie, názorné pomôcky, tolerovať prvky agramatizmu v písomnom prejave žiaka), **premyslieť si formu skúšania** (dostatok času, klásť otázky, pomôcky, overiť si hodnovernosť písomného skúšania, vylúčiť diktáty, práce založené výlučne na počutí slova), **pomôcky** (názorné, dynamické, iné texty, testy, samostatná práca, doplňovacie cvičenia), **nepoužívať formy založené výlučne na sluchu** (diktáty, diktovaný zápis, reakcia na počutí – napr. v cudzom jazyku), **zásady bezpečnosti** (pri pokusoch, pri práci so strojmi, telesná výchova, plavecký a lyžiarsky výcvik, exkurzie, vychádzky, rešpektovať zvýšenú únavu v dôsledku vyšších nárokov na sluchovo postihnuté dieťa).

Špeciálne učebné pomôcky a materiály, bežné pomôcky: Učebnice pre sluchovo postihnutých, technické kompenzačné pomôcky (indukčná slučka, sluchový tréner, individuálne slúchadlo), upravené bežné pomôcky, interaktívna tabuľa, internetové pripojenie, dataprojektor.

Špeciálnopedagogický servis: Presne stanovená spolupráca s ČŠPP a so špeciálnym pedagógom v škole.

Hodnotenie dosiahnutých výsledkov: Žiak môže byť hodnotený slovne, môže byť stanovené, čo nemá byť hodnotené (napr. agramatické javy v písomnom prejave, fonetické písanie v cudzom jazyku, diktáty – ak ich píše, stanovené gramatické javy – vokalizácia predložiek a pod.).

Úpravy učebných plánov a učebných osnov: Žiak môže byť vzdelávaný podľa školského vzdelávacieho programu pre sluchovo postihnutých žiakov (vrátane špecifických predmetov), podľa upraveného školského vzdelávacieho programu pre bežné školy (napr. oslobodenie z vyučovania druhého cudzieho jazyka, individuálne navýšené hodiny slovenského jazyka a pod.). Môže mať upravené osnovy niektorého vyučovacieho predmetu (napr. vylúčenie alebo redukcia učiva založeného na sluchovom vnímaní, redukcia učiva na základné pojmy, postup podľa učebných osnov nižšieho ročníka a pod.). Tieto úpravy môžu byť realizované výlučne na základe odporúčenia ČŠPP.

Individuálne plány z predmetu/-ov: Vypracovávajú sa na základe odporúčania ČŠPP. Potreba individuálnych plánov (IP) z konkrétnych predmetov je opäť podmienená úrovňou jazykových schopností dieťaťa. IP bývajú preto podrobnejšie vypracovávané z jazykových predmetov, kde sa uvažuje s viacerými úpravami (SJL, CJ). V ostatných náukových predmetoch je rozsah úprav

rôzny – niekedy postačujú len organizačné úpravy, zohľadnenie dôsledkov sluchového postihnutia (tolerancia agramatizmu, krátke odpovede, skrátené práce a pod. – pozri vyššie), inokedy je potrebné presne vymedziť aj pojmy základného učiva, ktoré si má žiak osvojiť, a ciele, ktoré má dosiahnuť.

7.2.4.

Rozvoj čitateľskej a matematickej gramotnosti

Čitateľská gramotnosť

Čítanie a jeho miesto v komunikačných zručnostiach

Jednou zo základných úloh výchovy a vzdelávania sluchovo postihnutých detí je rozvíjať ich komunikačné zručnosti. Mnohí sa mylne domnievajú, že to znamená len rozvíjanie reči a budovanie slovnej zásoby, prípadne učenie sa dorozumievať posunkami či prstovou abecedou. Komunikačné zručnosti však zahŕňajú nielen rozprávanie, ale aj písanie a počúvanie i čítanie. Sluchovo postihnuté deti majú nevýhodu oproti počujúcim rovesníkom už v tzv. predčitateľskom období, ich predpoklady osvojovania si čítania majú isté osobitosti. Môžu mať lepšie predpoklady v oblasti zrakového vnímania i priestorovej orientácie, avšak problémom môže byť nedostatočná slovná zásoba, absencia gramatického citu, problémy vo vyjadrovaní sa hovorenou rečou. U väčšiny SP detí vo veku 5 – 6 rokov (ak sa im nedostalo včas špeciálnopedagogickej a logopedickej starostlivosti) prebieha súčasne vyvodzovanie hlások, budovanie hovorenej reči, rozvoj slovnej zásoby a už aj písanie a čítanie.

Príprava na čítanie v predčitateľskom období

Rozvíjame predovšetkým slovnú zásobu, reč dieťaťa (porozumenie i hovorenie) – zameriame sa na jazykový rozvoj. Tu zohráva dôležitú úlohu rodina (kontakt s knihou, obrázkové leporelá o zvieratkách), dieťa môže spolu s rodičom napodobňovať zvuky, ktoré vydávajú jednotlivé zvieratká na obrázkoch (spojitosť s rozvojom reči, nezabúdajme, že deti sa v tomto období učia rozprávať).

U detí s veľmi ťažkým sluchovým postihnutím prebieha spoločné čítanie kníh iným spôsobom ako u počujúcich detí a je potrebné klásť o to väčší dôraz na túto „prípravnú“, motivačnú fázu čítania. Prípravou na čítanie je aj pomenovávanie a označovanie obrázkov a hračiek vytlačenými názvami (tzv. globálne čítanie).

Uplatňovaním troch základných odporúčaní – reakcia, príklad a stimulovanie (Caldwellová, 2008), môžeme priviesť deti k čítaniu. V prvom rade je dôležité reagovať na otázky dieťaťa, trpezlivo odpovedať na všetky zvedavé otázky typu: Čo je to? Prečo? Využime detskú zvedavosť a vysvetľujeme, ukážme, predvedme dieťaťu všetko, čo ho zaujme a čo je v našich silách, samozrejme.

Metódy vyučovania elementárneho čítania

Až po dôkladnej príprave na čítanie, ktorá rozvíja rôzne oblasti dieťaťa (individuálne, podľa potreby, no u detí so SP sú to najmä jazykový cit, slovná zásoba, porozumenie reči), môžeme pristúpiť k procesu osvojovania si zručnosti čítať prostredníctvom nasledujúcich metód.

Globálna metóda je menej známa a rozšírená. Vychádza z celku (z vety alebo zo slova), častým opakovaním si dieťa zapamätá obraz vytlačeného slova, je schopné prečítať slovo bez toho, aby poznalo jednotlivé písmenká.

V slovenských základných školách prebieha vyučovanie elementárneho čítania už dlhé desaťročia tzv. hláskovou metódou – analyticko-syntetickou, to znamená, že deti sa najprv učia písmenká, tie spájajú do slabík a slov. Základom tejto metódy je skladanie písmen/hlások do slabík, slabík do slov (má – m+á, m+á = má; máme – má+me, má+me = máme).

Učebnice pre sluchovo postihnutých

V prípravnom ročníku majú sluchovo postihnutí žiaci možnosť postupovať podľa učebníc Učím sa hovoriť autora Kohuta. V tejto učebnici je zahrnuté vyvodzovanie hlások, ich fixácia, odzberanie, rozvoj slovnej zásoby, čítanie i písanie, aj základy gramatiky. Odlišnosť od šlabikárov je aj v poradí

jednotlivých osvojovaných hlások/písmen. Žiaci postupujú takto systematicky aj v ďalších ročníkoch prvého stupňa, no okrem textov na čítanie v učebniciach Učím sa hovoriť majú od roku 2003 k dispozícii aj Čítanky pre sluchovo postihnutých (autorky Cirjaková, Sznidová, Vargová), ktoré nadväzujú na učebnice Učím sa hovoriť.

Technická stránka čítania

U počujúcich detí táto fáza prebehne pomerne rýchlo (1. – 2. roč. ZŠ), ich čítanie bude postupne plynulejšie, tempo čítania čoraz rýchlejšie, výslovnosť a intonácia vďaka sluchovej kontrole dobrá. Hlasné čítanie detí s ťažkým sluchovým postihnutím sa vyznačuje pomalším tempom, chybami vo výslovnosti, nesprávnou intonáciou vety, monotónnosťou a pod. Je potrebné zlepšovať čítanie detí aj v tejto oblasti, ale je chybou, ak sa hodiny čítania alebo domácej prípravy obmedzia len na nácvik správnej techniky čítania na úkor „obsahu“. Dokonalé zvládnutie techniky čítania nie je podmienkou porozumenia prečítaného textu, preto nie je potrebné dieťa neustále opravovať, napomínať ho pre chyby v čítaní, neustále ho nútiť vracieť sa a čítať znovu a znovu. Tým dosiahneme len to, že dieťa zabudne, čo doteraz prečítalo, stratí záujem o čítanie, bude mať k čítaniu odpor a nenaučí sa čítať s porozumením. Je možné rozdeliť čítanie na dve časti – najprv prečítame text a zameriame sa na pochopenie prečítaného, urobíme potrebné cvičenia, úlohy, overíme si úroveň porozumenia. Potom pristúpime k zlepšovaniu techniky čítania, predvedieme nahlas správnu intonáciu, výslovnosť; čítame spolu s dieťaťom alebo zopakujeme po ňom slovo/vetu správne; v prípade potreby vyklepkávame alebo vytlieskavame rytmus, dĺžku slabík a podobne.

Pre starších žiakov (dokonca aj pre žiakov SŠ a študentov vysokých škôl) je vhodná metóda Fernaldovej. Nezabúdajme však, že nácvik techniky čítania nie je prvoradým a jediným cieľom, a že ani zvládnutím techniky sa učenie čítania nekončí, ale prakticky len začína.

Obsahová stránka čítania – čítanie s porozumením

U počujúcich detí nastáva prechod z fázy mechanického čítania do fázy čítania s porozumením omnoho skôr, u sluchovo postihnutých v tomto období počiatočného čítania musíme vynaložiť veľké úsilie na prekonanie prekážok a vyžaduje to od nás veľa trpezlivosti.

Strnadová (1999) vidí problémy pri čítaní a porozumení textu u žiakov so sluchovým postihnutím v nasledovnom: malá slovná zásoba; nepoznajú pojem, ktorý slovo predstavuje; nepoznajú tvaroslovie; známe slovo nerozoznajú v inom tvare; nepoznajú synonymá; nepoznajú homonymá; môžu zameniť dve rôzne slová, ktoré sa náhodne podobajú; nerozpoznávajú odlišnosti významu pri zmene dĺžky samohlásky; nepoznajú frazeológiu a obrazné pomenovanie chápu doslovne; nepoznávajú konvenčné pravidlá spoločenského styku; nepoznajú spôsoby, ktorými sa slová združujú do vyšších celkov.

Proces porozumenia textu by sa zjednodušene dal rozčleniť na jednotlivé roviny:

- a) porozumenie významu slov (zvýrazňujeme neznáme slová v texte – vysvetľujeme ich),
- b) porozumenie významu vety (vnútrovetných súvislostí),
- c) analýza vzťahov medzi vetami (porozumenie medzivetných súvislostí),
- d) súhrn najdôležitejších informácií textu.

Zhrnutie prečítaného, rozpoznanie hlavných myšlienok, výber kľúčových informácií spôsobuje sluchovo postihnutým nemalé ťažkosti. Spôsobuje to sústredenie sa na jednotlivé slová, najmä ak má sluchovo postihnutý slabšiu slovnú zásobu a musí premýšľať, „hádať“ význam mnohých slov podľa kontextu. Môžeme využiť názorné pomôcky, ilustrácie, synonymá, slovníky či posunky na vysvetlenie neznámych pojmov, no ani to nestačí na celkové pochopenie. Základné informácie textu učíme žiakov vyberať po odsekoch, tvoríme spoločne osnovu, prípadne sa po prečítaní pýtame cielene, poskytneme pomocné, „nápovedné“ otázky.

Výber primeraného textu a jeho úprava

Dôležitým faktorom pri výbere textu je vek čitateľa. Pre žiakov 1. stupňa volíme krátke jednoduché

príbehy napísané jednoduchým písmom väčšieho formátu, známe riekanky, básničky. Postupne vyberáme úryvky rozsahovo väčšie, obsahovo náročnejšie, avšak vždy s prihliadnutím na aktuálnu slovnú zásobu, ktorú už dieťa má vybudovanú. Nových, neznámych slov, ktoré budeme musieť vysvetliť obrázkom, názorne alebo synonymom, nesmie byť v čítanom texte priveľa, mohlo by to viesť k frustrácii a k odmietaniu čítania. Na výber textu majú vplyv aj ďalšie okolnosti. *Čítanky pre sluchovo postihnutých na 1. stupni ZŠ* zohľadňujú aktuálnu úroveň slovnej zásoby i preberané nové pojmy.

Na 2. stupni je výber vhodných ukážok náročnejší, neexistujú učebnice pre SP, učiteľ má k dispozícii literárnu výchovu osnovanú nie tematicky, ale podľa literárnych žánrov. Uvedená situácia je rovnaká v bežnej i špeciálnej škole a záleží skutočne na pripravenosti učiteľa zvládnuť takúto náročnú úlohu – vyberať primerane náročné texty, upravovať potrebné ukážky, úryvky diel a vypracovať k nim vlastné súbory otázok, cvičení, úloh a pracovných listov, pretože medzi učebnicami a učebnými pomôckami na Slovensku absentujú zbierky úloh a cvičení zamerané na rozvoj čítania s porozumením. Pred text i za text môžeme umiestniť prípravné „pomocné“ i motivačné otázky, úlohy a cvičenia zamerané na rozvoj čítania s porozumením – sú zamerané na reprodukciu prečítaného, na zisťovanie úrovne porozumenia, na orientáciu v texte, na precvičenie nových pojmov, rečových stereotypov a pod.

Formy čítania (hlasné, tiché, rolové) a stratégie

Na vyučovacích hodinách učiteľa môžu zvoliť rôzne formy čítania – tiché či hlasné čítanie, čítanie skupinové, vo dvojiciach, rolové čítanie alebo individuálne, prípadne učiteľ číta žiakom. Doma sa venuje dieťa čítaniu s rodičom taktiež rôznymi spôsobmi, ktoré je dobre strieďať, obmieňať. Učiteľ alebo rodič okrem výberu a prípravy textov venuje dostatočnú pozornosť prípravným cvičeniam – zrakové, sluchové a rečové rozcvičky zadávať podľa potreby, je ich možné prispôbiť tematicky aktuálnemu textu. Pristúpime k čítaniu zvolenou formou, ale nečítame celý text naraz, je dobré ho čítať po častiach. Osvedčenou pomocou pri čítaní je členenie textu na kratšie celky, odseky, po každej časti sa snažíme zhrnúť prečítané, zreprodukovať, vybrať najpodstatnejšie informácie. Je možné po každej časti a nasledujúcom rozbere, rozhovore sformulovať a zapísať si myšlienky týkajúce sa prečítaného, prípadne vynárajúce sa otázky k téme. Zhotovíme tak oporné body, osnovu, poznámky o prečítanom. Vedeť žiakov k tomu, aby sa pýtali na neznáme slová, súvislosti priebežne, aby sa vyjadrovali k jednotlivým častiam, aby vyslovili svoje myšlienky (hypotézy), ako bude podľa nich príbeh pokračovať – to je jedna zo stratégií čítania, ktorú by sme mali žiakov naučiť: zamýšľať sa nad čítaným, vytvárať hypotézy, následne ich overovať a korigovať.

Po jednotlivých častiach nasledujú otázky zamerané na pochopenie prečítaného, na reprodukciu, na vyhľadávanie informácií v texte a pod. Po dočítaní a rozbere všetkých častí je dobré si zhrnúť všetky nadobudnuté poznatky, dojmy a porozprávať sa o prečítanom. U sluchovo postihnutých sa všetky tieto fázy čítania dejú s pomocou učiteľa. Učiteľ vlastne modeluje, vlastným príkladom názorne predvádza stratégie, ktoré pri čítaní používa. Je pre žiakov vzorom čitateľa, dobrého čitateľa.



Zásady čítania s nepočujúcimi

Inšpirovať sa môžeme i niekoľkými zásadami čítania s nepočujúcimi deťmi, ktoré sformuloval David R. Schleper (1996), americký odborník v oblasti čítania nepočujúcich (ide o hlasné čítanie rodiča/učiteľa dieťaťu v predškolskom a mladšom školskom veku a podľa autora vie nepočujúcemu dieťaťu s čítaním najviac pomôcť nepočujúci dospelý):

1. čítané príbehy tlmočiť do posunkového jazyka,
2. nebyť obmedzovaný samotným textom,
3. opakované čítanie textu, „znovučítanie“,
4. nasledovanie vôle dieťaťa, nechať sa viesť,
5. implicitné informácie z textu spraviť explicitnými,

6. udržať pozornosť dieťaťa, spestriť čítanie vtiahnutím dieťaťa do deja,
7. striedať štýl čítania, prispôbiť svoje výrazové prostriedky,
8. prepojenie nadobudnutých poznatkov z prečítaného textu s reálnym svetom.

Všetky tieto zásady, rady, ako čítať so sluchovo postihnutým dieťaťom nám pomáhajú pri každodennom úsilí rozvíjať čítanie s porozumením.

Metódy hodnotenia čítania s porozumením

Poznatky o tom, či žiaci rozumejú textu, môžeme získať **pozorovaním** neverbálneho prejavu žiaka počas percepcie textu. Ďalšou metódou na zistenie porozumenia textu je pozorovanie čítania žiaka pri hlasnom čítaní. Rozšírenou metódou na zisťovanie porozumenia textu je **reprodukcia** textu. Vhodné je použiť voľnú reprodukciu, kde žiak vyberá a zaraďuje informácie z textu. Na zistenie porozumenia textu sa často používajú **zisťovacie otázky** (správna formulácia). Vhodnou metódou na zisťovanie porozumenia textu je **Cloze-test**.

Jazyková zložka

Jazyková zložka pripravuje žiakov so sluchovým postihnutím na ich zaradenie do bežného života, a teda plní prvoradú funkciu jazyka – komunikatívnu (dorozumievaciu), či už v ústnej alebo písomnej podobe. V praxi sa často môžeme stretnúť s nasledujúcimi poznatkami:

- A. V lexikálnej rovine SP žiaci nechápu slová a ustálené slovné spojenia vo vzájomnom kontexte, majú problém identifikovať citovo zafarbené slová, frazeologizmy. Často sa len „nabíffujú“ teóriu (pojmy a slová) a ich vedomosti sú povrchné, slovná zásoba je málo rozvinutá, SP často nepoznajú význam abstraktných pojmov. Pomôcť môže práca so slovníkmi, ktoré podporujú samostatnosť, aktivitu a zodpovednosť SP za svoje učenie. Dôležitú úlohu zohráva konzultácia s učiteľom, abstraktný pojem je potrebné konkretizovať a použiť ho v praxi.
- B. V morfolologickej rovine sú najväčšie nedostatky v súvislosti so zmenou základného slovného tvaru, kedy sa okrem tvaru slova mení i jeho obsah a SP má problém s jeho interpretáciou. Osvedčenou pomôckou je neustála korekcia v cvičeniach SP žiakov učiteľom samostatná korekcia SP žiakov komparáciou s textami napísanými intaktnými spolužiakmi.
- C. SP žiaci majú vysoko rozvinutú mechanickú pamäť. Pomáha im to pri osvojovaní si základných pravidiel pravopisu (napr. vybrané slová sa rýchlo naučia formou básničiek s rýmom).
- D. V ortografii najviac chýb robia SP v písaní diakritických znamienok, čo úzko súvisí s absenciou sluchového vnímania (trvanie dlhej, krátkej slabiky, mäkká výslovnosť, intonácia i melódia).
- E. V oblasti štylistiky majú SP problém vyjadriť vlastné myšlienky a prezentovať svoj názor pred kolektívom (verejne). Je dobré trénovať prejav formou individuálnych rozhovorov, písaním denníkov, slohových prác a neskôr podporou pred kolektívom.

Sluchovo postihnutí žiaci sa vzdelávajú podľa bežných obsahových štandardov s malými úpravami. Napr. na 2. stupni sa informatívne preberajú znelé a neznelé spoluhlásky, spodobovanie, vokalizácia predložiek, prozódia, frazeologizmy, priame a nepriame pomenovania...).

Matematická gramotnosť

Matematický vek počujúcich žiakov končiacich základnú školskú dochádzku je 15,5 roka, zatiaľ čo matematický vek nepočujúcich žiakov končiacich základnú školskú dochádzku je 12,3 roka, čo je štatisticky významný rozdiel (*Wood In Gregory*). Len 15 % nepočujúcich žiakov malo matematický vek zhodný s vekom skutočným, alebo o niečo vyšší.

Učitelia majú tendenciu ťažkosti žiakov so sluchovým postihnutím v matematike spájať s ich nedostatočným rečovým vývinom. Medzi rozvojom myslenia a rečou nie je priama závislosť. Jazyk nie je konštitutívnym elementom logického myslenia. (*Piaget, Inhelderová in Zborteková, 2002*) Podstatnú úlohu v procese utvárania štrukturálnych operácií myslenia zohráva práve mimorečová

praktická skúsenosť jedinca. Hlavný problém ťažkostí sluchovo postihnutých žiakov v matematike tkvie v ich špecifickom kognitívnom vývine. Potrebujú viac času na pochopenie učiva, s dôrazom na jeho precvičovanie a upevňovanie v rôznych praktických situáciách, aby sa nepreferovalo iba mechanické memorovanie, ale docielilo sa konkrétne využitie naučených poznatkov v rôznych reálnych podmienkach. (Zborteková, 2008) Pokiaľ žiaci nedostanú dostatočný priestor a čas na pochopenie učiva, dochádza u žiakov k formálnemu osvojovaniu poznatkov.

Nedostatky v matematických zručnostiach žiakov so sluchovým postihnutím:

- závislosť na konkrétnych názorných pomôckach,
- neistota v chápaní významu pozície číslíc vo viacciferných číslach,
- zamieňanie si operácií sčítania, odčítania, násobenia, delenia,
- nedostatočne zafixované číselné spojenia sčítania, odčítania, násobenia, delenia,
- držanie sa jednoduchších stratégií riešenia – počítanie po jednom, na prstoch,
- nízka schopnosť kontroly správnosti riešenia,
- mechanická aplikácia naučených postupov,
- nedostatočná úroveň zovšeobecňovania, ...

Konkrétne ukážky formálneho riešenia matematických úloh:

Žiaci vedia vydeliť $12 : 2 = 6$.

Úlohu, koľko eur stála jedna čokoláda, keď dve rovnaké čokolády stáli dvanásť eur, vypočítajú: Jedna čokoláda stála dve a druhá desať eur, lebo $10 + 2 = 12$.

Žiaci vedia vypočítať $\frac{1}{2} + \frac{1}{4} = \frac{3}{4}$. Nevedia to ale znázorniť na obrázku s kruhmi, štvorcami, alebo inými geometrickými útvarmi a riešenie odmietajú pochopiť.

Príčiny nízkej úspešnosti a vzniku formalizmu v poznávacom procese sluchovo postihnutých žiakov:

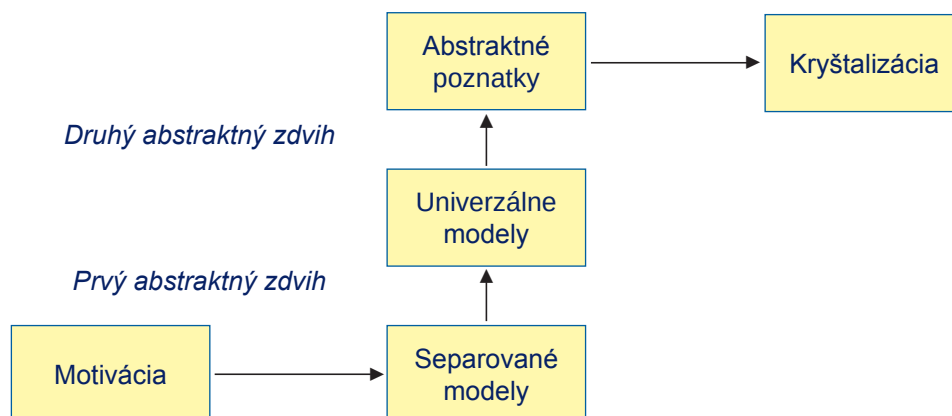
Na základe poznávacieho procesu popísaného Hejným (2001) za základné príčiny vzniku formalizmu v učení sa žiakov so sluchovým postihnutím považujeme:

1. Nedostatok praktických skúseností a praktických činností žiakov so sluchovým postihnutím z rodinného prostredia.
2. Nedostatočnú úroveň rečových skúseností a komunikačných zručností žiakov. Sluchovo postihnutí žiaci sa často učia texty naspamäť, pričom textu plne nerozumejú; nerozumejú predložkám, súvislostiam a vzťahom medzi predmetmi a javmi.
3. Nedostatok času na to, aby učiteľ stihol so žiakmi prebrať učivo tak, aby všetci žiaci učivu porozumeli.

Rozvoj matematického myslenia žiakov so sluchovým postihnutím

Pre popísanie rozvoja matematického myslenia žiakov so sluchovým postihnutím najlepšie vyhovuje nasledujúca štruktúra poznávacieho procesu (Hejný, 2001).

Schematicky môžeme celý poznávací proces znázorniť nasledovne:



Základným predpokladom úspešného sprostredkovania nových matematických poznatkov žiakom je správna **motivácia** žiakov. V predškolskom veku, ale i v prvých rokoch školskej dochádzky by sluchovo postihnutí žiaci mali mať dostatok príležitostí získavať matematické skúsenosti formou hier, v konkrétnych praktických činnostiach s predmetmi a materiálmi triedením, kategorizáciou a kvantifikáciou vzťahov. Táto etapa separovaných modelov predstavuje pre žiakov obdobie hľadania a objavovania nových skúseností. Po objavení spoločnej podstaty skupiny separovaných modelov (napr. tri kocky, tri paličky, tri cukríky, ...) prichádza u žiaka k objavu univerzálneho modelu (napr. troch prstov). Za mimoriadne dôležité pokladáme, aby prvému abstraktnému zdvihu a vytvoreniu **univerzálneho modelu** u žiakov predchádzal dostatočný počet konkrétnych skúseností. V opačnom prípade sú poznatky žiakov len formálne, hrozí im počítanie na prstoch až do vyšších ročníkov a tiež nezujem o pochopenie rôznych matematických algoritmov ako sčítanie, odčítanie, ... Je dôležité si uvedomiť, že počujúce deti sa už pred vstupom do školy stretávajú s rôznymi matematickými skúsenosťami a so základmi matematického jazyka v rôznych okruhoch matematiky. Sluchovo postihnutí žiaci získavajú takéto skúsenosti až v prvých rokoch školskej dochádzky:

1. Množstvo a počet: porovnávanie rozdielneho množstva a počtu predmetov; používanie označení: veľa, málo, nič, všetko, viac, menej, rovnako, koľko, ... Manipulácia s rôznymi predmetmi (paličky, kocky, guľky, cukríky, čerešne, ...) dáva žiakom dostatočný priestor k osvojeniu si množstva. Mimoriadne dôležité je správne zovšeobecnenie množstva a čísla do päť, s prechodom do desať; neskôr do desať, s prechodom do dvadsať. Už pri manipulácii počítania prstami (napr. $3 + 3$, $4 + 3$) by mali mať žiaci určitú zručnosť a učiteľ na základe vizuálneho vnímania by mal sledovať, či u žiakov prevláda ešte konkretizácia, alebo nastupuje už abstrakcia čísla. Učiteľ by s učivom nemal ísť ďalej, pokiaľ nenastane určitá automatizácia a žiaci neovládajú spočítanie množstva očami a nie prstami.

2. Geometrické tvary: rozlišovanie a pomenovávanie tvaru konkrétnych predmetov (koliesko, štvorček, kocka, kruh, ...)

3. Veľkosť, obsah, objem: porovnávanie na základe rozdielnej veľkosti konkrétnych predmetov a osôb; na základe porovnávania, chápanie a používanie označení: malý – veľký, vysoký – nízky, dlhý – krátky, široký – úzky, hrubý – tenký, ťažký – ľahký, tučný – chudý, ..., uvedomenie si zmien vo veľkosti, obsahu a objemu.

4. Orientácia v priestore: uvedomenie si polohy vecí v priestore, možnosti zmeny polohy, chápanie a používanie označení polohy (napr. hore, dole, vysoko, nízko, vnútri, vpredu, vzadu, na, pod, v, pred za, do, oproti, vpravo, vľavo, medzi, okolo, ...)

5. Orientácia v čase: uvedomovanie si a používanie časových vzťahov - častí dňa (ráno, večer, poobede, deň), časových úsekov (jar, leto, jeseň, zima) základných časových pojmov (teraz, potom, dnes, zajtra, včera).

Slovné matematické úlohy

Aby žiaci vedeli riešiť slovné matematické úlohy, musia ovládať slovenský jazyk a tiež jazyk matematiky. V syntaktickej stránke matematických slovných úloh a bežne písaným textom sú významné rozdiely. V úlohách je častejšia frekvencia predložiek, ktoré robia žiakom so sluchovým postihnutím problémy. Okrem toho sa v nich vyskytuje množstvo obrátov týkajúcich sa času. Žiaci majú problém porozumieť úlohe v celom kontexte. Matematický jazyk má zaužívané typické spojenia, napr.: ak – potom, aspoň tri, najviac tri, ... používa slová v inom význame, ako je ich bežný význam, napr.: činiteľ, rozdiel, obsah, ... a má svoje vlastné odborné termíny, napr.: prepona, odvesna, uhlopriečka, ...

Žiaci so sluchovým postihnutím majú pri riešení slovných matematických úloh veľmi povrchný prístup. Pri čítaní úlohy si všímajú predovšetkým čísla a hľadajú slovíčko, ktoré je pre nich pokynom pre výber matematickej operácie.

Kroky vedúce k úspešnému riešeniu slovných úloh:

1. Zadávať žiakom slovné úlohy už v začiatkoch školskej dochádzky, tvoriť ich s prvými

číslami a prvými slovami, za súčasnej manipulácie s predmetmi, na základe životných situácií, spájať matematické operácie s pojmami: dal, zobral, priniesol, odišiel, prišiel, zjedol,...

2. Slovné úlohy je potrebné jednoduchšie formulovať a viac štrukturalizovať, aby sme sa priblížili žiakom a znížili problémy, ktoré sú spojené s čítaním s porozumením.

3. Pred riešením každej slovnej úlohy je nutné **zistiťovať**, či **žiaci rozumejú** jednotlivým slovám, ale i celkovému zadaniu slovnej úlohy. V tomto smere sa nám najviac osvedčuje, keď žiaci úlohu nahlas čítajú a zároveň posunkujú. Učiteľ má možnosť hneď zistiť, či použitý posunok zodpovedá čítanému slovu. Žiaci musia pri riešení poznať význam každého slova a musia úlohu rozumieť. Na prvom stupni priblížiť zadanie úlohy dramatizáciou alebo aspoň znázornením.

4. Popri tzv. slovných úlohách **so signálom** (Hejný, 2001), ktoré žiaci so sluchovým postihnutím riešia bez väčších problémov, riešiť so žiakmi aj slovné úlohy **s antisignálom**. Ukážková úloha so signálom: Ferko má 188 známok. Miško má o 65 známok menej ako Ferko. Koľko známok má Miško? (Slovo „menej“ je v tejto úlohe signálom k výberu operácie odčítania.) Ukážková úloha s antisignálom: Ferko má 188 známok. Ferko má o 65 známok menej ako Miško. Koľko známok má Miško? (Slovo „menej“ je v tejto úlohe zavádzajúcim signálom k výberu operácie odčítania. Pre správne riešenie úlohy treba spočítavať.)

5. Nebáť sa v rámci propedeutiky riešiť so žiakmi tipovaním aj primerané úlohy z učiva vyšších ročníkov. **Ukážková úloha**: Janko s Marienkou spolu zjedli 37 perníkov. Janko zjedol o 9 perníkov viac ako Marienka. Koľko perníkov zjedol Janko a koľko Marienka?

	Tip 1:	Tip 2:	Tip 3:
Janko	10	18	23
Marienka o 9 menej ako	1	9	14
Spolu:	11	27	37
Kontrola:	11 ≠ 37 málo	27 ≠ 37 málo	37 = 37

Tento prístup k riešeniu slovných matematických úloh sa ukázal výhodný, nakoľko žiaci si precvičujú spočítavanie, precvičujú si odhady, či treba pri odhade pridať alebo ubrať a získavajú separované modely k slovným rovniciam.

Pomôcky a učebnice matematiky pre žiakov so sluchovým postihnutím

Na hodinách matematiky pre žiakov so sluchovým postihnutím postačujú také isté pomôcky, ako na hodinách matematiky s intaktnými žiakmi, len ich odporúčame používať intenzívnejšie a dlhšie. Z učebníc odporúčame používať bežné učebnice matematiky, nakoľko zabezpečujú komplexný rozvoj matematického a logického myslenia. K učebniciam matematiky na druhom stupni odporúčame používať Zbierky úloh z matematiky pre sluchovo postihnutých od autoriek Minárová, Vidová. Okrem toho je vhodné pripravovať si pre žiakov vlastné pracovné listy s názorne zadávanými úlohami. Cieľom týchto pracovných listov je kompenzovať nedostatok skúseností a podnetov, ktoré počujúci žiaci získavajú z okolitého prostredia a ktoré žiakom so sluchovým postihnutím unikajú. (Ukážkové pracovné listy na matematiku sú k dispozícii v prílohe, resp. na <http://zsihrdlickova.edupage.org/text21/?>)

Výchovné predmety

Na hodinách **výtvarnej výchovy** a pracovného vyučovania potrebujú žiaci viac podnetov a vzorov ako intaktní žiaci, nakoľko ich fantázia býva ochudobnená. Preto žiaci so sluchovým postihnutím pri maľovaní alebo modelovaní väčšinou odkresľujú alebo tvoria predložený model. Ich prednosťou je lepšie vizuálne vnímanie a zakresľovanie podrobnejších detailov. Na hodinách **telesnej výchovy** pri behu, športových hrách (futbal, basketbal, vybíjaná, ...) sa nahrádzujú zvukové signály píšťaly zrakovo vnímanými signálmi pomocou vlajok, rúk alebo svetiel. Pri plávaní

je dôležité dávať pozor, aby žiaci so sluchovým postihnutím nezotrávali dlho pod vodou a nerobili do vody veľa skokov. Predmet **hudobná výchova** v základných školách pre žiakov so sluchovým postihnutím s prihliadnutím na sluchové postihnutie nie je povinný. Namiesto hudobnej výchovy sa môže vyučovať pohybovo-dramatická výchova, dramatická výchova, rytmicko-pohybová výchova alebo sluchová výchova. V rámci sluchovej výchovy sa vzbudzuje u žiakov s ťažkým sluchovým postihnutím záujem a pozornosť o akustické zvuky; o hovorenú reč. Žiak sa musí naučiť vnímané akustické vnemy spoznať, rozlišovať a naučiť sa ich priraďovať k javom, predmetom,... Cieľom rytmicko-pohybovej výchovy je u nepočujúcich rozvinúť cit pre rytmus a koordináciu hrubej a jemnej motoriky, získavať zmysel pre melódiu a rytmus. Dramatická výchova rozvíja u žiakov s ťažkým sluchovým postihnutím ich vyjadrovacie schopnosti, rozvíja ich tvorivosť a fantáziu. Prostredníctvom dramatickej výchovy sa učia vyjadrovať pocity, svoje prežívanie i empatiu.

7.2.5.

Hodnotenie žiakov so sluchovým postihnutím

Pri hodnotení žiakov so sluchovým postihnutím treba vychádzať z Metodického pokynu č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy, schváleného MŠVVaŠ SR pod číslom č.:2011-3121/12824:4-921 s rešpektovaním zásad hodnotenia žiaka so zdravotným znevýhodnením začleneného v základnej škole. Zásady sú uvedené v prílohe č. 2. k metodickému pokynu č. 22/2011. Podľa pokynov, pri hodnotení učebných výsledkov postihnutého žiaka učiteľ musí rešpektovať druh a stupeň sluchového postihnutia, učebné výsledky žiaka posudzuje 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 ale i na motiváciu k učeniu sa. Pri hodnotení odborných predmetov preto sa **hodnotí predovšetkým obsahovú stránku** odpovede (ústnej alebo písomnej), nie jazykovú stránku.

7.3. Profesionálna orientácia a zameranie žiakov so sluchovým postihnutím

Pri otázke voľby povolania a následne výberu strednej školy je potrebné vychádzať z každého individuálneho prípadu. Okrem subjektívnych záujmov a vzdelávacích výsledkov vplýva na výber viacero faktorov. Sú to: typ a stupeň sluchového postihnutia, úroveň jazykových schopností daného jedinca, ale zároveň aj požiadavky na absolventa a na výkon budúceho povolania. Do úvahy treba zobrať nároky profesie na komunikačné zručnosti, na naliehavosť potreby reagovať na zvuk, slovný komentár, prípadné nebezpečenstvá v súvislosti so sluchovým postihnutím a pod. Existujú študijné a učebné odbory, ktoré priamo v prijímacích kritériách majú stanovené požiadavky na sluch alebo stanovujú konkrétnu hranicu sluchového postihnutia. Výchovným poradcom odporúčame zistiť si prijímacie kritériá a profil absolventa pre konkrétny odbor telefonicky alebo prostredníctvom internetu. Stredné školy zvyčajne disponujú aj informáciami týkajúcimi sa výkonu povolania a možností uplatnenia.

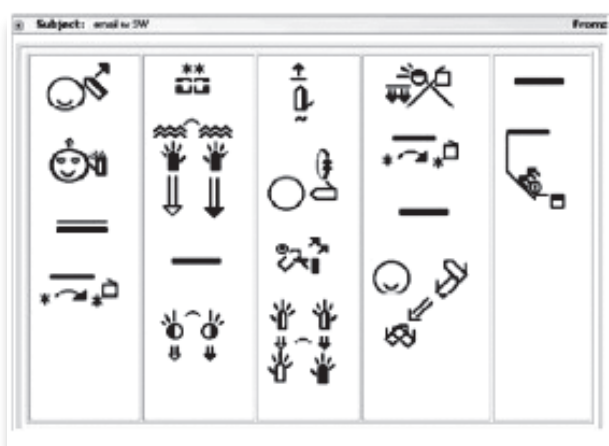
7.4. Kultúra nepočujúcich

Na základe spoločne zdieľaného pocitu závislosti, útlaku zo strany väčšinovej kultúry a z prania vytvoriť pozitívnu identitu znevýhodnených, sa zrodila medzi postihnutými Kultúra znevýhodnených ľudí (Knight In Gregory).

Nepočujúci majú záujem pôsobiť ako jazyková a kultúrna menšina, nakoľko ich prvým jazykom je posunkový jazyk, a prirodzeným dôsledkom vlastného jazyka je ich kultúra. Tradície, zvyky, poézia a rôzne príbehy prechádzajú u Nepočujúcich z generácie na generáciu. To spoločne s ďalšími hodnotami a zdieľanými spoločnými názormi, vytvára ich kultúru. Na rozdiel od iných

skupín znevýhodnených sa to deje podobným spôsobom, ako je to v iných jazykových menšinách.

Komunita **Nepočujúcich** nie je vo svojej väčšine naklonená zaraďovaniu nepočujúcich žiakov do bežných škôl, zatiaľ čo iné skupiny znevýhodnených pokladajú inklúziu za mimoriadne dôležitú. Komunita Nepočujúcich pokladá samostatné školy pre nepočujúcich za základný kameň kultúry a histórie Nepočujúcich. Nepočujúci sú presvedčení, že by im mali tieto špeciálne školy zostať. Práve v týchto školách sa nepočujúce deti môžu identifikovať s komunitou nepočujúcich. Nepočujúci majú medzinárodné posunkovanie – International Sign, ktoré sa používa na medzinárodných podujatiach nepočujúcich a posunkové písmo– Signwriting, ktoré vychádza z posunkovej reči.



Ukážka mailu písaného písmom Sigwriting

Literatúra

- Caldelová, B. M.: Od mluvení ke čtení. Zdroj: http://www.fisherprice.com/fp.aspx?st-1706652&ccat=ps_lgglrn&content=196360 (cit.2008-02-02).
- Grausová, Tatiana: Učím sa odzerať lebo už nepočujem. Bratislava: Horizont 1988. ISBN ---
- Gregory, Susan: Neslyšící děti a matematika. In Problémy vzdělávání sluchově postižených. Filozofická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, 2010, ISBN 80-7308-003-6.
- Hejný Milan a kol.: Teória vyučovania matematiky 2. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989, s. 23. ISBN 80-08-00014-7.
- Hejný, Milan, Kuřina, František: Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy, Praha: Portál 2001, ISBN 807178-581-4.
- Hricová, Lenka: Čo a ako so slúchadlom? Zdroj: http://www.ozinfodom.info/index.php?page=clanok_detail&id=6210
- Hromádková, Lucia: Sluchovo postihnuté dieťa predškolského veku a rozvíjanie matematických predstáv v (špeciálnej) materskej škole. <http://zsihrdlickova.edupage.org/files/zborniksp.pdf>
- Juranová, Mária: Osvojovanie matematických poznatkov a ich vplyv na čítanie s porozumením u sluchovo postihnutých; <http://zsihrdlickova.edupage.org/files/zborniksp.pdf>
- Kaprálek, Karel, Bělecký, Zdeněk: Jak napsat a používat individuální vzdělávací program. Portál, Praha 2004, ISBN 80-7178-887-2.
- Knight, Pamela: Hluchota a znevýhodnění. In Problémy vzdělávání sluchově postižených. Filozofická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, ISBN 80-7308-003-6.
- Lebeer Jo (ed.): Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje. Portál, Praha 2006. ISBN 80-7367-103-4.
- Leonhardt, Anette: Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých, Sapientia, Bratislava 2001. ISBN 80-967180-8-8.
- Lynch, Charlotte, Kidd, Julia: Cvičení pro rozvoj řeči, Portál, Praha 2002. ISBN 80-7178-571-7.
- Mašura, Silvester: Pedagogická audiológia, UK, Bratislava 1983.
- Matuška, Ondrej, Antušeková, Anna: Rozvíjanie reči sluchovo postihnutých detí raného a predškolského veku, SPN, Bratislava 1992. ISBN 80-08-01202-1.
- Mertin, Václav: Individuální vzdělávací program, Portál, Praha 1995. ISBN 80-7178-033-4.
- Metodické pokyny k integrácii žiakov so špeciálno-pedagogickými potrebami do základných škôl – MŠ SR, dňa 26. decembra 1999, pod číslom 1437/1999-44, s účinnosťou od 1. 9. 1999.
- Metodický pokyn na hodnotenie žiakov základnej školy č. 22/2011.
- Podgórní, Katarzyna: Signwriting – posunkové písmo, http://www.mvssp.sk/upload/docs/zbornik_2012.pdf
- Porubovičová, Ľuboslava a kol.: Osobitosti edukácie detí s narušenou komunikačnou schopnosťou, časť I. – Edukácia sluchovo postihnutých detí, MPC B. Bystrica 2004, ISBN 80-8041-462-9.
- Schleper, D. R.: Principles for Reading to Deaf Children. Zdroj: <http://clerccenter.gallaudet.edu/Literasy/srp/15princ.html> (cit. 2008-03-10).
- Strnadová, V.: Jaké problémy má neslyšící člověk při čtení? In: ČERVENKOVÁ, A. Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem, ISBN 80-238-4826-7, Praha: FRPSP, 1999, 80 s.
- Školská integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v špeciálnych triedach ZŠ, Interný metodický materiál ŠŠI, Bratislava 2013.
- Schmidtová, Margita: Sluchová výchova, MPC, Banská Bystrica 1995, ISBN 80-8041-078-X.

- Tarcsiová, Darina: Komunikačný systém sluchovo postihnutých a spôsoby prekonávania ich komunikačnej bariéry, Sapientia, Bratislava 2005, ISBN 80-969112-7-9.
- Tarciová Darina, Matematika a posunkový jazyk;
<http://zsihrdlickova.edupage.org/files/zborniksp.pdf>
- Tibenský, Peter: Naslúchadlá... malá príručka nielen pre sluchovo postihnutých, Komprint, Bratislava 1998, ISBN 80-967056-3-6.
- Uherík, Anton: Nepočujúce dieťa, nepoznané a nepovšimnuté, Verbis, Bratislava 2013, SBN 978-80-970579-2-3.
- Úloha školského špeciálneho pedagóga v základnej škole, Informatívno-metodický materiál schválený MŠ SR dňa 10. 09. 1999 č. 260/1999-44 s účinnosťou od 01. 09. 1999.
- Vašek, Štefan a kol.: Špeciálna pedagogika, terminologický a výkladový slovník, SPN Bratislava 1994, ISBN 80-08-01217-X.
- Vojtechovský, Roman: Posunkový jazyk je medzinárodný? Nie. Zdroj:
http://www.nepocujuci.sk/jazyk/pj_medzinarodny.pdf
- Zborteková, Katarína.: Možnosti rozvoja matematických schopností ťažko sluchovo postihnutých detí, PdF UK Praha: Speciální pedagogika 3, 2002.
- Zelinková, Oľga: Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací program, Portál, Praha: 2001, ISBN 80-7178-544-X.

8.

Telesné postihnutie

Z histórie je známe, že jednotlivci s telesným postihnutím mali veľmi malú šancu na vzdelávanie, ba niekedy aj na vlastný život. Až v druhej polovici 19. storočia sa im dostalo cielenej inštitucionálnej starostlivosti. Edukácia žiakov s telesným postihnutím by mala byť založená na odborných poznatkoch, ako i praktických skúsenostiach ľudí participujúcich na ich výchove a vzdelávaní. Našou snahou je poukázať na niektoré aspekty a špecifiká vzdelávania týchto žiakov. Domnievame sa, že informovaná odborná i laická verejnosť môže prispieť k vytváraniu priaznivých podmienok pre jednotlivcov s telesným postihnutím a umožniť im tak primerane sa začleniť do spoločnosti.

8.1. Charakteristika telesného postihnutia

8.1.1.

Kategorizácia a charakteristika telesných postihnutí

Telesné postihnutie je trvalá kvalitatívna a kvantitatívna zmena v schopnosti vykonávať pohyb v dôsledku narušenia pohybového, nosného aparátu, ako aj v dôsledku poruchy nervového aparátu, pričom stupeň závažnosti tejto zmeny môže mať charakter od ľahkého až po ťažký, resp. až po úplnú neschopnosť. (Harčariková, 2011)

Jednotlivec s telesným postihnutím vo väčšej alebo menšej miere potrebuje pomoc pri sebaobslužke, pri lokomócií, pri hre. V školskom veku potrebuje pomoc z okolia pri školskom vyučovaní, pri pracovných činnostiach. Preto je nevyhnutné, aby učitelia, ktorí vyučujú žiaka s telesným postihnutím (ďalej s TP), boli oboznámení so základnou problematikou jednotlivých druhov telesných postihnutí a ich dôsledkami na edukačný proces. V nasledujúcej časti prinášame charakteristiku najčastejšie sa vyskytujúcich telesných postihnutí.

Príčinou vrodených telesných postihnutí sú často infekčné ochorenia matky v období tehotenstva, nedostatok vitamínov, minerálov a stopových prvkov v potrave, vplyv liekov užívaných v počiatočnom štádiu tehotenstva, röntgenové ožiarenie, rôzne poruchy žliaz s vnútornou sekréciou, nepriaznivé vplyvy prostredia, nevhodné klimatické podmienky, nepriaznivé sociálne podmienky atď. Najčastejšou príčinou vzniku vrodených telesných postihnutí je dedičnosť.

V ktoromkoľvek období života jednotlivca môžu vzniknúť získané telesné postihnutia, buď ako následok úrazu, alebo vplyvom závažnej choroby.

Telesné postihnutie sa najčastejšie člení podľa Vítkovej (1999), Renotierovej (2003) a Opatřilovej, Zámečnickovej (2007) na:

- vrodené,
- získané po úraze,
- získané po chorobe.

Vrodené telesné postihnutie

Etiologicky ho môže spôsobovať množstvo faktorov, ktoré pôsobia prenatálne, perinatálne a postnatálne. Vzniká najčastejšie v dôsledku poruchy vývoja zárodka v prvých týždňoch tehotenstva.

Vrodené anomálie lebky a chrbtice

Anomálie tvaru lebky – sú najčastejšie spôsobené predčasným zrastením lebečných švov (kraniostenóza). K týmto anomáliám dochádza v dôsledku predčasného zrastenia jedného alebo viacerých švov, čo spôsobuje deformáciu lebky, zmenšenie objemu vnútrolebečného priestoru a tiež dochádza aj k zväčšeniu tlaku vnútri lebky.

Anomálie veľkosti lebky – príčinou sú vrodené ochorenia centrálného nervového systému. K najčastejšie sa vyskytujúcim patria makrocefalus (nadmerná veľkosť hlavy), mikrocefalus (výrazne malá hlava), hydrocefalus (grécky hydór – voda, kefalé – hlava), mozgová vodnatieľka.

Vrodené anomálie chrbtice

Rázštep chrbtice (spina bifida).

Vrodené anomálie končatín

K vrodeným anomáliám končatín patria podľa Janeca (1991), Šlapala (2007) a Gurwirtha (1980) nasledujúce:

Amélia – úplné chýbanie končatín.

Dysmélia – zachované rudimenty prstov, chýba predlaktie.

Fokomélia – ruka vyrastá priamo z trupu, týka sa to aj dolných končatín.

Syndaktília – zrastené prsty na horných alebo dolných končatinách.

Polydaktília – zmnoženie prstov.

Arachnodaktília – mimoriadne dlhé a tenké prsty, typické sú pri tzv. Marfanovom syndróme.

K najčastejšie sa vyskytujúcim vrodeným telesným postihnutiam patrí detská mozgová obrna (DMO).

Detská mozgová obrna (DMO)

O definovanie detskej mozgovej obrny sa pokúsili mnohí autori. Významnú definíciu vytvorili roku 1959 Mac-Keith, Mac-Kenzie a Polani, podľa ktorých je DMO neprogresívne a nestacionárne postihnutie centrálného nervového systému, ktoré vedie k poruchám hybnosti, parézam alebo mimovôľovým pohybom (Lesný, 1985). DMO je syndróm nepokračujúceho postihnutia nezrelého mozgu (Tichý, 1998 in Vítková, 2006). DMO postihuje motorický systém, descendentné nervové vlákna z motorickej kôry a často sa spája s neurokognitívnymi, senzorickými a senzitívnymi léziami (Kraus, 2005). Detská mozgová obrna patrí medzi najčastejšie neurovývinové ochorenia (Kraus, 2005). Je to ochorenie neprogresívne, no vo svojich prejavoch nie nemenné. Najvýraznejšie zmeny postihujú muskulárno-skeletálny aparát. Spasticita podľa Krausa (2005), Šlapala (2007) obmedzuje normálnu pohyblivosť, nedovoľuje spontánne ťahať sval, výsledkom čoho je tzv. „vynútené“ držanie, porucha rastu svalov a vznik kontrakcií, deformít kĺbov a kostí. Ide o komplexné a chronické neurologické postihnutie, ktoré si vyžaduje multidisciplinárnu starostlivosť. V posledných rokoch, ako uvádza Renotierová (2003), počet detí s DMO narastá.

Krejčířová (in Říčan, Krejčířová, 1995) definuje DMO ako závažné postihnutie vývinu pohyblivosti, ktoré je podmienené prenatálnym, perinatálnym, alebo včasne postnatálnym poškodením mozgu, najčastejšie vplyvom hypoxie, intrakraniálneho krvácania či mechanickými vplyvmi pri pôrode. Vývin týchto detí je od najútlejšieho veku značne ovplyvnený práve narušením pohyblivosti. Z definície je zrejmé, že príčiny tohto ochorenia sú buď prenatálne, perinatálne, alebo postnatálne. Kábele (1970,1971) uvádza, že v Čechách a na Slovensku bolo v sedemdesiatych rokoch 20. storočia v školách a ústavoch pre telesne postihnutú mládež viac než 50 % detí s diagnózou DMO. Po takmer štyridsiatich rokoch toto tvrdenie stále platí.

DMO je porucha pohyblivosti a vývinu pohyblivosti v dôsledku raného poškodenia mozgu pred pôrodom, počas pôrodu, po pôrode. Jednotlivec s DMO má pridružené aj závažné chyby reči, inkontinenciu, poruchy psychomotoriky, poruchy zrakovej ostrosti, strabizmus, zníženie intelektových schopností. Vývin pohybu je značne oneskorený. Spomínané poruchy sa vyskytujú v rôznych kombináciách (Kraus, 2005; Šlapal, 2007).

Etiológia detskej mozgovej obrny

Etiológia detskej mozgovej obrny podľa Šlapala (2007) býva rôzna. Jednotlivé činitele sa môžu navzájom kombinovať.



Určitú dobu boli jednotlivé formy DMO považované za samostatné ochorenia. No v súvislosti s prehĺbením štúdia klinického obrazu, patofyziológie a etiológie sa dnes akceptuje fakt, že sú to klinické formy tej istej choroby.

Presná diagnóza býva stanovená väčšinou až ku koncu prvého roka života dieťaťa.

Formy detskej mozgovej obrny

Veľká väčšina autorov (Stehlík 1977, Lesný 1985, Kraus 2005, Jankovský 2006) rozoznávajú dve základne formy DMO – spastickú a nespastickú.

Medzi **spastické formy** DMO zaraďujeme formy hemiparetickú, diparetickú a kvadraparetickú.

Hemiparetická forma – je podľa Krausa (2005) najčastejšie sa vyskytujúca spastická forma DMO. Spasticita postihuje hornú aj dolnú končatinu jednej polovice tela. Výraznejšie je však postihnutá horná končatina. Postihnutý jednotlivec našlapuje na špičku postihnutej nohy. Pohyblivosť postihnutej hornej končatiny je narušená natoľko, že postihnutý nedokáže upažiť, vyrovnať ruku v lakti, ohnúť ruku v pästi, vytočiť ju smerom von. Výrazne je narušená aj jemná motorika ruky. Dolná končatina je do istej miery pohyblivá, do istej miery sa vytvorila kosovitá noha. Pri tzv. ľahkých formách je pohyblivosť končatín takmer normálna, viazne však jemná motorika postihnutej ruky a je viditeľné našľapovanie na špičku. Hemiparetická forma DMO vzniká v dôsledku poškodenia mozgu v oblasti mozgovej hemisféry, ktorá je druhostranná smerom k postihnutým končatinám.

Diparetická forma – prejavuje sa symetrickým postihnutím s prevahou na dolných končatinách. Nápadná je aj disproporcía medzi dolnými končatinami a trupom, ktorý je v podstate vyvinutý normálne. Dolné končatiny sú viditeľne kratšie a slabšie. Svalová spasticita je badateľná na väčších svalových skupinách. V dôsledku svalového napätia je viditeľné chybné držanie panvy a trupu. Stehná sú v dôsledku skrátených stehenných svalov vo vnútornej rotácii. Pohyblivosť obidvoch horných končatín je výrazne narušená, chôdza je možná s oporou barlí. Deti sa naučia chodiť približne medzi 3. až 5. rokom života. V chôdzi bráni dieťaťu aj nožnicovité postavenie končatín. Rozoznávame typickú chôdzu. Trup a panva sa predkláňajú dopredu, dolné končatiny sa pri chôdzi krížia, sú postavené špičkami k sebe, kolená sú ohnuté, typické je „kymácanie sa“ do strán. Diparetická forma DMO vzniká poškodením mozgového kmeňa, v mieste, kde sa k sebe približujú motorické dráhy z obidvoch mozgových hemisfér. Mentálne schopnosti nie sú narušené aj preto, že mozgová kôra nie je zasiahnutá (Lesný, 1985).

Kvadraparetická forma – je podľa Tichého (1997) niekedy mylne považovaná za formu diparetickú, pretože vzniká tiež na podklade poškodenia v oblasti mozgového kmeňa. V tomto dôsledku sú však postihnuté všetky štyri končatiny. Horné končatiny sú postihnuté takmer symetricky. Prognóza ďalšieho motorického vývinu je menej priaznivá (Lesný, 1985).

K **nespastickým formám** zaraďujeme dyskinetickú formu a hypotonickú formu DMO.

Dyskinetická forma (extrapyramídová) – je pre ňu typická prítomnosť mimovôľových pohybov (dyskinéz), vôľou neovládateľných a nepotlačiteľných. Mimovôľové pohyby sa objavujú spontánne, dajú sa vyprovokovať rôznymi podnetmi (zľaknutím, bolesťou, pohladkaním, návalom rôznych emócií). Ich intenzita sa zväčšuje pri tzv. chcených pohyboch, ktoré rušia a často aj znemožňujú. Mimovôľové pohyby postihujú aj svaly tváre, mimické svaly, žuvacie svaly, hltacie svaly a svaly, ktoré sa podieľajú na tvorbe reči. Záškľaby na tvári vytvárajú rôzne grimasy, ktoré nezodpovedajú psychickému stavu postihnutej jednotlivca. Výrazne je narušená reč postihnutej. Pre túto skupinu detí je typická dyzartria. Dyzartria je ťažko zrozumiteľná, pomalá reč, postihnutý „vyráža“ jednotlivé slabiky. V dôsledku spasticity dýchacích svalov je výrazne narušená aj plynulosť reči, dýchanie je nepravidelné s rozličnou hĺbkou vdychu a výdychu (Kraus, 2005). Príčinou dyskinetickej formy DMO je poškodenie bazálnych ganglií. Inteligencia je spravidla intaktná, pretože nie je zasiahnutá mozgová kôra. Pri ťažkých formách je inteligencia narušená sekundárne v dôsledku vážneho narušenia pohybu.

Hypotonická forma – je pre ňu typický znížený svalový tonus, ktorý je výrazný hlavne na dolných končatinách. Okolo 3. roku života sa mení na spastickú alebo dyskinetickú formu.

Jednotlivé formy DMO sa navzájom kombinujú, málokedy existujú izolovane. Najčastejšie sa kombinuje hemiparetická a diparetická forma DMO, vtedy hovoríme o triparetickej – zmiešanej forme DMO (Kraus, 2005).

Získané telesné postihnutie

Príčinami získaných telesných postihnutí môžu byť rôzne typy deformácií, úrazov a tiež aj nemalé množstvo chorôb. Delíme ich na telesné postihnutia získané po úraze s poškodením mozgu a bez mozgového poškodenia a na telesné postihnutie získané po chorobe.

Myopatia – progresívna svalová dystrofia. Svalová dystrofia je široký termín označujúci geneticky determinované ochorenie, ktoré zasahuje svalstvo. Špecifickým prípadom s nepriaznivou prognózou je **Duchenova svalová dystrofia (myopatia)**, ktorá postihuje výlučne chlapcov, vo veľmi ojedinelých prípadoch aj dievčatá. V odbornej literatúre sa uvádza 1 : 3 500 novonarodených chlapcov. Choroba sa viaže buď na chromozóm X recesívne, alebo vzniká spontánne vo vaječnej bunke matky (Mortier, 1994 in Vítková, 2006). Vedie k úplnému rozpadu svalových vlákien. Je spôsobená mutáciou génu, ktorý kóduje proteín dystrofín. Prvé príznaky choroby sa objavujú medzi 2. až 6. rokom života. Najskôr zasahuje priečne pruhované svaly panvy, neskôr prechádza na priečne pruhované svaly pletencov končatín. Je to ochorenie, ktoré sa končí letálne – smrťou, odborná literatúra uvádza vekovú hranicu 20 až 30 rokov.

8.1.2.

Aspekty edukácie a jej špecifiká u jednotlivcov s telesným postihnutím

Pre edukáciu jednotlivcov s telesným postihnutím je špecifickou skutočnosťou vyrovnanie sa s rôznorodými poruchami hybnosti. Porucha hybnosti môže zasiahnuť jemnú aj hrubú motoriku (Vítková, 2006). Na začiatku školskej dochádzky je potrebné u žiakov s TP zistiť úroveň pohybových možností, či sa môžu pohybovať samostatne, alebo s pomocou. Ako uvádza Vítková (2006), školské prostredie žiaka s TP je potrebné riešiť tak, aby bol čo možno najviac nezávislý na cudzej pomoci (toaleta, školská jedáleň, šatňa atď.). Mobilita jednotlivcov s telesným postihnutím veľmi podstatne ovplyvňuje kvalitu ich života a tiež sa stáva veľmi dôležitým predpokladom ich úspešnej školskej edukácie a sociálnej integrácie.

Telesné postihnutie má však aj vedľajšie obmedzujúce faktory. Žiaci nie sú často prítomní v škole. Predovšetkým z dôvodov častých lekárskeho zákrokov a následnej starostlivosti, vrátane pobytov v kúpeľoch, sú viac unaviteľní, potrebujú viac času na relaxáciu (Kubičková, Kubiče, 2001).

Školy, v ktorých sa vzdelávajú deti, žiaci s TP podľa Jonáškovvej (in Müller a kol., 2001), by mali sledovať tento základný cieľ:

- Poskytnúť jednotlivcom s telesným postihnutím také podmienky vo výchovno-vzdelávacom procese, aby im umožnili získať rovnocenné vzdelanie a výchovu ako zdravej populácii.
- Umožniť jednotlivcom s rôznym druhom a stupňom telesného postihnutia zapojiť sa v plnej miere do pracovného procesu podľa ich individuálnych schopností, aby sa mohli stať plnohodnotnými občanmi.

Výchovno-vzdelávacie ciele sú pre žiakov s TP limitované ich zdravotným stavom v spojení s terapeutickými cieľmi.

Jednotlivec s DMO má podľa Krausa (2005) a Vítkovej (2006) okrem problémov s jemnou a hrubou motorikou aj **komunikačné problémy**, ktoré vo väčšej, či menšej miere znemožňujú kontakt žiaka s TP s učiteľom. Žiak, ako uvádza Kraus (2005), musí klásť otázky, tvoriť odpovede a pýtať sa na nejasnosti. Len tak môže byť aktívnym účastníkom výučby. Na vyučovaní majú byť žiaci s TP aktívni, flexibilní, zvedaví. Často však trpia frustráciou v dôsledku toho, že nemôžu dosiahnuť ciele, ktoré by boli úmerné ich aktivite. Maximálna snaha, vzhľadom na ich postihnutie a minimálny dosiahnutý výsledok, ich môže podľa Krausa (2005) priviesť k pasivite a k očakávaniu pomoci z okolia.

U detí s rečovými problémami sa môže vyvinúť podľa Vítkovej (2006) a Krausa (2005) minimálna rečová symbolika s malým obsahom expresívnej variability komunikačných možností. Špecifiká edukácie závisia vždy od druhu a stupňa telesného postihnutia. V prípade, že má žiak

postihnuté len dolné končatiny, môže sa vzdelávania zúčastňovať takmer bez obmedzenia. Je potrebné zohľadňovať zvýšenú unavenosť. Vo vyučovacích predmetoch, na ktorých je to možné, môžeme žiakovi „ponúknuť“ ležanie na koberci, podložke, žinenke. Ďalšou skupinou je podľa Vítkovej (2006) skupina žiakov s postihnutím horných končatín. Postihnutie horných končatín sa v plnej miere prejaví v školskej práci, ako je písanie, dopĺňanie, obkresľovanie a podobne. V niektorých prípadoch žiak nie je schopný plniť tieto úkony. Z toho dôvodu je potrebné pripraviť mu špeciálne písacie potreby, zväčšené texty a pod. Písmo, z hľadiska kvality, je u týchto žiakov často v dôsledku stupňa telesného postihnutia málo čitateľné až nečitateľné. Dokonca je niekedy potrebné voliť jednu z foriem kompenzácie písania, ako je napríklad písanie na počítači. Cesty získavania vedomostí môžu byť rôznorodé. Dôležitý je cieľ – porozumieť preberané učivo a aktívne spracovanie a následné použitie získaných poznatkov (Kubíčová, Kubíče, 2001).

Základným kritériom úspešnosti edukácie žiakov s TP je **stanovenie správnej diagnózy**, ktorá vychádza nielen zo súčasného celkového stavu vývinu jednotlivca, ale ktorá zohľadňuje viacero špecifických oblastí, napríklad sociálnu oblasť, oblasť prežívania bolesti, chronickej bolesti, životosprávy a oblasť dorozumievania a psychomotorických zručností jednotlivca s telesným postihnutím. Pedagóg, ktorého cieľom je efektívne pôsobenie na takéhoto žiaka, by mal úspešne zvládnuť diferenciálnu diagnostiku na základe analyzovania vonkajších a vnútorných podmienok edukácie s cieľom stanovenia správnej špeciálnopedagogickej diagnózy. Popri správnej diagnóze je nevyhnutná aj reálna prognóza ďalšieho priebehu vývinu jednotlivca.

Súčasne je potrebné vziať do úvahy druh a stupeň telesného postihnutia. Pri rovnakej diagnóze sa môže vyskytnúť požiadavka diferencovaného zaťažovania napríklad v oblasti používania špeciálnych metodických postupov, či v oblasti kompenzácie postihnutia nielen špeciálnymi pomôckami.

Veľmi významnú úlohu v edukácii zohráva aj **lokalizácia poruchy**. Porucha pohyblivosti dolných končatín spôsobuje problémy pri lokomócií, porucha pohyblivosti horných končatín spôsobuje ťažkosti v manipulačnej oblasti. Najzložitejšia situácia nastáva pri poruche pohyblivosti celého tela. Funkcia jednotlivých končatín je veľmi dôležitá napríklad pri realizácii grafomotorických, telovýchovných činností a zohráva tiež hlavnú rolu pri voľbe budúceho povolania.

Okrem druhu a stupňa postihnutia a tiež celkovej úrovne zdravotného stavu je **mentálna úroveň** jednotlivca s telesným postihnutím základnou podmienkou jeho ďalšej edukácie. Veľká časť jednotlivcov má problémy v oblasti percepcie, pamäťových činností, pozornosti. Prejavujú sa u nich emocionálne poruchy a tiež aj poruchy autoregulácie správania (Muller a kol., 2004). Tieto problémy môžu zasiahnuť do procesu edukácie žiaka s TP, jeho školské výsledky sa v takýchto prípadoch môžu hodnotiť ako nedostatočné.

Predpokladom úspešnej edukácie žiaka s TP je ich **schopnosť komunikovať**. Veľké množstvo z nich má chyby reči a malú rečovú aktivitu. Súvisí to hlavne s poruchou motoriky v oblasti tvorby reči. U jednotlivca s poruchou hybnosti sa stretávame so sekundárnym oneskorením jeho rečových zručností v dôsledku nepostačujúcej spoločenskej stimulácie. Patria tu jednotlivci žijúci v izolovanom domácom prostredí alebo v domove sociálnych služieb, prípadne dlhodobo hospitalizovaní v nemocničnom zariadení s obmedzenou možnosťou rozvoja sociálnej aktivity.

Reaktívne psychické zmeny sú podľa Mullera (2004) psychickými následkami poruchy pohyblivosti, choroby, či zdravotného oslabenia. Tieto zmeny súvisia aj s uvedomovaním si odlišnosti v istom období života a tiež aj s uvedomovaním si dôsledkov poruchy hybnosti na život.

Vrodené telesné postihnutie či vrodenná choroba pôsobia ako značne obmedzujúci faktor vo vývine jednotlivca. V dôsledku vrodenného postihnutia a choroby nastáva tzv. „vrastanie do defektu“, znamená to, že jednotlivec nikdy nepoznal „zdravý stav“. Ak sa osobnosť od najranejšieho veku vyvíja ako telesne postihnutá, či vážne chronicky chorá, postupne sa na tento stav adaptuje. Z pohľadu vývinu osobnosti s vrodenným postihnutím je to v istom smere ochudobnenie o zážitky intaktných detí. Je obmedzený okruh spoznávania, vnímania.

Získané telesné postihnutie u jednotlivcov napríklad v puberte vyvoláva najprv apatiu, neskôr obrovskú labilitu afektivity. Títo jednotlivci sú prevažne výrazne introvertne orientovaní, so strachom premýšľať o budúcnosti. Veľmi ťažko sa adaptujú na novú skutočnosť.

Intelektuálny, emocionálny a samozrejme **komplexný rozvoj osobnosti** telesne postihnutého, či chronicky chorého jednotlivca obyčajne trvá dlhšie ako u ich intaktných jednotlivcov. Významnú úlohu v tomto období zohráva predprofesijná a profesijná príprava telesne postihnutého, chorého a zdravotne oslabeného jednotlivca.

8.2. Vzdelávanie žiakov s telesným postihnutím

8.2.1. Vzdelávací program pre žiakov s telesným postihnutím

Pri výchove a vzdelávaní žiakov s TP sa riadime Vzdelávacím programom pre žiakov s telesným postihnutím, ktorý je súčasťou štátneho vzdelávacieho programu pre jednotlivé stupne a je dostupný na stránke ŠPÚ. Kompletý Vzdelávací program pre žiakov s TP platný pre základnú školu pre žiakov s TP, ako aj rámcový učebný plán je dostupný na stránke na stránke ŠPÚ.

Základná škola pre žiakov s TP má deväť ročníkov ako bežná škola, okrem nich má zriadený **prípravný ročník**, ktorého hlavnou úlohou je pripraviť dieťa na vstup do 1. ročníka ZŠ. Ide najmä o deti, ktoré nenavštevovali materskú školu, alebo ju navštevovali krátko, alebo mali z rôznych dôvodov odloženú školskú dochádzku. V prípravnom ročníku sa vyučujú predmety slovenský jazyk a literatúra, ktorý má zložky rozvoj reči, prípravné čítanie a prípravné písanie, ďalej matematika, pracovné vyučovanie, výtvarná výchova a hudobná výchova. Okrem nich sú súčasťou vzdelávacieho programu **špecifické predmety** rozvíjanie komunikačných schopností a grafomotorických zručností a rozvíjanie pohybových zručností. Vzdelávanie v týchto predmetoch pokračuje aj v ďalších ročníkoch primárneho vzdelávania.

Rozvíjanie komunikačných schopností a grafomotorických zručností má pripraviť žiakov s TP na to, aby sa v rámci svojej diagnózy, schopností a možností dokázali vyjadrovať ústnou i písomnou formou, boli spôsobilí získavať informácie od iných ľudí, z oznamovacích prostriedkov alebo multimédií, dokázali sa orientovať a reagovať v bežnom prostredí pomocou verbálnej i neverbálnej komunikácie. Zameriava sa na skvalitňovanie vnímania (zrakového, sluchového, hmatového), rozvíjanie poznávacích a vyjadrovacích schopností, vedie žiakov k samostatnej, kultivovanej, tvorivej, pokiaľ možno k plynulej a zrozumiteľnej komunikácii. Celkovo tento predmet smeruje k dosiahnutiu takej úrovne komunikačných schopností a grafomotorických zručností, ktorá umožní žiakom zvládnuť obsah učiva daný učebnými osnovami pre primárne vzdelávanie, využiť tieto schopnosti a zručnosti v praxi, v bežnom živote a ľahšie sa tak začleniť do spoločnosti. Vyžaduje si špecifické personálne a materiálne podmienky: *tímovú spoluprácu* školského logopéda, školského psychológa, špeciálneho pedagóga (somatopéda) a asistenta učiteľa, aby bol možný individuálny prístup v čo najväčšej miere; *materiálne vybavenie* na realizáciu aktivít, rozvoj jemnej a hrubej motoriky, stimulačné a didaktické hračky, špeciálne perá, počítače, špeciálne klávesnice, edukačné programy, hudobné nahrávky, koberec, polohovadlá a pod.

Rozvíjanie pohybových zručností má za cieľ poskytnúť žiakom s TP v rámci svojich zdravotných obmedzení získať pohybové zručnosti a návyky, správne držanie tela, zlepšovať koordináciu pohybov, cvičiť pohybovú pamäť a priestorovú orientáciu. Súčasne pomáha žiakom nadobudnúť základné hygienické návyky, rozvíjať sebaobslužné činnosti, posilňovať odolnosť a otužilosť, čo prispieva k upevňovaniu zdravia. Má pozitívne vplyvať na celkový rozvoj osobnosti žiakov. Vzdelávací program pre žiakov s TP možno uplatniť aj v špeciálnych triedach pre žiakov s telesným postihnutím v základných školách a v rámci školskej integrácie.



8.2.2. Integrované vzdelávanie žiakov s telesným postihnutím

Žiak s TP sa môže vzdelávať v bežnej základnej škole jednak v špeciálnej triede pre žiakov s TP, a jednak v triede s intaktnými žiakmi, vtedy hovoríme o školskej integrácii. Žiak v školskej integrácii sa vzdeláva podľa rámcového učebného plánu danej školy, ktorú navštevuje. Obsah jeho vzdelávania by mal byť v súlade so Vzdelávacím programom pre žiakov s TP. Žiak má mať vypracovaný individuálny výchovno-vzdelávací program, v ktorom sú uvedené a zohľadnené jeho špecifické potreby.

Pre úspešné vzdelávanie žiaka s TP by mala škola zabezpečiť personálne a materiálne podmienky. Na škole by mal byť k dispozícii špeciálny pedagóg, najlepšie somatopéd, školský psychológ, prípadne školský logopéd. Učitelia, ktorí pracujú so žiakom s TP, by mali mať aspoň základné informácie z oblasti somatopédie, prípadne iných príbuzných vied, v závislosti od typu a stupňa postihnutia alebo pridružených porúch, z oblasti pedagogiky telesne postihnutých a pod. Škola musí zabezpečiť nevyhnutné úpravy ako je bezbariérový vstup (do školy, do jedálne, do učební, kde sa bude vzdelávať žiak s TP), upraviť hygienické zariadenia pre potreby žiaka s TP, špeciálny nábytok, odpočinkový kútik (koberec, posteľ, polohovadlo), asistenta učiteľa, ktorý bude pomáhať žiakovi na vyučovaní, pri sebaobslužných prácach, s hygienou.

Nevyhnutná je spolupráca s príslušnými poradenskými zariadeniami a s rodičmi žiaka. Je potrebné si uvedomiť, že nie každý žiak s TP je schopný fungovať a dosahovať uspokojivé výsledky v školskej integrácii napriek tomu, že rodičia majú o ňu veľký záujem. Školská integrácia má svoje výhody i nevýhody, v popredí záujmu by mal byť v prvom rade prínos integrácie pre samotného žiaka.

8.2.3. Tvorba individuálnych vzdelávacích programov pre žiakov s telesným postihnutím

Individuálny výchovno-vzdelávací program (ďalej IVVP) má umožniť žiakovi s TP pracovať na základe jeho vlastných schopností, možností, individuálnym tempom s podporou odborníkov a primeraným materiálo-technickým zabezpečením. Tvorba IVVP pre žiaka s TP vychádza z materiálov **Výchova a vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami – Vzdelávanie žiakov so zdravotným znevýhodnením**, ktoré sú dostupné na stránke www.statpedu.sk. Medzi dôležité a určujúce podkladové materiály patria aj špeciálnopedagogická, psychologická a pedagogická diagnostika. Za prípravu IVVP je zodpovedný triedny učiteľ v spolupráci so špeciálnym pedagógom, najlepšie somatopedom. Ten sa potom podľa potreby kontaktuje a spolupracuje s ďalšími odborníkmi. Predpokladom pre úspešnú edukáciu žiaka s TP je tímová spolupráca všetkých zainteresovaných vrátane rodiny, a pri nižšom sekundárnom vzdelávaní, i žiaka samotného. Nezanedbateľnou súčasťou je materiálo-technické a organizačné zabezpečenie. IVVP sa vypracováva do dvoch mesiacov od začiatku školského roka, prípadne od nástupu žiaka do školy. Vhodný materiál je **Návrh na prijatie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do špeciálnej školy, špeciálnej materskej školy, základnej a strednej školy**, schválený Ministerstvom školstva SR pod číslom CD-2008-17271/37405-1: 914, ktorý je dostupný na stránke UIPŠ. IVVP sa v tomto návrhu nachádza v časti G. Pri tvorbe môže učiteľ nájsť informácie aj v materiáli **Výchovno-vzdelávací program žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na základnej škole – Program pre žiaka s telesným postihnutím**, ktorý schválilo Ministerstvo školstva SR pod č. 317/97-153 zo dňa 4. 9. 1997.

Pri tvorbe IVVP pre žiakov s TP máme na zreteli špecifiká edukácie žiaka s TP, ktoré zohľadňujeme v procese vzdelávania. Ide najmä o:

- **spomalené psychomotorické tempo**, prípadnú motorickú diskoordináciu, žiakovi ponechávame dostatok času a priestoru na pochopenie a zvládnutie učiva, umožníme mu pracovať vlastným tempom, zadávame úlohy s nezmeneným obsahom, ale rozsahom menšie,
- **rýchlu unaviteľnosť žiaka a stratu koncentrácie**, úlohy sa snažíme rozložiť na náročné a menej náročné, dôležité a podstatné informácie prednesieme v prvej polovici hodiny, pri spozorovaní mimoriadnej únavy umožníme žiakovi odpočinok,
- **zvýšené emocionálne reakcie, zvýšenú citlivosť žiaka na prostredie a dej okolo neho**, pokojne a rozvážne prijímame neočakávané reakcie žiaka, zabezpečíme mu pokojné a stále prostredie,
- **obmedzenia pri čítaní, písaní, rysovaní**, žiak môže mať problémy pri orientácii v texte, na tabuli, na mape, pri písaní obsažných poznámok, pri rysovaní ap., pripravíme mu teda primeraný materiál, dohliadame na správne sedenie a osvetlenie a počas práce ho usmerňujeme,
- **obmedzené sociálne kontakty a sociálny vývin**, žiak s obmedzeným pohybom často nemá rozvinuté sociálne kontakty, jeho sociálny vývin môže byť oslabený, rešpektujeme túto skutočnosť a pomáhame ich žiakovi rozvíjať,
- **primerané hodnotenie a klasifikáciu**, žiakovi pri skúšaní neuľahčujeme, ale ani nezadáme nesplniteľné požiadavky, umožníme mu zvoliť si formu skúšania, ktorá mu najviac vyhovuje,
- **využívanie vhodných pomôcok**, dovolíme a súčasne vedieme žiaka k využívaniu pomôcok (kompenzačných, rehabilitačných, ortopedických, edukačných),
- **pôsobenie asistenta**, v prípade ťažko postihnutého žiaka môžeme využiť služby asistenta (osobného – zabezpečuje rodič, asistenta učiteľa – zabezpečuje škola).

IVVP pre žiaka s TP by mal byť rozdelený na tieto hlavné časti:

Typ a druh postihnutia, údaje o aktuálnom zdravotnom stave, lieky, ktoré žiak pravidelne alebo príležitostne užíva, a ktoré môžu mať vplyv na jeho koncentráciu a unaviteľnosť (epileptiká, stimulanty), polohovanie po operačných stavoch, prípadne zmenu polohy alebo sedenia žiaka na vozíku.

Učebný plán a učebné osnovy by mali zodpovedať možnostiam žiaka. V učebnom pláne môžeme vynechať učebný predmet, ktorý nie je pre žiaka vhodný, prípadne ho môžeme nahradiť iným predmetom, napr. telesnú výchovu môžeme nahradiť zdravotnou telesnou výchovou. Je dobré, ak je to okrajová hodina a žiak môže absolvovať napr. aj rehabilitáciu mimo školy. Môžeme pridať špecifický predmet, napr. komunikačné zručnosti. Podrobné informácie čerpáme zo Vzdelávacieho programu pre žiakov s TP (predmet rozvíjanie komunikačných schopností a grafomotorických zručností alebo nahradiť telesnú výchovu týmto predmetom v primárnom vzdelávaní, pretože majú rovnakú časovú dotáciu). Keďže sú poruchy reči pomerne časté, najmä u detí s DMO, v rámci tohto vyučovacieho predmetu by žiak mohol absolvovať aj individuálnu logopedickú intervenciu. Učebné osnovy je vhodné modifikovať pre predmety ako je matematika – geometria, najmä rysovanie a priestorové zobrazovanie, vlastiveda, geografia – práca s mapou, fyzika, chémia – laboratórne práce, pracovné vyučovanie – pestovateľské práce, práce s drobným materiálom. Každý žiak s TP však nepotrebuje modifikáciu učebných osnov, je to vždy individuálne.

Učebné a technické pomôcky, učebné materiály by mali zodpovedať potrebám žiaka s TP. Môžeme pripraviť texty na čítanie (špeciálne upravené, zväčšené, dvojité riadkovanie, čítacie okienko), poznámky, ktoré píšeme na tabuľu pripravíme pre žiaka písomne, pripravíme texty s gramatickými úlohami, do ktorých žiak dopĺňa precvičovaný jav a neprepisuje celé vety alebo slová, ďalej sú to napr. upravené rysovacie potreby (ťažidlo, pravítko s držadlom, násadka na ceruzku, prípadne špeciálne ceruzky), zjednodušené mapy, aby sa žiak mohol lepšie zorientovať,

protišmyková podložka na lavicu. Ak žiak sedí na stoličke, vhodné sú polohovací vankúš, výškovo nastaviteľná lavica, orámovanie lavice, aby veci nepadali na zem. Vhodné sú počítač so špeciálnou klávesnicou, prípadne notebook a ďalšie, ktoré vyplývajú z vlastnej práce so žiakom s TP. V triede by mal byť k dispozícii koberec alebo posteľ na polohovanie a relaxáciu žiaka.

Charakteristika a popis špeciálnopedagogického servisu by mal obsahovať všetky zložky zainteresované vo výchovno-vzdelávacom procese. V prípade žiaka s TP je to najmä špeciálny pedagóg – somatopéd, ktorý by mal vstupovať aj do vyučovania a aktívne spolupracovať s učiteľom i žiakom na hodinách. Ďalej logopéd, rehabilitačný pracovník, asistent učiteľa, osobný asistent a ďalší odborníci podľa potreby, ktorí zabezpečujú žiakovi špeciálnopedagogickú intervenciu.

Dlhodobé a krátkodobé ciele výchovno-vzdelávacieho procesu, spôsob skúšania a hodnotenia by mal vychádzať z reálnych možností žiaka s TP. Žiak s DMO – kvadruparézou sa pravdepodobne nenaučí čitateľne alebo použiteľne písať písanými písmenami, ale môže sa naučiť čítať písané písmo, poznať jeho tvary, vedieť ho identifikovať v texte. Rovnako nebude rysovať presné geometrické tvary, ale môže poznať postup rysovania a pravidiel, ktoré pre neho platia. Hodnotenie a skúšanie žiaka s TP by malo zodpovedať jeho možnostiam. Mali by sme vybrať taký spôsob, v ktorom sa žiak dokáže najviac prejaviť. Vhodné je skúšanie ústne, pri písomnej forme využijeme testy (samozrejme v primeranej forme), doplnňovacie cvičenia, poskytneme predĺžený čas pri vypracúvaní zložitejších úloh, dovoľíme používať kompenzačné pomôcky. Nepíšeme alebo neriešime úlohy s krátkym časovým obmedzením, napr. päťminútovky. Žiak ich môže písať, ak má napr. predpísané príklady a ich počet je obmedzený. Spôsoby skúšania a hodnotenie je treba stanoviť dopredu.

Hodnotenie IVVP by sa malo vykonať raz za rok, pri zmenách situácie alebo v prípade potreby aj viackrát. Je dôležité vyhodnotiť okrem splnenia stanovených cieľov aj celkový rast žiakovej osobnosti. V prvom rade treba žiaka a jeho napredovanie porovnávať s ním samým, až potom možno hodnotiť jeho výkony z iných hľadísk.

8.2.4.

Rozvoj čitateľskej a matematickej gramotnosti

Pri rozvíjaní čitateľskej a matematickej gramotnosti u žiakov s TP treba mať na zreteli činitele týkajúce sa priamo vzdelávania, medzi ktoré podľa Kollárovej patria:

- **pohybové poruchy**, primárne alebo sekundárne, ktoré najviac ovplyvňujú priebeh vyučovania, pretože sa s nimi počíta pri osvojovaní, upevňovaní i zdokonaľovaní učiva,
- **pridružené mentálne postihnutie**, ktoré je často zistené až v priebehu vzdelávacieho procesu, niekedy je ťažko presne vymedziť, či ide o mentálne postihnutie alebo oneskorený mentálny vývin, ktorý ešte možno ovplyvniť,
- **špecifické psychické deficity**, ktoré sa môžu prejaviť ako porucha pozornosti, pamäti, percepcie či správania v dôsledku poškodenia mozgu,
- **narušená komunikačná schopnosť**, ktorá spočíva nielen v poruchách reči, ale aj v obmedzenej slovnej zásobe ako dôsledku obmedzenej poznávacej činnosti,
- **pridružené senzorické postihnutie**,
- **zníženie výkonnosti žiaka**, najmä v dôsledku medikamentov, či obmedzenia školskej práce na dlhšiu dobu,
- **psychické zmeny**, ktoré môžu mať rôzne formy, ako je depresia, precitlivosť, apatia, ale i negativizmus.

Významné postavenie má preto **diagnostika** so zameraním na zrakové, sluchové vnímanie, motoriku a grafomotoriku, priestorovú orientáciu a časovú postupnosť, ako aj rozumové schopnosti a vedomosti. Správna diagnostika nám umožní identifikovať prípadné ťažkosti žiaka, či ide o poškodenie zmyslových orgánov, poruchy zrakovej a sluchovej percepcie, ťažkosti v oblasti

motoriky a koordinácie, problémy v priestorovej orientácii, obmedzenia v sociálnej sfére. Následne si môžeme stanoviť ciele a smer ďalšej pedagogickej intervencie.

Čitateľská gramotnosť je rozpracovaná v štátnom vzdelávacom programe (ISCED 1, ISCED 2), ako aj vo Vzdelávacom programe pre žiakov s telesným postihnutím najmä vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia, konkrétne v predmetoch slovenský jazyk a literatúra a rozvíjanie komunikačných schopností a grafomotorických zručností. Okrem nich je čitateľská gramotnosť nevyhnutná aj pre ďalšie vzdelávacie oblasti najmä Príroda a spoločnosť, Človek a spoločnosť, Človek a hodnoty.

U žiakov s TP je v začiatkoch rozvíjania **čitateľskej gramotnosti** dôležité zvládnuť **nácvik čítania** s prihliadnutím na špecifické potreby žiaka s TP. V **prípravnom období** nácviku čítania sa zameriavame najmä na cvičenia na rozvíjanie hybnosti artikulačných orgánov, nácvik správneho dýchania a fonácie, cvičenia na rozvíjanie zrakových a sluchových podnetov, nácvik priestorovej orientácie a koordinácie. V tomto období sa môžu vyskytnúť ťažkosti v lateralite, v uvedomení si významu slov, poruchy fonologickej integrácie, žiak nevie spojiť vizuálnu podobu písmena so zvukovou podobou hlásky, poruchy v mikromotorike očných pohybov, u žiakov s DMO je častý strabizmus (škúlenie). Zaradovaním pravidelných artikulačných a dýchacích cvičení, spoluprácou s logopédom pri nácviku správnej výslovnosti, nácvikom usmernených očných pohybov, rozvíjaním fonematického sluchu pomocou obrázkov, nácvikom pravo-lavej orientácie a priestorovej orientácie na vlastnom tele alebo formou dramatizácie jednoduchých rozprávok (O repe – poradie, orientácia, Pampúšik – časová postupnosť) si pripravíme dobrú pôdu pre samotný nácvik čítania.

V **nácvičnom období** si žiak osvojuje správnu techniku čítania. U žiaka s TP sa osvedčila analyticko-syntetická metóda, prípadne syntetická metóda s jednoduchými analytickými prvkami. Problém tu môže vzniknúť pri poruchách výslovnosti a následnom sluchovom rozlišovaní a určovaní prvej hlásky slova. Pri analýze slov na slabiky sa v dôsledku obmedzenia hybnosti nedá vždy využiť vytlieskavanie alebo rytmizácia slova, čo sťažuje jednoznačnú identifikáciu slabík. Rovnako môže byť problémom obmedzená slovná zásoba, správne pomenovanie obrázka spisovným výrazom vyplývajúca z neznalosti tohto slova alebo z neznalosti významu obrázka. Pri nácviku je dôležité postupovať individuálnym tempom, nežiadať hneď rýchle a plynulé čítanie, aby žiak v snahe „pekne“ čítať nedospel k tzv. dvojitému čítaniu alebo neustálemu vracaniu sa a opakovaniu už prečítaného textu. Žiak s TP, najmä s DMO, môže v určitých situáciách naďalej slabikovať alebo prehliatať slabiky i celé slová i napriek tomu, že už techniku čítania ovláda. Je to spôsobené jednak stresom z hlasného čítania, jednak nesprávnym spôsobom dýchania, ktorý však často žiak nedokáže ovplyvniť. Je treba si uvedomiť, že žiak s TP, najmä s DMO, má objektívne obmedzené možnosti dosiahnuť v oblasti **Poznávacie a čitateľské kompetencie – Technika čítania a verejná prezentácia textu** stanovené požiadavky v plnom rozsahu. Ide najmä o plynulé a rýchle čítanie nahlas, správne dýchanie a artikuláciu, výrazný prednes básne alebo výrazné čítanie umeleckého textu. Žiak s DMO – dyskinetickou formou alebo s deformáciou tvárovej časti lebky, hornej alebo dolnej čeľuste či podnebia bude mať pretrvávajúce problémy v artikulácii a dýchaní, ako v rámci primárneho, tak aj nižšieho sekundárneho vzdelávania.

Telesné postihnutie môže byť aj príčinou ťažkostí s **orientáciou v texte**. Na vývine priestorovej orientácie participuje vizuálna perцепcia, pohybové schopnosti, manipulácia s predmetmi, kde má žiak s TP často obmedzené možnosti. Nedokáže sa preto rýchlo a ľahko zorientovať v texte, vyhľadávať potrebné informácie, usporiadať si text podľa daných kritérií a podobne. Môžeme ju rozvíjať rôznymi didaktickými hrami, manipuláciou s predmetmi alebo obrázkami podľa pokynov, prehľadným členením textu, odstránením zbytočných obrázkov, podfarbením textu, rôznych tvarov písma.

Žiak s TP môže mať tiež obmedzenú **slovnú zásobu** ako dôsledok narušenej komunikačnej schopnosti, obmedzeného pohybu alebo nedostatočnej stimulácie prostredia. Pri rozvíjaní slovnej zásoby sa musíme presvedčiť, či žiak slová nielen pozná a zapamätal si ich, ale im aj skutočne porozumel. Zabezpečíme dostatok vhodného materiálu, využívame rôzne formy a metódy práce, aby obohacovanie slovnej zásoby smerovalo k posilneniu komunikačných schopností, k rozvoju čitateľskej gramotnosti.

Zvládnutie techniky čítania na úrovni možností žiaka s TP, primeraná slovná zásoba nám pomôže ľahšie zvládnuť čítanie s porozumením a následne ďalšie zručnosti potrebné k dosiahnutiu kľúčových jazykových kompetencií. Technické zabezpečenie čítania predpokladá, že pripravíme vyhovujúce texty (typom a veľkosťou písma), použijeme dvojité riadkovanie, čítacie pomôcky (podložka, čítacie okienko), všímame si správne sedenie a držanie tela, poskytneme dostatočne podnetné prostredie a pokojnú a radostnú atmosféru.

Pre rozvoj porozumenia textu využívame primerané stratégie a formy práce. Pre žiakov s TP sa zameriavame najmä na zážitkové učenie, aktívne učenie sa, tvorbu projektov, prácu s textom. Pracujeme s textom v učebnici, ale aj s pripravenými textami, ktoré zodpovedajú možnostiam žiakov s TP. Pre obmedzené pohybové poznávanie, narušené komunikačné schopnosti, málo stimulujúce prostredie a ďalšie problémy, ktoré sme už uviedli, nemajú žiaci s TP dostatok poznatkov a skúseností, ktoré by využili či už pri spracovávaní informácií alebo ich vyhodnotení. Snažíme sa im preto sprostredkovať čo najreálnejšie situácie, učíme ich, ako riešiť problémy, kde hľadať zdroje. Tvoríme skupiny so žiakmi so schopnosťou metakognície, aby sa mohli jeden od druhého učiť. Dbáme o to, aby mali z čítania radosť, ak žiakov čítanie baví, je to krok k úspechu.

Súbežne s nácvikom čítania sa uskutočňuje **nácvik písania**. Realizujeme ho u žiakov s TP v rámci predmetov slovenský jazyk a literatúra a rozvíjanie komunikačných schopností a grafomotorických zručností. Písanie u žiakov s TP je ovplyvnené úrovňou grafomotoriky. Je to pohybová aktivita, ktorá je výsledkom psychomotorických procesov podieľajúcich sa na procese písania a kreslenia. Je priamo závislá od úrovne jemnej a hrubej motoriky, pohybovej koordinácie, senzomotorickej koordinácie a vývinu psychiky. Pri nácviku písania hľadáme najvhodnejší spôsob písania vzhľadom na typ a stupeň postihnutia. Cieľom výcviku písania u žiakov s TP je podľa možnosti čitateľné a spoločensky využiteľné písmo. V žiadnom prípade netrváme na krasopise, na dodržiavaní presných tvarov písmen. Pravidelne uskutočňujeme grafomotorické rozcvičky, uvoľňovacie cvičenia, hľadáme možnosti uchopenia písacieho nástroja tak, aby u žiaka nespôsobovalo rýchly nástup únavy alebo spazmy, sledujeme tlak písacieho nástroja na podložku, celkové držanie tela. Koordinácia ruky a oka býva často narušená, preto je nutné ju trénovať. Napriek snahe sa niektorí žiaci nedokážu naučiť písať rukou, môžu však absolvovať výcvik písania na počítači, prípadne využívajú služby asistenta. Ak žiak s TP nedokáže písať, naučíme ho písané písmená a texty čítať a identifikovať ich v texte ako písané. Technické zabezpečenie písania predpokladá, že zabezpečíme správne sedenie a sklon podložky, podľa potreby výškovo nastaviteľnú lavicu, výber písacieho nástroja, prípadne jeho prispôsobenie, správne osvetlenie a pomôcky (protišmykovú podložku, ťažidlo), počítač, špeciálnu klávesnicu alebo upravíme ovládacie panely počítača, využijeme možnosť stiahnutia programov, alebo aplikácií uľahčujúcich písanie.

Matematická gramotnosť predpokladá osvojenie si základných matematických kompetencií, ich aktívne spracovanie, hľadanie súvislostí a vzťahov a následne ich využitie v rôznych situáciách aj v bežnom živote. V súčasnej dobe sa k matematike pripája aj práca s informáciami, teda informatická výchova a informatika.

Žiaci s TP môžu mať v matematike problémy najmä v oblasti riešenia geometrických úloh, slovných úloh založených na priestorových predstavách alebo predpokladajúcich skúseností a poznatky žiakov z praktického života.

Telesné postihnutie je príčinou ťažkostí **v priestorovej orientácii**, ako sme už uviedli pri orientácii v texte. Žiak s TP môže mať problém v identifikácii smeru nad – pod – vedľa, hore – dolu, vľavo – vpravo, ale aj v pojmoch prvý, posledný, pred, za, ktoré sú dôležitou súčasťou matematických a geometrických predstáv. Nedokáže sa s istotou pohybovať na číselnej osi. Snažíme sa u žiakov rozvíjať priestorovú predstavivosť didaktickými hrami, manipulačnými činnosťami, jednoduchými pracovnými listami, používame pravítko s držadlom, špeciálne ceruzky, kružidlo. Napriek našej intervencii sa môže stať, že žiak s TP nedokáže narysovať, prípadne si predstaviť rovinné alebo priestorové útvary. V takom prípade sa snažíme, aby ich ovládal aspoň teoreticky, vedel ich popísať, poznal postup rysovania, poznal princípy ich fungovania a vedel ich využiť v bežnom živote.

Pripravíme mu pracovné listy, v ktorých sú znázornené preberané geometrické tvary a ich základný popis a parametre, a umožníme žiakovi pri práci ich použiť.

Ťažkosti v oblasti **časovej postupnosti**, vnímania následnosti javov môžu spôsobiť problémy v oblasti matematických operácií či pri riešení slovných úloh. Rovnako aj texty slovných úloh, ktoré vychádzajú z bežného života a predpokladajú určité praktické skúsenosti, ktoré žiaci s TP často nenadobudli. Používame tu zážitkové učenie, snažíme sa sprostredkovať situácie z bežného života, využívame poznatky, ktoré žiaci majú a aplikujeme ich na podobné príklady. Ak je to nevyhnutné, text slovnej úlohy upravíme do jednoduchšej podoby so zvýraznením dôležitých informácií.

V oblasti **numerických vedomostí a zručností** môže byť problémom písomné sčítanie a odčítanie, písomné násobenie a delenie. Pripravujeme pracovné listy s obdĺžnikovými okienkami alebo používame zošity s veľkými štvorčekmi, v ktorých jedno číslo je v jednom štvorčeku, prípadne farebne vyznačujeme jednotlivé číslice. Žiaci s poškodením mozgu, DMO, silnou epilepsiou môžu mať oslabenú krátkodobú pamäť, čo im bráni v zapamätaní si napr. násobilky. Pamäť sa snažíme posilňovať a trénovať rôznymi cvičeniami. V prípade potreby naučíme žiaka používať kompenzačné pomôcky, napr. kalkulačku alebo kartičku s násobilkou. Žiaci s DMO nedokážu využívať prsty pri sčítaní a odčítaní, preto je tempo práce veľmi pomalé a je dobré poskytnúť im náhradný materiál alebo konkrétnu učebnú pomôcku. Pri rozvíjaní matematického myslenia využívame ciele matematické pomôcky, je výhodné, ak môže mať každý žiak, ktorý to potrebuje, svoje vlastné. Veľmi sa osvedčilo LEGO, ktorého výhodou je napr. veľkosť kociek, ktoré môžu uchopiť aj ťažko TP, ďalej sa dá pripevniť na podložku, takže sa nešmýka a dá sa prehľadne usporiadať.

Na rozvoj matematických schopností tiež využívame rôzne edukačné balíčky a programy. Je výhodné, ak sa žiak s TP nemusí sústreďovať na písanie alebo zaznamenávanie príkladov, alebo úloh, ale ich môže rovno riešiť. Urýchľuje to jeho prácu a umožní mu vypočítať alebo vypracovať viac úloh rôzneho typu. Využívame prepojenie s inštrumentálnou výchovou a informatikou.

Čitateľskú a matematickú gramotnosť využívame aj v ďalších vzdelávacích oblastiach ako je Človek a príroda, Človek a spoločnosť, Príroda a spoločnosť.

V rámci vzdelávacích oblastí **Príroda a spoločnosť** a **Človek a spoločnosť** sa žiaci majú vedieť v predmetoch vlastiveda a geografia orientovať na mape, v predmetoch dejepis a občianska náuka v čase, v historických udalostiach, čo môže byť pre žiakov s TP problém vzhľadom na ich obmedzenú schopnosť orientácie v priestore a v časovej postupnosti. Podobne aj čítanie a interpretovanie obrázkov, fotografií, tabuliek, schém. Snažíme sa žiakom pripraviť vhodné materiály, napr. jednoduché mapy, na ktorých sa nenachádza príliš veľa údajov a zobrazení vedľa seba, postupne ich dopĺňame a spracovávame. Učíme žiakov, ako spájať súvislosti, hľadáme prepojenia s bežným životom, ktoré žiak s TP nemal možnosť postrehnúť, keďže sa s nimi nestretol. Pracujeme s textom, ktorý by mal byť prehľadný a ľahko čitateľný, aby sa žiaci nemuseli sústreďovať na tvary písmen, ale skôr na informácie v texte. Vytvárame tvorivú a radostnú atmosféru, aby sme vzbudili u žiakov záujem o vlasť, históriu, región.

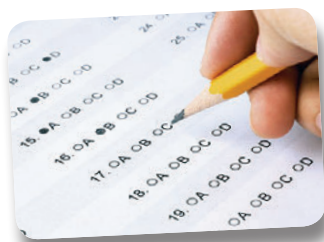
Vo vzdelávacích oblastiach **Príroda a spoločnosť** a **Človek a príroda** sa čitateľská a matematická gramotnosť využíva na získavanie informácií o prírode, prírodnom prostredí, o fyzikálnych a chemických javoch z rôznych informačných zdrojov. Žiakovi s TP najviac vyhovuje reálne skúmanie, bádanie, pozorovanie a na základe týchto reálnych pokusov dokáže lepšie triediť informácie, spracovávať ich a vyhodnocovať. Tu nesmieme zabúdať na bezpečnosť žiakov najmä pri pokusoch a laboratórnych prácach, pretože žiak s TP je pohybovo obmedzený, neobratný, neschopný manipulovať s drobnými, jemnými alebo, naopak, veľkými predmetmi. Napriek tomu pripravíme úlohy tak, aby sa aj on mohol zapojiť, či už s pomocou spolužiakov alebo učiteľa.

Výchovné predmety v rámci vzdelávacích oblastí **Umenie a kultúra** a **Človek a svet práce** prispievajú k celkovému zlepšovaniu pohybových schopností žiaka s TP, ako aj skúseností a poznatkov z praktického života. Súčasne ich môžeme využiť na uvoľnenie a relaxáciu, ktorá pomáha zvyšovať výkonnosť žiakov. Redukujeme tie predmety a v rámci nich tie vyučovacie celky, ktoré sú nevyhovujúce, a posilňujeme tie, ktoré zlepšujú ich zručnosti a schopnosti, napr. v rámci

celku Tvorivé využitie technických materiálov tému Práce s modelovacou hmotou rozšírime na úkor Práce s drobným materiálom. Vhodné sú aj Montážne a demontážne práce, najmä s využitím stavebnice Lego Dacta, ktoré podporujú rozvoj jemnej a hrubej motoriky, priestorovej orientácie, koordináciu ruky a oka, a dávajú žiakom pocit radosti a úspechu, pretože stavba z lega je porovnateľná s konštrukciami ich intaktných spolužiakov. Hudobná výchova prispieva k nácviku správneho dýchania, k rozširovaniu kapacity pľúc, k rytmizácii, k rozvoju perciepcie, a tým prispieva k technike čítania, interpretácii, komunikačným zručnostiam, a teda aj k rozvoju čitateľskej gramotnosti.

8.2.5.

Hodnotenie žiakov s telesným postihnutím



Hodnotenie a klasifikáciu žiakov s telesným postihnutím upravuje **Metodický pokyn č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy**, ktorý nadobudol účinnosť 1. mája 2011. Špecifiká žiakov s TP upravuje **Príloha č. 2** k metodickému pokynu č. 22/2011 pod názvom **Zásady hodnotenia žiaka so zdravotným znevýhodnením začleneného v základnej škole**. Žiak s TP môže mať pridružené poruchy reči, zraku, sluchu, poruchy učenia a iné, vzťahujú sa teda naňho takmer všetky zásady uvedené v tejto prílohe.

Postup pri hodnotení a klasifikácii žiaka s TP, jeho formy, by mali byť dohodnuté a podchytené po dohode s odborníkmi v IVVP. Oboznámení s nimi majú byť žiak a jeho rodičia alebo zákonní zástupcovia, riaditeľ školy a všetci vyučujúci, ktorí na jeho hodnotení participujú.

Hodnotiť žiaka s TP nie je jednoduché. Malo by však byť podľa možnosti objektívne. Ak žiaka hodnotíme príliš „mäkko“, dávame mu najavo, že nie je ako ostatní. Môžeme mu spôsobiť aj problémy v rámci kolektívu, ktorý ho nebude brať ako seberovného a jeho výhody mu bude vyčítať. Ak hodnotíme príliš „tvrd“, žiaka demotivujeme, myslí si, že aj tak potrebnú úroveň nedosiahne a prestáva sa usilovať.

Pri hodnotení a klasifikácii žiaka s TP by mal učiteľ zohľadniť jeho špecifiká v jednotlivých predmetoch, ako aj v správaní.

Správanie žiaka s TP môže byť priamo ovplyvnené jeho diagnózou alebo sociálnou retardáciou v dôsledku obmedzeného pohybu a sociálnych kontaktov. Napr. žiak s diagnózou DMO sa môže prejavovať rôznymi úškľabkami, grimasami (dyskinetická forma), neprimeranými emocionálnymi reakciami, ktoré sú spôsobené diagnózou, a nie sú ovplyvniteľné ani kontrolovateľné žiakom.

V rámci **slovenského jazyka a literárnej výchovy** si vyžadujú špecifický prístup pri hodnotení najmä čítanie a písanie v rámci primárneho vzdelávania. Žiak s TP môže mať v záťažových situáciách, ako je aj hlasné čítanie, problém s dýchaním a výslovnosťou, a teda čítanie nebude plynulé a rýchle, nemožno ho preto klasifikovať podľa bežných kritérií. Pri písaní diktátov by sa nemali klasifikovať chyby vyplývajúce z narušenej komunikačnej schopnosti. Rovnako by sa nemala hodnotiť kvalita a tvary písmen, vhodnejšie je slovné hodnotenie.

Pri hodnotení v predmete **matematika** sa vyskytujú špecifiká najmä v geometrii, pri rysovaní, priestorovom zobrazovaní, kde je vhodné hodnotiť skôr teoretické znalosti ako praktické prevedenie.

Pri hodnotení spoločenskovedných a prírodovedných predmetov odporúčame zvoliť taký typ skúšania, ktorý je pre žiaka s TP najvýhodnejší a najmenej stresujúci.

Výchovné predmety nie je vhodné klasifikovať, ale použiť slovo absolvoval/absolvovala.

8.3. Profesionálna orientácia a zameranie žiakov s telesným postihnutím

Pri profesijnej príprave žiakov s TP zohrávajú okrem osobných možností a schopností i osobitosti vyplývajúce z druhu a stupňa postihnutia, psychické a somatické osobitosti, ako i vplyv rodičov či učiteľov.

Predprofesijná príprava žiakov s TP prebieha ako ucelený proces, v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu na špeciálnych základných školách pre žiakov s TP. Je implementovaná do vzdelávacej oblasti „Človek a svet práce“, v rámci ktorej si žiak buduje svoj vzťah k práci a rôznym povolaniam, skúma svoje možnosti a objavuje svoje schopnosti, ktoré ďalej dokáže plnohodnotne využiť v oblasti práce.

V rámci profesijnej orientácie nejde len o to, aby si žiak s TP vybral povolanie, ktoré by chcel v živote vykonávať, ale najmä, aby reálne zhodnotil svoj osobný potenciál a na jeho relevantnom základe zvolil povolanie primerané jeho schopnostiam a možnostiam.

Tento proces neprebíha jednostranne – zo strany učiteľa, či výchovného poradcu smerom k žiakovi, v ňom ide práve o interakciu medzi jednotlivými subjektmi spomínaného procesu. Kompetentná osoba sprostredkováva žiakovi vedomosti a zručnosti, ktoré sú potrebné pri výkone jednotlivých profesií, a žiak si dané vedomosti osvojuje a zvnútorňuje.

Etapa profesijnej prípravy sa väčšinou uskutočňuje na stredných odborných učilištiach (SOU), na stredných odborných školách (SOŠ), obchodných akadémiách (OA) alebo na gymnáziách pre telesne postihnutých. Jej poslaním je poskytovanie úplných poznatkov, získanie vhodných kompetencií a spôsobilostí na výkon zvoleného povolania.

Formovanie osobnosti jednotlivca s telesným postihnutím sa premieta i v pracovnej oblasti. Predpoklady na vedúce pracovné pozície si vyžadujú silnú, sebavedomú, vyzretú osobnosť, ktorá sa však nevyžaduje pri všetkých typoch práce.

V jednom z výskumov, ktorý sme realizovali v školách pre žiakov s TP v Košiciach a v Bratislave, sme okrem iného zisťovali aj predstavy žiakov 8. a 9. ročníka o ich budúcom povolaní. Výskum, ktorý sa realizoval v roku 2012, priniesol niekoľko zaujímavých výsledkov. Žiaci, čo sa týka ich preferencií v oblasti povolania, uviedli širokú škálu povolaní, o ktoré by mali záujem, ako napr. doktor, učiteľ, policajt, ale aj kuchár, kaderník, vodič autobusu či profesionálny hráč pingpongu. Čo sa týka konkrétnych predstáv o práci, ktorú by žiaci mali vykonávať, ako sú miesto práce, druh a kvalifikácia, kritériá pre výkon práce a pod., zistili sme tieto výsledky. Žiaci by najradšej vykonávali prácu bez rizika, v kancelárii, či miestnosti podľa vlastného tempa, prácu bez použitia fyzickej sily, prácu, ktorá nevyžaduje detailnosť, prácu jednotvárnou a podľa inštrukcií – riadenú niekým iným, pohodovú a automatickú, najlepšie v skupinovej forme a bez kontaktu s verejnosťou. Naproti tomu by nechceli vykonávať povolanie, ktoré v sebe nesie určité riziko, prácu vykonávanú mimo budovy, s určeným tempom, či normou, ktorá je vykonávaná iba odborníkmi a vyžaduje použitie fyzickej sily.

Stanovisko rodičov pri výbere budúceho povolania ich dieťaťa je v tomto období veľmi dôležité. Rodičia majú prehľad vo svete práce, poznajú svoje dieťa a mali by byť schopní ho v kariérnej voľbe usmerniť. Až 18 žiakov – 50 % opýtaných rodičia plne podporujú a súhlasia s nimi so zvolenou profesiou. „Dá sa povedať, že súhlasia“ označilo 14 žiakov, čo v percentuálnom vyjadrení udáva hodnotu 38,89 %. Rodičia 4 žiakov (11,11 %) s ich voľbami budúceho povolania skôr nesúhlasia. Povolanie, ktoré si ako svoju hlavnú možnosť zvolili žiaci, ktorí označili „rodičia skôr nesúhlasia s mnou zvoleným povolaním“, boli nasledovné: učiteľka v materskej škole, policajt, rušňovodič a počítačový technik.

Prvú kariérnu voľbu žiakov s TP skoro rovnako ovplyvňujú dva činitele. Prvým, ktorý označilo 13 žiakov, sú rodičia, tým druhým, ktorý označilo 12 žiakov, sú priatelia. Výchovný poradca pomohol 3 žiakom pri výbere povolania. 5 žiakov uviedlo, že sa rozhodli pre dané povolanie sami, a nie sú ovplyvnení žiadnym vonkajším činiteľom. Oblúbený učiteľ bol rozhodujúcim faktorom pre 2 žiakov.

Z výskumu, ktorý sme realizovali v základných školách pre žiakov s telesným postihnutím v Košiciach a v Bratislave, odporúčame nasledujúce:

Vytvoriť pracovnej pozícii **výchovný poradca na školách** väčšie pole pôsobnosti, väčšie kompetencie smerom k žiakom, ale aj smerom k rodičom, čím by sa podporil ich vzťah k práci, deti by mali bližšie k informáciám z profesijného prostredia a pracovného uplatnenia sa, čo by im pomohlo zrealizovať ich očakávania a pomohlo by im nájsť vhodné a primerané povolanie, ktoré berie do úvahy ich zdravotný stav a špecifiká vyplývajúce z druhu a stupňa postihnutia.

Vytvoriť k telesnému postihnutiu adekvátne, a trhu práce primerané študijné odbory, o ktoré je záujem a po ich úspešnom ukončení aj vyššia šanca zamestnať sa.

Vytvoriť v rámci škôl či rôznych inštitúcií záujmové krúžky či kurzy, ktoré reálne súvisia s podporou pracovného uplatnenia sa, ktoré by žiakom pomáhali nadobudnúť nové kompetencie.

Zlepšiť **komunikáciu s rodičmi** žiakov s TP, ktorí sú podľa nášho výskumu najvplyvnejším činiteľom v oblasti voľby povolania. Informovať ich o reálnych možnostiach ich detí, o možnostiach na trhu práce.

Organizovať **školenia pre zamestnávateľov**, ktoré im ponúknu rady a užitočné informácie týkajúce sa zamestnávania ľudí s telesným postihnutím, čím by sa podporila zamestnanosť ľudí s telesným postihnutím.

Bolo by vhodné vytvoriť prepojený a spolupracujúci systém, ktorý by celý proces zefektívil. Školy, ktoré profesijne pripravujú žiakov s TP, by pri tvorbe študijných odborov a kvalifikačných kurzov spolupracovali s úradmi práce a reflektovali potreby pracovného trhu, čím by podporili následné uplatnenie sa absolventov na trhu práce. Ukazovateľom úspešnosti týchto škôl by mala byť spätná väzba od absolventov týkajúca sa ich integrácie do pracovného procesu v odbore, v ktorom získali odbornosť a kvalifikáciu.

Školy by mali spolupracovať a mať v evidencii chránené dielne a chránené pracoviská, a prispôsobovať svoje študijné odbory i takýmto inštitúciám.

Žiaci s TP musia mať právo rozhodnúť sa na základe osobných predpokladov, záujmov a preferencií, avšak na Slovensku je nedostatok akreditovaných aktuálnych a prítlačivých študijných odborov, ktoré by zodpovedali požiadavkám pracovného trhu, a takisto by zohľadňovali druh a stupeň telesného postihnutia a z neho vyplývajúce „pracovné limity“ – nie všetky činnosti spojené s prípravou na povolanie, a takisto nie každé povolanie je indikované jednotlivcovi s istým druhom a stupňom telesného postihnutia, a tým zabezpečovali aj ich pracovné uplatnenie sa.

V súčasnosti kladie naša spoločnosť na všetkých žiakov vo veku 15 rokov úlohu zvoliť si tzv. primárnu kariérnu voľbu. Toto rozhodnutie prichádza ešte počas návštevy základnej školy, kde žiak získava všeobecné základné vzdelanie, a vrcholí vstupom žiaka na strednú školu, ktorá má za úlohu predprofesijne, poprípade už profesijne žiaka pripraviť na vstup do sveta práce. Táto úloha je pre všetkých žiakov rovnaká. Pre žiakov bežných škôl i pre žiakov s TP. Avšak spôsob, akým sa s ňou vyrovnajú, závisí od mnohých faktorov. Patria medzi ne sociálne, fyzické i psychické podmienky, kvalita výchovy a vzdelania, ktorá sa žiakom dostane na základnej škole, ale i v rámci rodiny a jedným z mnohých faktorov tohto zložitého procesu je i včasná a účinná pomoc od výchovných poradcov, ktorých kompetencie sú presne stanovené na usmernenie žiakov v prípade neistoty a nerozvážnosti v oblasti voľby povolania. Avšak proces profesijnej orientácie žiakov s TP sa stále stretáva s problémami a nedostatkami, ktoré vyúsťujú nielen do vysokej nezamestnanosti ľudí s telesným postihnutím, ale v najhoršom prípade i do pocitu zlyhania v profesijnej a existenčnej oblasti vôbec.

Žiaci majú k dispozícii **výchovného poradcu**, ktorý ich dokáže usmerniť a podať pomocnú ruku, a vhodnými diagnostickými metódami pomôcť nájsť povolanie, ktoré bude rešpektovať druh a stupeň ich postihnutia a nebude spúšťať žiadne kontraindikácie.

S voľbou povolania, profesijným záujmom a profesijnými aspiráciami veľmi úzko súvisí i **diferencovanosť voľnočasových aktivít**. Obmedzenie možností, ako vhodne tráviť voľný čas, sa v negatívnom svetle odráža v nevhodne zvolenej pracovnej aspirácii, čo môže vytvárať nové

problémy. Je preto dôležité zabezpečiť žiakom vhodné voľnočasové aktivity, ktoré im priblížia svet práce a aspoň čiastočne v nich uvidia možnosť ďalšej realizácie.

Na Slovensku chýba koordinácia celého systému výchovný poradca – žiak – rodič – voľba povolania, ktorá by celý proces kariérnej voľby a ďalšieho vzdelávania žiakov s telesným postihnutím zefektívnila. Je dôležité, aby školy, ktoré profesijne pripravujú žiakov s telesným postihnutím, začali spolupracovať s úradmi práce a vytvorili študijné odbory a kvalifikačné kurzy, ktoré budú pre žiakov príťažlivé a budú reflektovať potreby pracovného trhu. Ich spolupráca s úradmi práce a chránenými dielňami či pracoviskami je nanajvýš žiaduca.

Žiaci v tomto období stoja pred prvou reálnou otázkou, čo ďalej. Preto by sme sa mali snažiť podať im čo najviac informácií a možností, aby sa rozhodli správne a aby ich profesijná cesta bola podľa ich predstáv.



Literatúra

- HARČARÍKOVÁ, T.: 2007. Základy pedagogiky telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených. In Základy špeciálnej pedagogiky pre prácu so študentmi stredných a vysokých škôl. Bratislava. Univerzita Komenského, 2007. ISBN 978-80-89113-30-9.
- HARČARÍKOVÁ, T.: 2008. Pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených. Bratislava: Mabag, 2008. 102 s. ISBN 978-80-89113-54-5.
- HARČARÍKOVÁ, T.: 2007. Názory študentov stredného odborného učilišťa pre telesne postihnutú mládež na úroveň prípravy na povolanie v učebných a študijných odboroch a možnosti špeciálnopedagogickej intervencie v tejto oblasti. In Špeciálnopedagogická diagnostika, včasná intervencia a špeciálnopedagogické poradenstvo pre znevýhodnené osoby (s postihnutím, narušením, nadaním a talentom), Bratislava: MABAG, s. r. o., 2007 S. 232-245 ISBN 978-80-89113-38-5.
- HARČARÍKOVÁ, T.: 2011. Pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených - teoretické základy. 1. vyd. Bratislava: IRIS, s. r. o., 2011. ISBN 978-80-89238-59-0.
- JONÁŠKOVÁ, V.: 2001. Dítě s poruchami mobility. In: Müller, O. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0698-5. 2001.
- KÁBELE, F – KOLLÁROVÁ, E. – KOČÍ, J – KRACÍK, J.: 1992. Somatopedie, Učebnice speciální pedagogiky tělesne a zdravotně postižené mládeže, 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova Praha. ISBN 80-7066-533-5.
- KÁBELE, F – KRACÍK, J.: 1982. Nárys vývoje a péče o mládež tělesně postiženou, nemocnou a zdravotne oslabenou. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova Praha. ISBN 60-120-82.
- KÁBELE, F.: 1992. Somatopedie. Praha: Univerzita Karlova v Praze ISBN 80-7066-533-5.
- KÁBELE, F.: 1970/71. Rozvíjení hybnosti a řeči dětí s dětskou mozkovou obrnou. In. Otázky defektologie 13. samostatná příloha v č. 2 10, s. 1 – 76. 1970/71.
- KÁBELE, F: et al. 1970. Somatopedie. Praha: SPN, 1970. 221 s.
- KOLLÁROVÁ, E.: 1977. Somatopédia 1. 1. vydanie. Bratislava: Univerzita Komenského. 1977. 79 s.

- KOLLÁROVÁ, E.: 1991. Somatopédia pre učiteľov. 1. vydanie. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 1991. ISBN 80-223-0451-4 31.00.
- KOLLÁROVÁ, E.: 2006. Základy somatopédie. 1. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK. ISBN 80-223-2107-9.
- KOLLÁROVÁ, E.: 2007. Somatopédia pre učiteľov. Bratislava: Univerzita Komenského, 2007. s. 145, 148. ISBN 978-80-223-2283-6.
- KRAUS, J. – ŠANDERA, O.: 1975. Tělesně postižené dítě. 2. vyd. Praha: SPN. 1975.
- KRAUS, J. a kol.: 2005. Dětská mozgová obrna. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1018-8. 2005.
- KRAUS, J., ŠANDERA, O.: 1975. Tělesně postižené dítě: psychologie, léčba a výchova. 2. vydanie. Praha: SPN, 1975. 171 s.
- KUBÍČOVÁ, Z. – KUBÍČE, J.: 2001. Kompenzační a didaktické pomůcky pro děti a žáky s tělesným postižením.
- OPATŘILOVÁ, D. et al. 2006. Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními potřebami 1. vyd. Tišnov SURSUM. ISBN 80-210-3977-9.
- OPATŘILOVÁ, D.: 2003 Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s dětskou mozgovou obrnou. Brno: PF Univerzita Masarikova, 2003. ISBN 80-210- 3242-1.
- OPATŘILOVÁ, D. – ZÁMEČNÍKOVÁ, D.: 2005. Předprofesní a profesní příprava zdravotně postižených. Brno: Pedagogická fakulta, Masarykova Univerzita, 2005. ISBN 80-2103718-0.
- OPATŘILOVÁ, D. – ZÁMEČNÍKOVÁ, D.: 2007. Somatopedie. Texty k distančnímu vzdělávání. Brno. Paido. 2007. s. 118. ISBN 978-80-7315-137-9.
- RENOTIÉROVÁ, M. – LUDÍKOVÁ, L. a kol.: 2004. Speciální pedagogika. 2. vyd. Olomouc: PF UP. ISBN 80-244-0873-2. 2004.
- RENOTIÉROVÁ, M.: 2003. Somatopedické minimum. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80- 244- 0532-6. 2003.
- VANČOVÁ, A.: 2010. Pedagogika viacnásobne postihnutých, Bratislava KKT o. z. a PdFUK Bratislava, 2010. 173 s., ISBN 978-80-970228-1-5.
- VÍTKOVÁ, M. (ed.). 2004. Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- VÍTKOVÁ, M.: 2003: Integrativní školní (speciální) pedagogika. Brno: MSD, spol. s. r.o., 2003. 248 s. ISBN 80-214-2359-5.
- VÍTKOVÁ, M.: 2006. Somatopedické aspekty. 2. vyd. Brno: Paido, 2006. 283 s. ISBN 80-85424-98-3.
- VÍTKOVÁ, M. et al. 2004. Integrativní speciální pedagogika. 2. vyd. Brno: Paido, 2004. 462 s. ISBN 80-7315-071-9.
- VÍTKOVÁ, M.: Paradigma somatopedie. 1998. 1. vydanie. Brno : Masarykova univerzita, 1998. 140 s (Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně; sv. 71). ISBN 802-10-195-3-0.
- VÍTKOVÁ, M.: 2006. Somatopedické aspekty. Brno. Paido. ISBN 80-7315-134-0. 2006.

9.

Aspergerov syndróm a vysokofunkčný autizmus

Povedomie o Aspergerovom syndróme v poslednom období narastá nielen u odbornej, ale i laickej verejnosti (Okenicová in Sociálne vzdelávanie žiakov s Aspergerovým syndrómom, 2013). Tento fakt so sebou prináša mnohé výhody (skoršie rozpoznanie symptómov u detí, včasnejšia diagnostika a s tým spojená možnosť včasnejšej intervencie u samotného dieťaťa, pomoc a podpora rodičom, úprava rodinného prostredia a vzťahov, ako aj nastavenie podmienok a vedenie k tolerancii v rámci predškolského či školského zariadenia), ale bohužiaľ aj nevýhody. Na Aspergerov syndróm (AS) je v poslednom čase nazerané aj ako na novú modernú diagnózu, ktorá obhajuje drzé, nevychované a lajdácke dieťa s tým, že „za to nemôže a že má na to papier“. Často sa pri snahe o zaškolenie dieťaťa rodičia stretávajú s nepochopením a odmietavým prístupom s konštatovaním, že škola nemá vytvorené podmienky pre takéto dieťa, aby skúsili nájsť radšej špeciálnu školu, keďže je to autista. Aké podmienky teda žiak s Aspergerovým syndrómom v škole potrebuje a kto to vlastne je?³⁴

9.1. Charakteristika autizmu

Z histórie

V štyridsiatych rokoch minulého storočia dvaja lekári, nezávisle od seba (s rozdielom jedného roka), opísali detskú poruchu, ktorú nazvali „autizmus“. Americký psychiater Leo Kanner (1943) opísal skupinku detí, ktoré mali výrazné ťažkosti v nadväzovaní vzťahov a kontaktov s okolím (boli akoby uzatvorení vo svojom svete), ťažkosti v oblasti komunikácie (bez schopnosti verbálne komunikovať alebo s veľmi obmedzenou schopnosťou verbálne komunikovať), vyznačovali sa bizarným správaním, túžbou po nemennosti, stereotypnými aktivitami. Intelekt sa môže vyskytovať v širokej škále od ťažkého až hlbokého mentálneho postihnutia až po intelekt v norme. O rok neskôr (1944) publikoval viedenský pediater Hans Asperger vo svojej práci kazuistiky štyroch pacientov, ktorí sa vyznačovali rovnako poruchou sociálnej interakcie a komunikácie, mali zúžené, stereotypné, neobvyklé záujmy a motorickú neobratnosť, ale pri veľmi dobrých rečových schopnostiach a priemernej až nadpriemernej inteligencii (Hrdlička, Komárek, 2004). Kým Kannerovmu „detskému autizmu“ bola okamžite vo svete venovaná pozornosť (postupne sa vyvinula metodika na vzdelávanie detí s detským autizmom TEACCH, štruktúrované učenie používané aj v súčasnosti na špeciálnych školách a triedach pre žiakov s autizmom), dielo Hansa Aspergera upadlo do zabudnutia (aj vzhľadom na vojnové roky v Európe) a až v 80. rokoch ho opätovne uviedla britská lekárka Lorna Wingová, vďaka ktorej Aspergerovmu syndrómu začala byť venovaná pozornosť odborníkov, a postupne sa ako samostatná diagnostická jednotka dostáva aj do medzinárodnej klasifikácie chorôb.

Vymedzenie pojmov

Na obe spomínané diagnostické jednotky by sa teda zjednodušene dalo nazerať ako na dva protipóly toho istého kontinua, nazývaného „autizmus“ v širšom slova zmysle, alebo autistické kontinuum, poruchy autistického spektra (PAS) či pervazívne vývinové poruchy (PVP), ako sú uvádzané aj v Medzinárodnej klasifikácii chorôb. V súčasnosti je však Aspergerov syndróm vnímaný skôr ako dielčia kategória v rámci porúch autistického spektra a má aj svoje vlastné diagnostické kritériá. Mnohé odborné publikácie poukazujú aj na skutočnosť, že Aspergerov syndróm je oveľa viac rozšírený ako klasický (detský) autizmus a býva diagnostikovaný aj u detí a mladých ľudí, u ktorých nikto v detstve nevyslovil podozrenie, že by mohli byť autistické (Atwood, 2005).

³⁴ Pozn.: V rámci tejto metodickéj publikácie budem prednostne písať o žiakoch s Aspergerovým syndrómom a o podmienkach, týkajúcich sa celkového prístupu a osobitostí vo vyučovacom procese, budem informovať aj v súvislosti so žiakmi s vysokofunkčným autizmom.

Špecifickou podkategóriou je aj tzv. vysokofunkčný autizmus – VFA (z angl. High-functioning Autism – HFA), ktorý sa od osemdesiatych rokov používa pre podskupinu detí a mladých ľudí s diagnózou detský autizmus s intelektom v norme. Deti s HFA majú (oproti deťom s AS) výraznejšie jazykové deficity (ťažkosti s porozumením a použitím jazyka, výraznejšie ťažkosti v pragmatike a sémantike), výraznejšie problémy v sociálnych interakciách, nadobudnuté vedomosti a schopnosti často nevedia preniesť do ďalších oblastí i praktického života a potrebujú väčšiu mieru asistencie a pomoci ako počas vzdelávacieho procesu, tak aj vo svojom ďalšom živote.

Podľa Medzinárodnej klasifikácie chorôb, 10. revízie (MKCH 10, 1993), do skupiny pervazívnych vývinových porúch patria:

- detský autizmus,
- atypický autizmus,
- Rettov syndróm,
- iná dezintegratívna porucha v detstve,
- hyperaktívna porucha spojená s mentálnou retardáciou a stereotypnými pohybmi,
- Aspergerov syndróm,
- iné pervazívne vývinové poruchy,
- pervazívna vývinová porucha nešpecifikovaná.

Ich spoločným menovateľom sú kvalitatívne zmeny/odlišnosti v troch základných oblastiach, a to v oblasti:

- vzájomnej sociálnej interakcie,
- vzájomnej komunikácie,
- predstavivosti charakterizovanej obmedzeným, stereotypným, opakujúcim sa repertoárom správania, záujmov a aktivít.

To znamená, že všetci ľudia s pervazívnou vývinovou poruchou (autizmom) majú väčšie či menej závažné ťažkosti v týchto spomínaných troch oblastiach. Pojem pervazívny znamená všetko prenikajúci, zasahujúci do mnohých schopností. Zjednodušene by sa dalo povedať, že keď sa narodí dieťa so zrakovým postihnutím (nevidiace), okrem neschopnosti prijímať informácie zrakom (špecifické senzorické spracovávanie podnetov), má ostatné psychické funkcie a procesy (kognitívne, emocionálne, motivačné) zachované (a teda približne také, ako my – neurotypickí ľudia). Dieťaťu s PVP tieto procesy pracujú iným spôsobom (neuroatypickým), majúcim vplyv na celkovú osobnosť človeka.

Pojem vývinová porucha znamená, že prejavy (aj z uvedených troch základných oblastí) u detí vznikajú postupne, v rámci ich vývinu. S tým súvisí aj odlišný vek pri diagnostikovaní „autizmu“, napríklad u detí s detským autizmom by sa všetky symptómy typické pre túto diagnostickú jednotku mali prejaviť (dovyvíjať) do troch rokov veku dieťaťa, kým u detí s Aspergerovým syndrómom je veková hranica šesť rokov.

Ešte aj v súčasnosti sa však stretávame s dospelými mladými ľuďmi, ktorí nás, odborníkov, sami kontaktujú s prosbou o diagnostikovanie, pretože majú u seba podozrenie práve na Aspergerov syndróm. To sú prevažne (nižšie spomínané) tzv. „pasívne typy“ ľudí, ktorí so svojou „inakosťou“ zostali sami, bez odbornej pomoci a porozumenia a často vo veľmi zlom psychickom stave až depresii (spôsobenej práve neporozumením).

Priemerná veková hranica diagnostikovania detí s Aspergerovým syndrómom je však až 11 rokov (Hrdlička, Komárek, 2004). Predpokladaným dôvodom môže byť práve fakt „skrývania sa“ pod inou diagnózou, najčastejšie pod diagnózami ADHD, ADD, vývinové poruchy učenia, poruchy emócií a správania sa v detskom veku, narušená komunikačná schopnosť a v neskoršom veku schizofrénia či poruchy osobnosti. Naskytuje sa teda otázka, koľko ľudí s AS žije „neodhalených“ medzi nami? Dôležitejší je však fakt, že čím dlhšie je takýto človek vystavovaný riziku sociálnej záťaže z prostredia bez adekvátnej pomoci a porozumenia, tým výraznejší to má dopad na jeho osobnostný vývin a je vyššie riziko rozvinutia závažnejšieho psychického ochorenia (najčastejšie

afektívnych porúch, schizofrénie, psychotických porúch, obsedantno-kompulzívnej poruchy). Dôsledok je potom tragický nielen pre samotného človeka s AS a jeho najbližšie okolie (z dôvodu zvýšeného suicidálneho konania a sociálnej patológie), ale aj pre celú spoločnosť (nevyužitie potenciálu a intelektovej kapacity človeka) (Jánošíková in Ostatníková, 2010).

Prevalencia

S týmto faktom môže súvisieť aj výskyt „autizmu“ v populácii a jeho narastajúce tendencie. Z uvedených dôvodov je preto potrebné rátať s vyššími hodnotami jeho výskytu, ako uvádzajú dostupné zdroje: 36 – 71/10 000 (Gillberg, 1993 in Ostatníková, 2010)). Posledné výskumy poukazujú na prevalenciu 1/100, to znamená 1 % v populácii, čiže 1 človek zo 100 vykazujúci symptomatiku porúch autistického spektra (Baird et al. 2006, Anglicko: 1 % prevalencia PAS in Hippler, 2013). Vyskytuje sa častejšie u chlapcov ako u dievčat. Lord a Bishop, 2010 (detto) uvádzajú nasledovnú pravdepodobnosť výskytu vzhľadom na pohlavie: chlapci 1 : 70, dievčatá 1 : 315, spolu 1 : 110, a to sa približne rovná výskytu 1 % PAS v populácii.

Etiológia

Príčinami vzniku sa zaoberajú odborníci z viacerých oblastí a vedných disciplín. Zhodujú sa na tom, že neexistuje jedna príčina, ale skôr komplex viacerých faktorov podieľajúcich sa na vzniku autizmu. Z pohľadu aktuálnej medicíny ide o neurovývinovú poruchu, na vznik ktorej má zásadný vplyv genetika (dedičnosť) a psychogénne faktory prostredia. Skúmajú sa predovšetkým oblasti neurobiologická, neuropsychologická a genetická, ako aj vplyv imunitného systému a metabolizmu na vznik tejto poruchy. Preto aj diagnostika by mala prebiehať v tíme odborníkov: pedopsychiater, psychológ (klinický psychológ), špeciálny/liečebný pedagóg, logopéd, neurológ a prípadne ďalších lekárov a odborníkov na doplnenie metabolických, genetických či imunologických vyšetrení.

Človek s AS

Aspergerov syndróm teda nie je moderná diagnóza, má svoju históriu, na základe ktorej môžeme tvrdiť, že ľudia s Aspergerovým syndrómom medzi nami žijú odpradáva, len boli označovaní za „čudákov, podivínov či géniov“.

Mať Aspergerov syndróm znamená iným spôsobom prijímať a spracovávať informácie, iným spôsobom vnímať a chápať svet, ide o odlišné osobnostné fungovanie. Človek s Aspergerovým syndrómom vníma sociálne vzťahy úplne inak ako ostatní. Pripadá im iný, zvláštny a práve tak sú „ostatní“ záhadou pre neho. Hovoríme teda o dvoch odlišných svetoch, o inakosti (Vosmik, Bělohlávková, 2010). A práve inakosť, odlišnosť sú termíny, ktoré v ľuďoch často vyvolávajú nedôveru, nepriateľstvo, strach. S inakosťou sa ľudstvo už odpradáva snažilo vysporiadať najrôznejšími spôsobmi – odstrániť, eliminovať, absorbovať, idealizovať – niektoré návody, všeobecne platné a životnou múdrosťou preverené skúsenosti nám zanechali naši predkovia zakotvené v mnohých rozprávkach a mýtoch (Květoňová, Strnadová, Hájková, 2012). Učia nás rozlišovať medzi dobrom a zlom, hľadať v niečom odpudivom a zdanlivo nebezpečnom to podstatné a pekné ako princezná odhodlaná pobožkať žabu. A práve keď prekoná počiatočnú obavu, strach a odpor, nachádza v sebe a vďaka tomu následne aj v druhom niečo pekné, obohacujúce, čo jej otvára ďalšie možnosti.

Preto prvým a najdôležitejším predpokladom k prekonaniu negatívnych dôsledkov inakosti je poznanie. Spoznávať iné znamená pokúsiť sa pochopiť a porozumieť. Tak ako kedysi povedal jeden mladý muž s Aspergerovým syndrómom (Marc Segar): „*Najlepším spôsobom, ako „zdolať“ problém autizmu, je mu porozumieť.*“ Hovorí tým, ľudia nerozumejú autizmu, čiže ľudia nerozumejú mne. Ale keďže porozumenie je aj o vzájomnosti, tak aj Marc mal problém rozumieť ostatným. Snaha o porozumenie by teda mala byť obojstranná. A práve aj vďaka sprostredkovaniu informácií o sebe a svojom prežívaní samotnými ľuďmi s Aspergerovým syndrómom vieme približne predpokladať, v ktorých oblastiach majú najväčšie ťažkosti a v ktorých, naopak, vynikajú, čo im väčšinou vadí alebo, naopak, čo majú radi, čo je pre nich dôležité a čo nestojí za pozornosť. Vzájomným poznávaním sa, porozumením a pochopením druhého sa v nás môže postupne vytrácať strach a úzkosť.

A práve úzkosť je dôležitým prvkom v prežívaní ľudí s Aspergerovým syndrómom, na základe ktorej potom konajú.

Úzkosť je dôležitou súčasťou nášho života, lebo nás upozorňuje na blížiace sa reálne fyzické či citové nebezpečenstvo, ale býva súčasťou aj tzv. „planého poplachu“, kedy si je človek vedomý iracionality svojho strachu, ale nedokáže sa voči nemu brániť, ako napríklad pri fóbii z pavúkov, tmy, výšok (Okenicová in Sociálne vzdelávanie..., 2013). Typickou obrannou reakciou na nebezpečenstvo a ohrozenie je útok alebo útek.

Takýmto spôsobom reagujú aj ľudia s Aspergerovým syndrómom v situáciách, ktorým nerozumejú, a sú teda pre nich ohrozujúce. Tých, ktorí reagujú útokom, by sme mohli označiť ako tzv. „aktívny typ“ – mávajú výrazné emočné reakcie, aj maličkosť ich vie rozhodiť, ťažko sa opätovne upokojujú, v takých chvíľach reagujú výrazne aj verbálne či fyzicky – hodia knihu o zem s tým, že „celá škola je na nič a už tam nikdy nevkročia“. Na druhej strane tých, ktorí reagujú útek, by sme mohli označiť za tzv. „pasívny typ“ – sú to deti tiež veľmi múdre, nadané, sú ale tiché, nejavia záujem začleniť sa do kolektívu, zvyknú si niekde sami v kúte/lavici čítať encyklopédiu, knihu, kresliť si a keďže nie sú rušivé, nechávame ich tak. A tak so svojím trápením, ťažkosťami a inakosťou zostávajú sami, na rozdiel od „aktívnych“ detí, ktoré na svoje ťažkosti upozornia svojim správaním a je im skôr podaná podpora a pomocná ruka. Zdôrazňujem preto potrebu všímať si aj „pasívne“ deti, pretože aj ony potrebujú porozumenie a porozumieť...sebe...a cez seba aj ostatným.

9.2. Vzdelávanie žiakov s Aspergerovým syndrómom a vysokofunkčným autizmom

9.2.1.

Integrované vzdelávanie žiakov s Aspergerovým syndrómom a vysokofunkčným autizmom v bežnej ZŠ

Pri výbere a zvažovaní vhodnej alternatívy zaškolenia žiaka s Aspergerovým syndrómom alebo vysokofunkčným autizmom (HFA) z legislatívneho hľadiska platí jednoduchá rovnica:

normointelekt = bežná základná škola

Na Slovensku existuje jediná základná škola pre žiakov s autizmom v Bratislave (kde môžu byť vzdelávaní aj žiaci s PAS s normointelektom). Na základe skúseností z mojej klinickej praxe si dovoľujem tvrdiť, že pre žiakov s AS a HFA je prospešnou formou vzdelávania práve vzdelávanie v podmienkach bežnej základnej školy (samozrejme ideálne v triede s nižším počtom žiakov – ako u všetkých detí), kde majú títo žiaci možnosť učiť sa od ostatných vhodnú formu komunikácie, správania a nadväzovania kontaktov a tiež z dôvodu „pripravenosti na svet“, pretože ľudia s AS bežne fungujú a existujú medzi nami. Ak im hneď v počiatkoch pomôžeme s porozumením nášho sveta, tým väčšiu majú šancu na samostatný a spokojný, plnohodnotný život.

Vzhľadom na fakt, že Aspergerov syndróm býva u žiakov diagnostikovaný v rôznom veku počas školskej dochádzky, v niektorých prípadoch až v puberte alebo neskôr (dôvody popísané v predchádzajúcej kapitole), je zrejmé, že nie každý žiak s AS musí byť v škole integrovaný. Niektorí s pomocou empatického prístupu zvládnu bežnú školskú dochádzku – vyštudujú základnú, strednú či vysokú školu bez nutnosti integrácie.

Sú však aj takí žiaci s AS a HFA, pre ktorých je integrácia nevyhnutná vzhľadom na deficit vyplývajúce z primárnej diagnózy a mieru ich vplyvu na konkrétnu osobnosť jednotlivca.

Predpokladom úspešnej integrácie je vzájomná spolupráca a informovanosť: školy – rodičov – poradenského zariadenia, ktoré žiaka integruje. Zdôrazňujem potrebu spolupráce uvedených troch zložiek vnímať na partnerskej úrovni, pretože všetky tri sú v procese integrácie rovnako dôležité.



Pozn.: V rámci integrácie žiakov s AS a HFA vnímam nedostatky aj na úrovni poradenských zariadení, ktoré by poskytovali komplexný servis nevyhnutný k integrácii žiaka s AS/HFA do základných a stredných škôl a v ich rozložení v rámci Slovenska. Vo veľkej miere sa na integrácii týchto žiakov podieľajú niekoľké súkromné zariadenia a chýba väčšie zastúpenie aj štátnymi poradenskými zariadeniami v rôznych regiónoch Slovenska. Do komplexného servisu služieb poskytovaných poradenskými zariadeniami by malo patriť: vypracovanie podkladov k Návrhu na integráciu s odporúčaním konkrétnych úprav podmienok vo výchovno-vzdelávacom procese pre daného žiaka, úzka spolupráca so školou – zabezpečiť školenia pre pedagógov, priebežne pomáhať riešiť novovzniknuté a náročné situácie (s ktorými je potrebné rátať, pretože samotný žiak rastie a dospieva/dozrieva a obdobne sa mu mení aj prostredie – prechod na druhý stupeň, osemročné gymnázium a pod.), terapeutické vedenie samotného žiaka a rodičov.

Asistent pedagóga

Prítomnosť asistenta pedagóga je u niektorých žiakov s AS, a predovšetkým u žiakov s HFA nevyhnutnou podmienkou úspešného začlenenia žiaka. Jedným z cieľov integrácie je postupná príprava žiaka na samostatné fungovanie, preto by sa miera asistencie mala postupne znižovať. Každý žiak je iný, preto sa nedá vopred predpovedať, ako dlho bude žiak asistenta potrebovať – je to veľmi individuálne: niekedy je to len jeden rok, resp. v počiatkoch vzdelávania, inokedy žiak potrebuje asistenciu počas celej dochádzky do ZŠ, a to hlavne v prípade žiakov s HFA (Vosmik, Bělohávková, 2010).

Hlavnou náplňou práce asistenta pedagóga je: individuálna práca so žiakom na jednotlivých vyučovacích hodinách (dovysvetľovanie zadania, vizuálna podpora, v niektorých prípadoch pomoc s písaním poznámok/forme ich zabezpečenia – podľa individuálnych potrieb žiaka a odporúčaní poradenského zariadenia), pomoc pri sebaorganizácii a samostatnosti žiaka (podpora orientácia v priestore, v chystaní učebných pomôcok, značení úloh a termínov), pomoc v komunikácii a pri nadväzovaní sociálnych kontaktov, pomoc pri usmerňovaní „problémového“ správania žiaka (zvládanie afektov, odchod do samostatnej miestnosti, relaxácia žiaka), komunikácia s rodičmi a školou, pomoc pri príprave pomôcok a materiálov pre žiaka (vizualizovaný materiál, tabuľky, testy), spolupráca pri tvorbe IVP. Zdôrazňujem najdôležitejšiu funkciu asistenta pedagóga v škole, ktorou je **trávenie prestávok**, voľných hodín (obed) a mimoškolských akcií (exkurzie, výlety) **so žiakom v kolektíve** (prevencia a riešenie prípadných konfliktov a nedorozumení, poskytnutie správneho komunikačného vzoru a vzoru správania, prevencia šikanovania).

Integrácia by nebola možná predovšetkým bez chápacieho a tolerantného prístupu vedenia školy a jednotlivých pedagógov. Niekedy integráciu žiaka musíme riešiť tzv. za pochodu, pretože diagnostika žiaka mohla prebehnúť v priebehu vzdelávania. Zároveň je dôležité si uvedomiť, že nastaviť „ideálne podmienky na integráciu“ sa nám vo väčšine prípadov vzhľadom na aktuálny stav nášho školstva nepodarí (školám chýbajú prostriedky na asistentov, chýba systematické vzdelávanie asistentov a pedagógov – túto funkciu u nás supľujú zväčša len niektoré súkromné zariadenia venujúce sa problematike ľudí s PAS). Dôležitá je však vôľa a ochota pracovať s tým, čo máme a pomôcť žiakom s AS a HFA úspešne, bez zbytočných traumatických zážitkov, dokončiť povinnú školskú dochádzku, nasmerovať ich na ďalšie štúdium podľa aktuálnych záujmov a dať im tak šancu a možnosť zapojiť sa do pracovného a spoločenského života.

9.2.2.

Východiská pre tvorbu individuálnych vzdelávacích programov

Nasledujúce oblasti je dôležité mať na pamäti jednak pri tvorbe individuálnych vzdelávacích programov pre žiakov s AS/HFA, jednak v celkovom prístupe k týmto žiakom, pretože nás upozorňujú na základné odlišnosti, ktoré majú vo vnímaní a chápaní nášho sveta.

Oblasť sociálnych vzťahov

Ťažkosti vo vývine a nadväzovaní vzájomných vzťahov a sociálnych kontaktov sú pravdepodobne najviditeľnejšou črtou ľudí s AS. Deti s AS majú problém zapojiť sa do kolektívu vrstovníkov, preto práve materská či základná škola býva prvým miestom, kde sa zistí, že dieťa má v tejto oblasti výraznejšie ťažkosti. Upozornia na seba neschopnosťou správne reagovať na pokyny, zapájať sa do kolektívnych činností a hier, nadväzovať rovnocenné vzťahy so spolužiakmi.

V kontakte so spolužiakmi dochádza k častým konfliktom (ostatní nesmú narušiť ich teritórium, nezvládnu súťaženie, nevedia primeraným spôsobom nadviazať kontakt). Sú príliš zamerané na seba, „sebecké, egocentrické“. Niektoré deti volia rolu pozorovateľov a sledujú hru iných detí, iné uprednostňujú spoločnosť výrazne starších alebo, naopak, výrazne mladších detí či dospelých. S dospelými nadväzujú kontakty lepšie, pretože dospelí na nich berú ohľad, prispôbujú im svoje správanie tak, aby dieťa mohlo byť úspešné, to znamená, že im dokážu byť „partnermi“ v rozhovore o špecificky obľúbených, veku často neprimeraných témach a záujmoch – so záujmom vypočujú dieťa, tolerujú, že dieťa počas „rozhovoru“ pobehuje, nepozera sa na nich, nepustí ich k slovu a po vyčerpaní témy bez slova odchádza. Týmto vzťahom ale chýba reciprocita/vzájomnosť, sú zväčša jednostranné.

Spoločná hra

Ak sa aj zapoja do skupinovej činnosti, zvyčajne sa u nich prejavuje tendencia všetko riadiť a usmerňovať druhých v tom, čo a ako majú robiť. Kontakt s druhými je pre ne únosný do tej miery, kým ostatní rešpektujú ich pravidlá. Deti s AS majú problém dodržiavať pravidlá pri kolektívnych hrách, snažia sa ich v priebehu hry meniť (vo svoj prospech). Tieto deti sa niekedy vyhýbajú spoločnej hre nie preto, že by nemali dostatočné schopnosti zapojiť sa do hry, ale preto, že by chceli mať úplnú kontrolu nad celým dianím. Ak dieťa s AS zahrnie do hry vrstovníkov, riskuje, že sa bude musieť prispôbovať, že sa bude musieť správať inak a prijímať názory iných detí. Aj v tejto oblasti cítiť potrebu detí s AS po nemennosti a predvídateľnosti, čo v hre dvoch a viacerých detí nie je reálne. Preto veľa detí s AS uprednostňuje samostatnú hru, do ktorej odmieta kohokoľvek pustiť. Dieťa s AS vstupuje do hry s presným scenárom tejto hry, má presnú predstavu, ako by hra mala začať, vyvíjať sa a skončiť. Akúkoľvek zmenu a narušenie tohto scenára nie sú schopné akceptovať = prijať náhlu zmenu, preto z takejto hry samy odchádzajú, snažia sa druhého presvedčiť o svojich pravidlách a samozrejme dochádza k hádkam a nezhodám medzi deťmi, niekedy končiacimi aj fyzickým atakom. To prirodzene vedie k vylúčeniu z kolektívu. Mladšie deti si na izoláciu zvyknú, prípadne im stačí spoločnosť súrodenca, staršie deti si však postupne začínajú uvedomovať, že sú od druhých odtrhnuté, ale pritom majú skutočný záujem o kontakt, lenže ich sociálne zručnosti sú veku neprimerané, rigidné a chýbajú im stratégie na nadviazanie, formovanie a udržanie takýchto vzťahov, a preto bývajú často izolované.

Nadväzovanie kontaktov

Ak sa deti aktívne snažia o nadviazanie kontaktu, robia to neprimeraným, nevhodným spôsobom a nie sú ostatnými deťmi prijímané alebo sa stávajú terčom posmechu, žartov či dokonca šikanovania. Dieťa s AS sa napríklad chce pridať k deťom hrajúcim sa so stavebnicou: príde a zbúra im časť stavby. Deti sa pošťazujú pani učiteľke, tá príde, rieši situáciu, ktorej výsledkom je, že napokon sa dieťa „nejakým“ spôsobom dostane ku hre týchto detí. A čo sa stane v obdobnej situácii na druhý

deň? To isté! Odlišnosť od dieťaťa, ktoré nemá AS je zrejmá. Dieťa s AS sa nepoučí z konkrétnej situácie a spätnej väzby od ostatných, neskoriguje svoje správanie ani druhý raz a chybu zopakuje. To súvisí s oslabenou schopnosťou generalizácie, čiže zovšeobecňovania. My (neurotypickí) vnímame situácie typu: dve dievčatá sa hrajú s bábikou, dvaja chlapci sa hrajú s autíčkom, chlapec a dievča sa hrajú so stavebnicou ako „tú istú“ situáciu. Dieťa s AS každú vníma ako inú, novú a „úplne odlišnú“ (veď raz sa hrajú dievčatá, raz chlapci, raz chlapec a dievča a raz je tam bábika, raz auto a raz stavebnica – veď je to úplne odlišné!).

Možnosť riešenia takýchto situácií: dieťa s AS nevie, ako sa má ku hre detí pridať. Pomôžeme mu tým, že mu poradíme, čo má v tejto situácii povedať, napr. „Môžem sa s vami hrať?“ alebo „Môžem sa ku vám pridať?“ (túto otázku si môžeme označiť ako „stratégiu H“ = hra). Aby to fungovalo, musíme naše dieťa s AS sledovať, a keď na ňom uvidíme, že okolo detí podupkáva a chcelo by sa pridať, alebo už sa ide napriahnuť a vežu im zasa zhodiť, pristúpiť k nemu a pošepkať mu túto vetičku. Pri druhej príležitosti spravme to isté. Potom už bude stačiť, keď mu povieme, aby použilo „stratégiu H“. A neskôr len kontrolná otázka: vieš, čo máš spraviť? Táto situácia sa deje cez prestávky. Ale čo na hodine telesnej výchovy? Tiež sa chce pridať k spolužiakom hrajúcim sa s loptou a opäť nevie, ako na to. Myslíme na oslabenú schopnosť generalizácie a len mu pošepneme: aj tu môžeš použiť „stratégiu H“.

Pravidlá správania

Deti s AS si neuvedomujú nepísané spoločenské pravidlá správania a robia veci, ktoré iných ľudí urážajú alebo dostávajú do rozpakov. Sú pre ne typické výstižné (a v podstate pravdivé) poznámky, ktoré však v danej situácii nie sú vhodné (napr. nahlas v električke: mami, prečo má tá pani také veľké brucho?), preto sa ľuďom bežne môžu javiť ako drzé, rozmazané či nevychované. Chýba im tzv. sociálna kontrola, sociálny blok, ktorý nám bráni určité veci istému človeku v danej situácii povedať. Preto je dôležité im tieto „naše“ spoločenské pravidlá správania logicky vysvetliť (myslíme na to, že argument „lebo sa to patrí/nepatrí“ nie je logický argument, a preto nám pri vysvetľovaní neobstojí).

Na druhej strane, keď už dieťaťu nejaké pravidlá vysvetlíme, bude dbať na ich dodržiavanie nielen u seba, ale aj vo svojom okolí. Preto môže až „policajťovať“ druhých pri nedodržiavaní pravidiel (čo v rovesníckom kolektíve nebýva prijímané s nadšením).

Sociálna dyslexia

Pre dieťa s AS je ťažké interpretovať správanie druhých. Vo vzájomných interakciách im uniká emocionálna podstata ľudského správania, nedokážu sa do takej miery ako my vcítiť do myslenia a prežívania druhého človeka, nedokážu „čítať myslenie druhých“ (podrobnejšie v kapitole kognitívne špecifiká), a podobne nerozumejú ani neverbálnym signálom. A tak ako dyslektické dieťa zápasí s cudzím svetom písmen, dieťa s AS je stratené v čítaní sociálnej interakcie a jej úmyslom.

Riziko šikanovania

Ľudia s AS všetko vnímajú a berú doslovne (vtipy, narážky, dvojzmyselné vety, iróniu, sarkazmus), nedokážu rozlišovať medzi láskavým, priateľským prístupom a rečami, ktorými si ich niekto doberá a baví sa na ich účet. Sú sociálne veľmi naivní a ľahko zneužiteľní, a to aj z toho dôvodu, že si neuvedomujú dôsledky svojho konania. Nevedia primerane rozlíšiť, že ich niekto klame, dajú sa ľahko naviesť na rôzne, aj sociálne neprimerané aktivity, len aby boli sociálne žiaduci a prijímaní kolektívom (robia zo seba „triednych šašov“, nechajú sa nahovoriť na vykrikovanie z okna, uzatvárajú rôzne stávky, sú ochotní dať/požičať všetko, o čo ich „priateľ“ požiada – mobilný telefón cez prestávku, sladkosti, peniaze...). Bývajú preto pomerne ľahkým terčom rovesníckych narážok, posmeškov, ktoré v mnohých prípadoch prerastajú do väčších rozmerov a nadobúdajú kvality šikanovania (v mnohých prípadoch má šikanovanie skrytú, nenápadnú formu – drobných „schválností“, ktoré spolužiaci týmto deťom robia, vedia veľmi rýchlo zistiť, na čo je tento žiak citlivý, čo mu vadí a čo ho nahnevá – napr. nemá rád, keď sa mu druhý dotýkajú jeho vecí a spolužiak mu pravidelne „omylom“ zhadzuje peračník z lavice a pod.).

Priateľstvo

Túžba a potreba po kontaktoch s rovesníkmi má u detí a žiakov s AS s vekom narastajúcu tendenciu. Ich snaha však často stroskotáva na spomínaných sociálnych deficitoch. Do istej miery im nadviazanie kamarátstva „kazí“ aj ich osobnostné nastavenie – egocentrizmus: kamarát sa musí hrať tak, ako ja chcem (ide mu o uspokojovanie vlastných potrieb bez vnímania potrieb druhého); bývajú veľmi kritickí na druhých (pritom si neuvedomujú vhodnosť či nevhodnosť vlastného správania): kamarát tu musí byť pre neho vždy, hrať sa iba s ním, dožadujú sa jeho pozornosti, nerešpektujú jeho súkromie, či iné vzťahy; čierno-biele videnie sveta: buď je niekto ku mne milý = je dobrý = je to môj kamarát, alebo nie je dobrý = nie je môj kamarát, ak ich niekto sklame (už to nikdy nemôže byť môj priateľ), následne menia kamarátov; naivita: za priateľa považujú takmer každého, kto je k nim milý, prejaví voči nim čo i len malé zdvorilostné prejavy. O priateľstve mávajú skreslené a naivné predstavy podobne ako v priebehu adolescencie o partnerských vzťahoch. Spoločné priateľstvo tak často stojí len na spoločnom zdieľaní určitých záujmov. Na druhej strane práve spoločné záujmy, krúžky a riadené voľnočasové aktivity bývajú vhodným miestom na vytváranie (kamarátskych) vzťahov, pretože tu ich spája spoločný záujem (napr. fotografický krúžok), následne majú spoločnú tému rozhovoru (kompenzuje sa deficit vo vzájomnej komunikácii) a priestor na pravidelné stretávanie sa.

Neverbálna komunikácia a emócie

Deti s AS majú ťažkosti vo vyhodnocovaní a dekódovaní neverbálnych prejavov u druhých ľudí, ako je pohľad, mimika, gestá, postoje a na ich základe usudzovať, čo si druhí myslia. Majú obmedzenú schopnosť „čítať“ emocionálne signály, ktoré druhá osoba pomocou neverbálnej komunikácie vysielala (Thorová, 2006), nevyznajú sa v nich alebo si ich vysvetľujú mylne. Preto dochádza k rôznym nedorozumeniam.

Ľudia s AS sa celkovo málo pozerajú pri rozhovore do očí druhého človeka alebo do tváre, pretože z nej nevedia alebo nestíhajú čítať (naša mimika sa počas rozhovoru mení príliš rýchlo na to, aby boli schopní súčasne s prebiehajúcou konverzáciou tieto nuansy v zlomkoch sekúnd zachytiť, vyhodnotiť a správne priradiť ku kontextu; ak majú k dispozícii fotografie ľudí s rôznymi emočnými prejavmi a dostatok času – zvyčajne emócie vedia správne priradiť. My, neurotypickí, túto schopnosť máme prirodzene v sebe a v mnohých prípadoch nám pomáha aj intuícia. „Autistickí ľudia musia vedecky pochopiť to, čo neautisti už dávno pochopili inštinktívne.“). A keďže pri bežnom rozhovore je až vyše 55 % významu skrytých v neverbálnej komunikácii, je zrejmé, že deficit v tejto oblasti silne ovplyvňuje aj sociálnu interakciu (Patrick, 2011). Ak chceme byť pre dieťa s AS čitateľní, dbajme na to, aby sme našu neverbálnu komunikáciu (mimiku, gesto, postoj tela) vždy doplnili aj verbálne.

Deti s AS majú problém nielen s rozpoznávaním emocionálnych prejavov druhých ľudí, ale ich neverbálne prejavy (zväčša nemenná tvár, malá škála mimických prejavov a gest alebo na druhej strane prílišné grimasovanie a prehnané gestá, neodhadnutie primeranej vzdialenosti pri rozhovore – od „nalepenia sa“ až po nedostatočnú vzdialenosť) a prejavy emócií bývajú neobvyklé, neprimerané (objatie, pobožkanie cudzieho človeka). Emočný prejav ľudí s AS má svoje zvláštnosti – smejú sa veciam, ktoré nikomu nepripadajú smiešne, majú rôzne intenzívne strachy, obavy, úzkosti (zo zvierat, zvukov). Je pre nich zväčša ťažké vyjadriť svoje pocity (resp. ich vyjadria iným spôsobom, ako očakávame), preto si ľudia ich správanie často vysvetľujú ako nedostatok záujmu (Preissman, 2010). Náladu sa u nich môžu často meniť (aj v priebehu jedného dňa, vyučovacej hodiny), čo pramení z nedostatočnej schopnosti reálneho sebahodnotenia, sebaobrazu, od úplnej nekritickej k vlastnému správaniu až po sebaopodhodnocovanie („som k ničomu, som najhlúpejší na svete“). Typické sú silné afektívne rozlady a nízka frustračná tolerancia – často reagujú veľmi podráždene i na malé podnety, reagujú impulzívne, tzv. aktívne typy sa môžu uchýľovať aj k verbálnej či fyzickej agresivite a potrebujú dlhší čas na upokojenie. Ako môžeme pomôcť: vyjadrujme svoje emócie (poskytujeme adekvátny vzor) a verbalizujeme ich, spájajme emóciu s konkrétnym zážitkom dieťaťa, poukazujeme na rôznorodosť, napr. radosť máme z rôznych vecí, zážitkov, udalostí, máva rôznu intenzitu, a pritom je to stále tá istá emócia – radosť.

Dieťa s AS zažíva veľké napätie a strach pri pokusoch zvládnuť všetky sociálne požiadavky, ktoré naň okolie kladie. Nerozumie podstate sociálnych zvyklostí, noriem, nechápe, prečo sa raz treba správať tak, a raz zasa onak. Nedostatok vcítienia sa do prežívania druhých osôb, neprimerané a jednostranné interakcie, nedostatok intuície, neporozumenie zo strany okolia vedie často k sociálnej izolácii človeka s AS. A pritom chcú mať kontakty, len nevedia, ako na to. Preto je dôležité deťom s AS pomáhať pri vytváraní a chápaní sociálnych vzťahov, postupne ich zapájať do vzájomných interakcií so spolužiakmi, pretože práve od nich sa môže učiť, ako sa k sebe navzájom máme správať. Myslíme však na to, že dieťa sa učí nielen kladnému správaniu, ale môže napodobňovať aj negatívne javy.

Oblasť vzájomnej komunikácie

Veľa detí s AS upúta svoju pozornosť tým, že hovoria ako „malí profesori“, reč je príliš strojená až dospelácka, pedantná, neprimeraná veku dieťaťa, mávajú extrémne veľkú slovnú zásobu, s obľubou používajú odborné výrazy a komplikované cudzie slová. Stretávame sa s výkyvmi intonácie od šepkania až po krik, reč býva monotónna bez expresíí (zvuková, fonetická stránka jazyka), ale najväčšie ťažkosti majú s použitím jazyka v primeranom kontexte (Atwood, 2005). Deti a AS sú zväčša verbálne veľmi zdatné (v prípade obľúbených tém sa stretávame až s hypertrofiou rečových schopností), zlyhávajú však v sociálnom využití jazyka (pragmatika) a schopnosti vyjadriť a pochopiť význam (sémantika). Nedokážu v plnej miere porozumieť drobným nuansám jazyka, predovšetkým pri používaní metafor, prirovnaní, irónie a sarkazmu. (Dubin, 2009)

Doslovné chápanie

Deti s AS sa vyznačujú tým, že výroky druhých a tzv. obraznú reč berú doslova, nedokážu (alebo len čiastočne dokážu) odhaliť skrytý význam. Majú preto veľký problém s chápaním a používaním prirovnaní (má nohu ako slon), metafor, prísloví (komu sa nelení, tomu sa zelení), porekadiel (kúpil mačku vo vreci) – tieto veci si väčšinou živo predstavujú (ako napr. mať maslo na hlave) a neskutočne sa na nich bavia.

Obdobné doslovné chápanie sa vyskytuje aj pri irónii, žartoch, sarkazme, narážajú opätovne na obmedzenú schopnosť vcítiť sa do myslenia a prežívania druhého človeka, nevedia „čítať medzi riadkami“, nevedia rozlíšiť, že si ich druhý človek len doberá. Doslovne chápu aj rečnícke otázky. Dôležité je preto deťom s AS vždy podať jasné a jednoznačné inštrukcie, nečakajme, že si určité veci domyslia.

Ďalšie sémantické ťažkosti

U detí s AS sa stretávame s príliš pedantnou rečou, často vyžadujú presné, spisovné používanie jazyka a odmietajú používať rôzne skratky, skrátené slová (týka sa aj mien, niekedy oslovujú celým menom aj priezviskom a odmietajú skratky mien, napr. Katka, Mišo), zdrobneniny, slangové výrazy, synonymá a homonymá. Na druhej strane majú problém s používaním a chápaním presných pojmov (napr. podmet, prísudok, často sa pýtajú na ich význam: to je to, čo pomenováva sloveso?), s chápaním kontextu (súvisí s fragmentovaným vnímaním, neschopnosťou čítať medzi riadkami – najčastejšie sa stretávame na literatúre).

Pragmatické deficity

Medzi typické pragmatické deficity patrí schopnosť nadviazať, udržať a ukončiť rozhovor: deti s AS sa často nevedia zapojiť do rozhovoru, môžu na úvod použiť aj spoločensky nevhodnú frázu, nečakajú na odpoveď a preberajú vedúcu rolu, nerešpektujú komunikačného partnera (rozprávajú bez ohľadu na to, či partnera téma zaujíma, či ho počúva, nečakajú na spätnú väzbu od partnera, v rozhovore chýba vzájomnosť, striedanie rolí), majú tendenciu viesť rozhovor a určovať témy (na pokus druhého o zmenu témy nereagujú, resp. rýchlo zasa prejdú na svoju tému), po vyčerpaní svojej témy niekedy bez slova odchádzajú. Rozhovor preto niekedy môže začať nevinnou otázkou, čo dieťa robilo cez Vianoce a skončiť prednáškou o histórii Veľkomoravskej ríše.

Predstavivosť, špecifické záujmy a rituály

Predstavivosť je schopnosť, ktorá nám umožňuje vytvárať v mysli alternatívy. Najlepšie ju badať pri hre. Niektoré deti s AS sa do fantazijných hier nepúšťajú, niektoré majú natoľko bohatú fantáziu, že je niekedy ťažké ich z tohto fantazijného sveta vytrhnúť a vedia svojimi hrami zaujať a pohltiť aj rovesníkov. Porucha predstavivosti sa týka skôr roviny exekutívnych funkcií, majú zvyčajne problém s vytváraním vnútorných predstáv, ktoré nám pomáhajú s plánovaním a rozhodovaním, mávajú ťažkosti s chápaním abstraktných pojmov. Ľudia s AS majú preto ťažkosti s domýšľaním si významov slov a doplňovaní slov do viet a textov.

Záujmy majú pre dieťa s AS veľmi veľký význam. Sú jeho prioritou, náplňou rozhovorov, prenášajú sa do jeho školských aktivít a vyplňajú i jeho voľný čas. Záujmy bývajú často výrazne vyhranené, ich počet je oproti vrstovníkom obmedzený, často majú stereotypný, opakujúci sa až ulpievavý charakter, dieťa ich má samo pre seba, neriadi sa tlakom vrstovníkov. Záujmy sa menia s vekom a deti majú často „obdobia“ určitých záujmov (to znamená, že po vyčerpaní témy, napr. dinosaury, túto tému opúšťajú a venujú sa ďalšej). S postupujúcim vekom a rozvíjajúcimi sa schopnosťami sa záujmy stávajú čoraz sofistikovanejšie – ide väčšinou až o encyklopedické vedomosti z rôznych oblastí. Niektoré záujmy sú nefunkčné a v praktickom živote nevyužiteľné alebo aj sociálne neprimerané, niekedy z nich môžu mať úžitok nielen samotní ľudia s AS, ale aj celé ľudstvo. U ľudí s AS a HFA sa stretávame s tzv. idiot savant – ide o mimoriadne schopnosti (umelecké schopnosti – výtvarné, hudobné, encyklopedické vedomosti z rôznych oblastí: technika, biológia, vesmír, geografia), ktoré deti s AS na rozdiel od detí s HFA, dokážu posunúť a využiť pri svojom ďalšom štúdiu či pracovnom živote. Je dôležité poznať záujmy dieťaťa, pretože práve tie môžu slúžiť ako vhodná motivácia k rôznym (aj menej obľúbeným) činnostiam.

Pre mnohé ťažkosti, ktorým musia deti s AS čeliť, je život pre väčšinu z nich chaotický, stresujúci a vyčerpávajúci. Každodenne musia čeliť veľkej neistote. Preto majú deti s AS rady pravidelnosť a predvídateľnosť, ktoré si snažia zabezpečiť rôznym spôsobom – aj prostredníctvom rituálov. Rituály smerujú nielen voči sebe, ale i svojmu okoliu, tzn. že rutinné postupy vykonávajú sami alebo ich vyžadujú aj od druhých. Vyžadujú napr. sedávanie vždy na rovnakom mieste, chodiť rovnakými trasami, mať veci usporiadané určitým nemenným spôsobom, v presnom poradí, s presnými rozstupmi a pod. (stretávame sa s obrovskou citlivosťou na vlastné veci – deti s AS nemajú rady, keď sa ich vecí niekto dotýka, premiestňuje ich). Pravidelne sa opakujúca situácia (tá istá rutinná činnosť) im pomáha vnímať svet ako predvídateľný, uľahčuje orientáciu sa v ňom. Vytvorenie a dodržiavanie pravidelných rituálov zaručuje deťom s AS, že aspoň v niektorých oblastiach sa nemusia obávať zmien.

Intenzita rituálov nám hovorí veľa o citovom rozpoložení dieťaťa s AS. Ich množenie nám môže prezrádzať, že s dieťaťom niečo nie je v poriadku, cíti sa neisto, je napäté, má nejaký problém.

Motorika

Jedným z častých príznakov u detí s AS je motorická neobratnosť, ktorá sa prejavuje v hrubej aj jemnej motorike a grafomotorike. Iní sú na druhej strane výbornými športovcami. Niektoré deti s AS môžu mať ťažkosti s celkovou koordináciou pohybov, koordináciou rúk a nôh, pohyb môže byť ťažkopádnejší, pomalý a krčovitý. Väčšinou im dlhšie trvá, kým sa naučia bicyklovať, plávať, či lyžovať. Zvyčajne majú ťažkosti pri loptových hrách (hádzanie, chytanie, kopanie lopty), s rovnováhou, pri gymnastike (problém spraviť kotúľ), pri napodobňovaní pohybov a rytmu. Na telesnej výchove sa preto môžu snažiť takýmto činnostiam vyhýbať, pre svoju neobratnosť ich vylučujú z tímových hier a opäť sa cítia neprijímané.

Ťažkosti sa u niektorých detí vyskytujú aj s jemnou motorikou, koordináciou oko – ruka (dlho im trvá, kým sa naučia zaväzovať si šnúrkou, strihať a vystrihovať) a grafomotorikou. Písmo (písané) u detí s AS býva často až nečitateľné a pokrok nenastáva ani po mnohonásobnom opakovaní písania správnych tvarov písmen. Typické je nedodržiavanie tvarov písmen, písanie pod riadok i nad riadok, celkovo ťažkosti s úpravou (nepíšu farebným, nevynechávajú riadky, neoddeľujú nadpisy, do zošita kreslia rôzne obrázky, úvahy, ktoré ich aktuálne zaujmú, používajú jeden zošit na všetky

predmety a pod.) a zvyčajne pomalšie tempo písania (ak píšu rýchlo, býva to na úkor kvality) a písmo nadobúda až dysgrafické kvality. A tak sa stáva, že písmo neplní funkciu písania si poznámok a zaznamenávania podstatných vecí z preberaného učiva (dieťa jednak nestíha písať diktované poznámky alebo odpisovať text z tabule, komolí slová, vynecháva celé vety, slová sú nečitateľné a nie je možné taký text použiť na domácu prípravu). Na druhej strane niektoré deti s AS sú vo svojom grafickom prejave príliš precízne až perfekcionistické, píšu pomaly, dávajú si veľmi záležať na dodržiavaní tvarov písmen (ale keďže jemná motorika je narušená – nie vždy sa im to darí podľa ich predstáv, hnevajú sa na seba, na daný predmet, nestíhajú a následne odmietajú pracovať). Písmo a písanie ako také je pre ne veľmi zaťažujúce. Preto týmto deťom niekedy umožňujeme písať tlačенým písmom, dlhšie texty písať do PC, poznámky im poskytnúť v inej forme (xerox), prispôbiť formu testu pri písomných prácach.

Prijímanie informácií

Na proces prijímania informácií z okolitého sveta majú vplyv naše zmysly (prostredníctvom ktorých vnímame) a spôsob akým vnímame. V oboch zložkách sa prejavujú isté odlišnosti.

U ľudí s poruchou autistického spektra sa často stretávame s tzv. hypersenzitivitou na zmyslové podnety. Týmto spôsobom môže byť zasiahnutý jeden alebo viacero zmyslov, pričom dieťa (pre nás) bežné podnety vníma ako neúnosne silné až bolestivé. A navyše už len očakávanie, že sa takýto podnet dostaví, vyvoláva v dieťati nezvládnuteľnú úzkosť, napätie až paniku (Atwood, 2005). Okolie býva zmätené, prečo dieťa tak prehnane reaguje na bežné podnety a dieťa s AS zasa nerozumie tomu, ako je možné, že ostatným to nevadí (v nižšom veku si ešte neuvedomujú, že ostatní to môžu vnímať inak).

Zvýšená citlivosť na zvuky sa okrem náhlych, nečakaných zvukov týka aj schopnosti selektovať zvuky. My, neurotypickí, máme bežne schopnosť selektovať zvuky (odpútať sa od nepodstatných a zamerať sa len na jeden, pre nás v danú chvíľu dôležitý). Ľudia s AS túto schopnosť nemajú (alebo len v obmedzenej miere rozvinutú), a tak vnímajú všetky zvuky rovnako intenzívne. Preto majú na vyučovaní problém „odfiltrovať“ hlas pedagóga spomedzi iných zvukov, preto im pozornosť veľakrát odpúta iný podnet a hlavne pobyt v takomto presýtenom prostredí je pre nich vyčerpávajúci. Preto je v škole dôležité vždy si zabezpečiť pozornosť žiaka a uistiť sa, že nás vníma, opakovane upriamovať jeho pozornosť na daný predmet. Deti budú mať potrebu častejšie sa odizolovávať od nepríjemných podnetov (často sa stretávame aj s nosením kapucní na hlave), potrebujú byť niekedy sami, v tichu.

Obdobne je to s citlivosťou na zrkové podnety – zvyčajne im prekáža silné svetlo (neónky) a slnečné svetlo, čo následne kompenzujú šiltovkami a okuliarmi; a čuchové podnety – prekážajú im rôzne pachy a vône, pre ktoré napríklad môžu odmietajú vojsť do šatne/triedy a predovšetkým školskej jedálne. Pri citlivosti na dotyky – niekedy ide o citlivosť na dotyk určitej časti tela (hlava, dlane), alebo im vadí dotýkať sa určitých povrchov a materiálov (rôzne mazaľavé povrchy, odmietajú nosiť oblečenie z určitých materiálov alebo s určitými prvkami – gombíky). Do procesu vyučovania sa môže preniesť napríklad tak, že budú odmietajú pracovať s určitými materiálmi (plastelína), obliecť si určitý druh oblečenia (napr. špecifický úbor na cvičenie, plášť pri laboratórnych prácach). Často sa u nich vyskytuje citlivosť na teplotu prostredia (zvyčajne im vyhovuje nižšia teplota prostredia, preto v triedach často otvárajú okná a vetrajú) a znížená citlivosť na bolesť. Zvýšená citlivosť na chuť a zloženie jedál sa prejavuje tzv. vyberavosťou v jedálničku. Deti odmietajú jesť určité tvary, farby, štruktúry a kombinácie jedál. To je samozrejme výzva predovšetkým pre rodičov, ale rešpektujeme tieto špecifiká aj v školských jedálňach.

Myslime na to, že pobyt v takomto senzoricky prestimulovanom prostredí je pre dieťa náročné, veľa energie musí vynaložiť len na spracovávanie týchto podnetov, a preto mu potom niekedy nezostáva energia na samotný vyučovací proces. Tieto deti bývajú viac unavené a potrebujú si tieto nepríjemné podnety niekedy kompenzovať – byť sami, v tichu, prítmí.

Odlišnosť v spôsobe vnímania (čiže čo a ako vnímam) sa prejavuje v tzv. fragmentácii vnímania – zameranosti na detail. Pre deti s AS je typické, že sa zameriavajú na vnímanie určitého javu, podľa

aktuálnej preferencie a oblasti záujmu – napr. dvere, okná, žiarovky, elektrické zástrčky a pod., a preto sa môže stať, že po absolvovanej exkurzii v galérii vám nebudú vedieť povedať, aké obrazy videli, od akého maliara a akou technikou, ale s presnosťou vám vymenujú počet žiariviek, ktoré jednotlivé obrazy osvetľovali, ich typ a žiarivosť. Z uvedeného dôvodu sa preto môže stať, že deťom s AS „ujde“ podstata, resp. z ich uhla pohľadu naša podstata nie je pre ne podstatná. Netvrdím ale, že by si nič iné z exkurzie nezapamätali, len to nepovažujú za dôležité, aby to spontánne zdieľali a ak sa od nich chceme dozvedieť aj niečo z týchto „menej podstatných“ vecí, musíme sa na to pýtať konkrétnymi otázkami.

Spracovávanie informácií

Odlišnú formu spracovávanie informácií a ich dopad na školskú prácu vysvetľujú tri psychologické (kognitívne) teórie: teória deficitu exekutívnych funkcií, teória oslabenej centrálnej koherencie a teória myslenia.

Narušenie exekutívnych funkcií

Exekutívna funkcia (výkonná, riadiaca) znamená schopnosť kontrolovať činnosť (motorické pohyby, pozornosť, myšlienky). Ide o kognitívne mechanizmy, ktoré usmerňujú našu pozornosť, smerujú správanie k určitému cieľu, tlmia okamžité impulzy, ktoré nás nútia reagovať na vonkajšie podnety určitým, niekedy aj nevhodným spôsobom (Thorová, 2006). Zahŕňajú v sebe schopnosť plánovať a organizovať si veci – to znamená rozpoznať sled potrebných aktivít na vykonanie určitej činnosti, dodržiavanie ich poradia, motiváciu k činnosti, flexibilitu myšlienok a činov, kontrolu podnetov, striedanie zamerania pozornosti, vnútorné chápanie času, podržanie určitých prvkov v pracovnej pamäti, zotrvávanie v úlohe – koncentrácia, monitorovanie, spätná väzba (Krajmer in Ostatníková, 2010). Keďže dieťa má tieto funkcie narušené, bude častejšie vyžadovať a potrebovať spätnú väzbu od pedagóga (počopenie zadania, uistenie sa o správnosti postupu). Preto sa prejavujú ťažkosti so samostatnosťou, v dôsledku čoho má žiak problém so samostatnou prácou na hodinách/písomkách – nevie „začať“ (problém naplánovať si jednotlivé kroky, podržať si jednotlivé kroky v pamäti, možný problém s porozumením zadania – abstraktné pojmy), rýchlo sa „vzdá“; so sebaorganizáciou: zabúda a stráca veci, problém so značením si domácich úloh/termínov odovzdania projektov a pod.; nejde pritom o zámerné správanie, samotné dieťa to hnevá, cíti sa neúspešné, čo má negatívny vplyv na jeho celkové sebahodnotenie (má pocit neúspechu, zlyhania).

Oslabenie centrálnej koherencie

Na základe tejto teórie ľudia s PAS majú problém integrovať informácie, aby vytvorili kompaktný, koherentný obraz – zameriavajú sa prednostne na malé detaily. Napr. pri reprodukcii príbehu si zapamätajú použité slová, nevedia vyabstrahovať jeho pointu. Poškodenie v abstrahovaní zmyslu sa teda týka nielen vnímania, ale i jazykových schopností a pamäti. To je príčinou, prečo svet vnímajú fragmentovane a fragmenty nie sú súčasťami celku tak, ako ho vnímame my (Happé, 1997; Frith, 2003 in Ostatníková a kol., 2010). Deti s AS preto môžu mať následne ťažkosti v spájaní a generalizovaní vedomostí a zručností (zameriavajú sa na detail na úkor celku, problém nadväznosti starej a novej učebnej látky, problém pri reprodukcii príbehov), s osvojovaním si nových postupov (preferencia známeho, nepozornosť pri nových úlohách, neochota prispôbiť sa), s rozhodovaním a výberom priorít.

Teória mysle (ToM – Theory of Mind)

Podstatou ToM je schopnosť uvedomiť si vlastný duševný stav, presvedčenia, postoje a skúsenosti, ich vzťah k vonkajším udalostiam, a tiež schopnosti vcítiť sa do myslenia a prežívania druhých osôb, vnímať ich dôsledky a zámery. A práve táto oblasť robí ľuďom s AS najväčšie ťažkosti. Napríklad si nedokážu uvedomiť, že by svojou poznámkou mohli niekoho uraziť, priviesť do rozpakov, alebo že by ospravedlnením sa mohli vzniknutú situáciu napraviť. Majú preto ťažkosti v bežnom sociálnom kontakte – neuvedomujú si dôsledky svojho správania na druhých (neprimerané poznámky), problémy s pochopením dvojznačných situácií, problém pochopenia predstierania druhých – sú veľmi dôverčiví, ľahko sa dajú oklamať a veľakrát sa dajú naviesť na rôzne neprimerané aktivity

[upozorňujem na zvýšené riziko šikanovania týchto detí – oslabená schopnosť intuície a imitácie prejavujúca sa predovšetkým v sociálno-komunikačných situáciách: otázka pochopenia zložitejších emočných stavov (klamstvo, predstieranie, odhad a pochopenie kontextu), problém s prenosom osvojených poznatkov, „nepoučiteľnosť“ z rôznych aj negatívnych zážitkov, dôverčivosť, ľahká ovplyvniteľnosť]. Tiež si veľakrát niektoré reakcie z okolia mylne vysvetľujú – napr. niektoré poznámky berú ako výsmech, útok na vlastnú osobu, majú pocit, že ich druhí neprijímajú, majú celkovo strach zo sociálneho zlyhania (chcú sa do kolektívu zapojiť, chcú byť jeho súčasťou a robia to niekedy aj s použitím neprimeraného správania).

Ďalšie špecifiká kognitívnych procesov

Pozornosť – okrem spomínanej špecifickej zameranosti, zameranosti na detaily, sa u detí s AS stretávame s problémom prijímania informácií z dvoch alebo viacerých zdrojov súčasne. To znamená, že buď počúvajú výklad, alebo píšú poznámky/prezerajú si učebnú pomôcku/pracujú s názorným materiálom. Nedokážu vnímať súčasne všetkými kanálmi. Čo sa týka najvhodnejšej formy – väčšina žiakov s AS lepšie prijíma informácie vizuálnou formou (čo vidia, tomu rozumejú) – preto je dôležité využívať vizualizáciu pri vyučovaní, hlavne na pochopenie abstraktných tém. Stretávame sa však aj so žiakmi, ktorí si najviac zapamätajú z výkladu učiva (auditívnu formou), a pritom pôsobia dojmom, že výklad vôbec nepočúvajú – kreslia si do zošita, skladajú niečo z papiera. Táto činnosť im paradoxne pomáha odpútať sa od ďalších neželaných podnetov (hluk v triede).

Motivácia – motivácia k práci je dôležitou súčasťou nadobúdania nových vedomostí a zručností v edukačnom procese. Deťom s AS zväčša chýba tzv. vnútorná motivácia (niečo nové sa naučím, využijem to vo svojom ďalšom štúdiu/práci, keď sa naučím čítať, môžem si prečítať všetky knihy o dinosauchoch). Preto je dôležité využívať u nich tzv. motivačné činitele, ktorými sú predovšetkým ich záujmy a záľuby. Je možné využiť ich jednak v samotnej práci na hodine (namiesto pracovného listu s jabĺčkami môžem použiť pracovný list s dinosaurami/vlajkami/planétami/autami), a jednak ako odmenu (za vypracovanie aj menej zaujímavých úloh). K tomu je dôležitá aj predvídateľnosť (keď žiak vie, koľko úloh má vypracovať a čo potom nasleduje, vie sa na túto prácu lepšie vnútorne nastaviť) – napr. dohodnúť sa na začiatku hodiny na počte úloh, ktoré má vypracovať, po vypracovaní nasleduje odmena (dať žiakovi možnosť krátko relaxovať, čítať knihy a pod.; v zmysle oddychu a naštartovania sa na ďalšiu prácu).



U žiakov s VFA sa častejšie stretávame s ťažkosťami vyplývajúcimi z oslabenej centrálnej koherencie a výraznejším narušením pragmatických schopností (takže žiak má následne väčšie ťažkosti pri práci s textom, porozumením textu, reprodukciou obsahu, charakteristikou postáv, s porozumením a riešením slovných úloh) a oslabenou schopnosťou generalizácie (čiže ťažkosti s prenosom osvojených schopností, nadväznosťou starého a nového učiva, prenosom učiva v rámci predmetov a pod.).

9.2.3.

Tvorba individuálnych vzdelávacích programov

Požiadavky na úpravu prostredia školy a triedy:

- zabezpečiť stabilitu a nemennosť prostredia (pozor na zmeny v usporiadaní triedy, zasadacieho poriadku v priebehu školského roka) – vhodná je vlastná lavica na prácu, stabilné miesto v šatni, resp. miesto na odkladanie pomôcok;
- v rámci školy – zabezpečiť označenie miestností, v prípade potreby poskytnúť žiakovi plán školy (a naučiť ho orientovať sa podľa neho); zriadiť priestor na tzv. relaxačné chvíľky (oddych na mieste, mimo lavice, mimo triedy, zmena činnosti, zaradenie obľúbenej aktivity – žiak môže byť sociálne presýtený) ako prevenciu neželaného správania, resp. naštartovanie sa na ďalšiu prácu.

Modifikácia učebného plánu a učebných osnov:

Žiak sa vzdeláva podľa učebného plánu a osnov danej školy, bez redukcie učebných osnov; (u žiakov s HFA sa niekedy stretávame aj s potrebou redukcie obsahu vzdelávania a úprav konkrétnych predmetov – rieši sa vždy individuálne).

Slovenský jazyk

Písanie/Gramatika

- pri nácviku písania brať do úvahy narušenie grafomotoriky (zadávať aj prípravné a uvoľňovacie cvičenia); ak požívame pri nácviku písania riekanky – netrvať na tom, aby žiak hovoril, čo píše (na žiaka môže pôsobiť skôr mäťúco, odpútava mu pozornosť od písania);
- sústrediť sa na správny úchop pera – vhodné pred samotným písaním poskytnúť „vzor úchopu pera“ na obrázku, úchop podporiť perom Stabilo alebo násadkami na pero;
- poskytnúť žiakovi tabuľku so vzorom písanej a tlačenej podoby písmen (niektorí majú problém s vybavením si správnych tvarov písanej abecedy – s vizuálnou podporou si ich skôr zapamätajú);
- niektorí žiaci môžu mať ťažkosti s písanou formou abecedy (z hľadiska narušenej grafomotoriky – písmo môže byť až nečitateľné, u žiakov s HFA môže súvisieť s narušenou predstavivosťou – písané písmo je príliš abstraktné, lebo v textoch sa bežne stretávajú s tlačeným písmom, ktorému rozumejú), preto v niektorých prípadoch odporúčame písať tlačeným písmom (niektorí žiaci sú schopní používať len veľkú tlačenú abecedu – v takom prípade navrhujeme veľké písmená pri vlastných podstatných menách pri preberanom učive následne označovať, napr. zakrúžkovaním, podčiarknutím a pod.);
- písmo niektorých žiakov je príliš veľké aj vo vyšších ročníkoch – vtedy je nevyhnutná úprava zošitov (s väčšími riadkami), testov, dopĺňovačiek (aby sa im to do stanoveného rámčeka vošlo, inak môžu úlohu odmieťať, resp. nespokojnosť dať najavo tzv. problémovým správaním);
- nehodnotiť krasopis, úpravu;
- rešpektovať individuálne pracovné tempo žiaka – zväčša pomalšie (stretávame sa ale aj s rýchlym tempom, kde však rýchlosť je na úkor kvality – žiak chce mať „neprijemné“ písanie rýchlejšie za sebou);
- redukovať texty určené na písanie – nezaťažovať dlhými prepismi z tabule; umožniť dlhšie texty písať na PC, resp. žiakovi poskytnúť ich kópiu;
- pri písaní diktátov voliť formu dopĺňania alebo písať diktáty so žiakom individuálne – zväčša potrebuje dlhší čas na písanie, zároveň brať do úvahy len „podstatné“ chyby, aktuálne preberané učivo, nie napríklad mäččene, dĺžne a chyby z nepozornosti; pri dopĺňovačkách voliť väčšie kolónky na dopĺňovanie;
- vždy je nutné uistiť sa, že žiak zadaniu rozumie; pri poučkách netrvať na presných pojmoch – stačí opisné vyjadrenie; rešpektovať ťažkosti s chápaním prísloví, porekadiel, metafor a niektorých pojmov, ťažkosti pri tvorení a dopĺňaní viet - zadávať skôr ako nácvik problematických zručností žiaka;
- slohové práce – niektorí žiaci nemajú žiadne ťažkosti s písaním slohových prác, niektorí áno: dôležité je vytvoriť podmienky, aby žiak túto úlohu zvládol – pomoc pri vytvorení osnovy, ku každému bodu osnovy žiaka učiť písať niekoľko viet, zvážiť formulovanie témy, rešpektovať jednoduché vetné spojenia; umožniť žiakovi písať slohové práce v domácom prostredí; brať do úvahy deficit v oblasti predstavivosti (voliť skôr opis ako úvahu).

Čítanie/Literatúra

- niektorí žiaci vedia plynule čítať už pri vstupe do prvého ročníka – je dôležité zadávať im už samotné texty na čítanie (nenútiť ich spätne čítať po slabikách, „čakať“ na spolužiakov,

aby sme zabránili tomu, že sa žiak na hodine nudí – môže byť spúšťačom „neželaného“ správania);

- pri nácviku čítania je dôležité využívať motiváciu (vonkajšiu – využiť záujem dieťaťa) a zadávať žiakom zmysluplné (vlastné) texty/knihy na čítanie podľa aktuálnych záujmov žiaka (upozorňujem na možné ťažkosti s porozumením rozprávok a príbehov, v ktorých je dôraz na sociálne interakcie a emócie, ktoré sú deficitnou oblasťou žiaka); u žiakov s HFA sa častejšie stretávame s ťažkosťami pri osvojovaní si čítania – je tu veľký dôraz na abstrakciu (pod slovom si predstaviť konkrétnu vec), preto sa niektorí žiaci učia čítať tzv. globálnym čítaním s podporou vizualizácie (spájanie slova s konkrétnym obrázkom); vizualizáciu je vhodné využiť aj pri porozumení čítaného textu a krátkych príbehov (ideálna forma obrázkových knižiek s jednoduchým textom pod obrázkom alebo forma komiksu);
- niektorí žiaci majú problém so sledovaním čítaného textu (žiak sa v texte stráca, nevie pokračovať a nadviazať na spolužiaka, má vlastné tempo, následná frustrácia) – vhodné nenútiť ho „čakať“ na spolužiakov, presne mu určiť, ktorý odsek má čítať, resp. použiť kompenzačnú pomôcku, napr. pravítko, čítacie okienko a naučiť ho narábať s ním;
- niektorí žiaci majú výrazné úzkostné ladenie, strach zo zlyhania, vysoké nároky na seba – túžba podať perfektný výkon, čítanie nahlas pred kolektívom môže spôsobovať úzkosť a napätie, preto odporúčame dať dieťaťu možnosť prečítať si text najprv samostatne, resp. čítanie skúšať individuálnou formou;
- dôležité je zamerať sa hlavne na porozumenie daného textu, rešpektovať prípadné problémy s chápaním poézie (rozbor, vyskytuje sa množstvo abstraktných slov a slovných spojení, potreba vedieť „čítať medzi riadkami“); odporúčame reprodukciu textu, dej, popis charakteristiky postáv a vyjadrenie vlastného názoru na dané dielo zadávať skôr ako nácvik problematických zručností žiaka (formou pomocných otázok, poskytnúť žiakovi dostatočný čas na zorientovanie sa v texte a sformulovanie odpovede); netrvať na viacnásobnom čítaní toho istého textu; pri memorovaní básní poskytnúť žiakovi dostatočný čas na domácu prípravu.

Matematika

- vždy je nutné uistiť sa, že žiak zadaniu rozumie; resp. rozkrokovat' danú úlohu, aby bolo jasné, čo má žiak rátať; problém s chápaním abstraktných pojmov (sčítanec, deliteľ a pod.) – netrvať na ich používaní;
- počas práce poskytnúť žiakovi spätnú väzbu (či postupuje správne, inak môže žiak stratiť motiváciu k práci);
- pri osvojovaní si nových vedomostí (sčítanie, odčítanie...) uprednostniť jeden spôsob ich zvládania (nezahľcovať viacerými postupmi, zvoliť postup pre žiaka najvýhodnejší);
- brať do úvahy narušenie predstavivosti – pojem čísla môže byť pre niektorých žiakov veľmi abstraktný – snažiť sa vizualizovať (predovšetkým u žiakov s HFA používať napr. počítadlá);
- oblasť **slovných úloh** – zamerať sa na oblasť porozumenia (častejšie poskytovať spätnú väzbu, overiť si, či žiak zadanie pochopil a príp. mu pomôcť s porozumením, chyby z nepozornosti), jasné zadania, zjednodušiť zápis, rozkrokovat' úlohu (v prípade detí s HFA sa nám osvedčilo učiť na formu jedno-, dvoj- a viackrokových úloh – 1-kroková: obsahuje len jeden výpočet; 2-kroková: výsledok z prvého výpočtu použije v druhom výpočte a až ten znamená vyrátanie úlohy a zapíše sa do odpovede...);
- rešpektovať narušenú mieru predstavivosti pri rátaní príkladov (obvody, obsahy zložitých rovinných a priestorových útvarov) – poskytnúť žiakovi tabuľku s rovinnými a priestorovými útvarmi;
- písomné práce je možné zredukovať (kvantita), dôležité je vedomosti overiť na jednom – dvoch príkladoch, nie siahodlhé výpočty; netrvať na prepisovaní príkladov (ideálna forma pracovných listov, testov, kde žiak môže priamo písať výsledky a odpovede), vhodné aj pri domácich úlohách;

- rešpektovať narušenie jemnomotorických zručností pri rysovaní (rešpektovať odchýlky a nepresnosti).

Výchovné predmety



Výtvarná výchova/Pracovné vyučovanie – možné problémy s pochopením abstraktných a pre žiaka nereálnych tém (veľkonočný zajac, vianočná ozdoba) – vhodné vytvoriť maketu (vzor) daného výtvoru, aby mal žiak predstavu, ako má výtvor vyzeráť; v prípade ťažkostí s technickým zvládaním kresieb/výtvorov (vzhľadom na narušené jemno- a grafomotorické zručnosti) – odporúčame kombinovať rôzne techniky s kreslením (lepenie, strihanie, koláže).

Telesná výchova – brať do úvahy narušenie motorických a koordinačných zručností žiaka pri jednotlivých aktivitách (ako aj hodnotení a príprave na túto vyučovaciu hodinu – prezliekanie) – imitácia pohybov pri rozcvičke, orientácia v priestore pri pohybových hrách; rešpektovať citlivosť žiaka na zmyslové podnety (zvuky, hluk); dieťa s AS býva veľmi citlivé na sociálny neúspech, ťažšie zvláda prehru, preto nenúťme žiaka napr. do súťaženia s rovesníkmi, snažme sa ho postupne zapájať do skupinových hier.

Ďalšie predmety

- vždy sa uistiť, že žiak zadaniu/otázke rozumie, poskytovať vždy spätnú väzbu (možné nesprávne prečítanie/porozumenie zadania – zadávať zadania, otázky jednoznačne);
- rešpektovať individuálne pracovné tempo žiaka (pomalšie/rýchlejšie), poskytnúť dostatočný čas na vypracovanie úloh, ak pracuje rýchlejšie, dať možnosť vypracovať úlohy navyše – aby sa zabránilo pocitu, že žiak „nestíha“ alebo sa „nudí“, čo môže byť následne spúšťačom „neželaného správania“, resp. pôsobiť demotivujúco, žiak následne stráca chuť pokračovať v práci na danej hodine, ale môže sa preniesť aj na ďalšie vyučovacie hodiny, resp. dohodnúť sa na začiatku hodiny na počte úloh, ktoré má vypracovať (cvičenia, pracovné listy), po vypracovaní dohodnutých úloh zaradiť tzv. relaxačné chvíľky (dať žiakovi možnosť krátko relaxovať, čítať knihy a pod., v zmysle oddychu a naštartovania sa na ďalšiu prácu);
- problém s písaním poznámok (písanie je zaťažujúce, tempo pomalé, nestíha, je frustrovaný) – poskytnúť kópiu poznámok (xerox), odfotenie do mobilného telefónu, písanie do PC;
- brať do úvahy deficit v oblasti predstavivosti, snažiť sa žiakovi preberané učivo vizualizovať, aby bolo preňho pochopiteľné, vedel si ho predstaviť;
- v prípade predmetov, v ktorých žiak disponuje nadpriemernými schopnosťami, tento fakt tolerovať a preverovanie vedomostí tomuto prispôbiť – napr. dať vypracovať projekt, prezentáciu a pod., nenútiť žiaka učiť sa veci, ktoré má zvládnuté a už „dávno“ nie sú jeho záujmom (vhodná konzultácia s rodičom v prípade jednotlivých predmetov);
- cudzí jazyk – rešpektovať prítomnosť podobných ťažkostí ako v slovenskom jazyku.

Prestávky

Venovať prestávkam zvýšenú pozornosť – nie sú štruktúrované (ako vyučovacia hodina), je väčšia intenzita hluku, pohybu, žiaci sa hrajú/rozprávajú – žiak nemusí vedieť vzniknuté situácie riešiť (prichádza ku konfliktom, chce sa zapojiť, chce byť prijímaný, ale nevie, ako na to alebo sa cíti preťažený a potrebuje byť sám) – možnosti: pedagóg/asistent v triede, trávenie niektorých prestávok v samostatnej miestnosti.

Preverovanie vedomostí a hodnotenie:

- nehodnotiť grafickú a estetickú stránku písomného prejavu;
- uistiť sa, že žiak zadaniu/otázke rozumie (porozumenie inštrukciám, inak môže žiak stratiť motiváciu k práci, resp. odpovedať na iný jav);
- pri ústnom skúšaní preferovať postup **otázka – odpoveď** (nežiadať súvislé odpovede a zhrnutie učiva, netrvať na presných pojmoch, oceňovať opisné pojmy/vyjadrovanie);

- pri písomných prácach preverovať vedomosti formou **testu** – pri testoch voliť **prehľadnú** formu s dostatočným priestorom na dopĺňanie (nie zložité tabuľky, v ktorých má žiak problém sa orientovať);
- nezadávať časovo limitované úlohy (päťminútovky), poskytnúť dostatočne dlhý čas na vypracovanie úlohy/sformulovanie odpovede (písomnej i ústnej);
- poznámky, tresty – u žiaka neplnia funkciu naštartovania na lepší výkon, spôsobujú opačný efekt, pôsobia demotivujúco pri celkovo oslabenej motivačnej zložke, a to nielen v oblasti výkonovej, ale aj psychickej a osobnostnej (znížená sebadôvera); zdôrazňujeme potrebu pozitívnej motivácie, pochvaly aj za menšie úspechy; dať žiakovi možnosť opraviť si „zlú“ známku;
- rešpektovať Metodický pokyn č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy.

Špecifiká výchovno-vzdelávacieho procesu

Počas celého výchovno-vzdelávacieho procesu je dôležité rešpektovať deficitné oblasti žiaka a snažiť sa o ich rozvíjanie, poukazovať na silné stránky žiaka (aj v rámci kolektívu) a využívať ich v procese osvojovania si nových vedomostí a zručností. Predovšetkým je dôležité využívať vizualizáciu (znázorňovanie – čo žiak vidí, tomu lepšie rozumie).

Podporovanie samostatnosti a sebaorganizácie

- zaviesť používanie symbolického rozvrhu (s farebným označením jednotlivých predmetov – aby si žiak mohol sledovať, čo ho ešte čaká, dôležité pre pocit istoty a predvídateľnosti);
- zaviesť používanie farebných dosiek na jednotlivé vyučovacie predmety (napr. matematika – modré dosky s popisom, čo všetko majú obsahovať, modrou označiť aj v rozvrhu);
- podporovanie samostatnosti v značení si domácich úloh a termínov (písomných prác, odovzdania projektov a pod.) – naučiť žiaka narábať napr. s diárom, zošitom, kde si úlohy bude značiť a spočiatku kontrolovať ich zapísanie (resp. umožniť žiakovi odfotenie si úloh do mobilného telefónu), zaznačovať DÚ napr. vždy na rovnaké miesto na tabuli.

Správanie

Mnohé problémy v správaní počas výchovno-vzdelávacieho procesu môžu plniť funkciu komunikácie. Vždy je preto dôležité zisťovať, čo je **príčinou** daného správania (pre žiaka je daná situácia nezvládnuteľná, náročná na pochopenie, potrebuje pomoc, je unavený, preťažený – napr. odmietanie komunikácie, negativizmus, nesústreďenie, prejavujúce sa aj ako ignorovanie vyučujúceho) – toto správanie je najvhodnejšie odignorovať a zväžiť zaradenie tzv. **relaxačnej chvíľky** (oddych na mieste, mimo lavice, zmena činnosti, sociálne žiaka nekontaktovať – môže byť sociálne presýtený) ako prevenciu neželaného správania, resp. naštartovanie sa na ďalšiu prácu.

V prípade výraznejšieho zmnženia problémov v správaní (ako reakcia na sociálnu záťaž), umožniť žiakovi tzv. **sociálny oddych**, tzn. vynechať napr. jeden vyučovací deň, resp. podľa potreby (oddychový deň, týždeň); žiak sa pripravuje v domácom prostredí.

Prípadné konflikty riešiť v pokoji, po odznení frustrujúceho podnetu, dať priestor na vysvetlenie situácie (hľadať dôvody a príčiny konfliktov), aby žiak odchádzal zo školy s pocitom záujmu, pochopenia, nie s pocitom krivdy a nespokojnosti.

Zmeny

Dôležité je žiaka upozorniť a vopred pripraviť na zmeny počas vyučovania (výmena vyučovacích predmetov, suplovanie, exkurzie mimo školy a pod), v prípade exkurzií mimo školy vysvetliť, kde sa ide a jasne sa dohodnúť na očakávanom správaní.

Pozornosť

Nezanedbateľné je brať do úvahy kolísanie pozornosti, potrebu meniť podnety, častejšie striedanie pracovných činností s oddychom, potrebu striedania aktivít/polohy tela – možnosťou je napr. **rozdeliť vyučovaciu hodinu na 2 – 3 časti**, medzi ktoré je zaradená tzv. relaxačná chvíľka

(priestor na oddych, zmenu polohy, vybehánie sa, naštartovanie na ďalšiu prácu), na začiatku každej časti sa dohodnúť na počte úloh, ktoré má žiak spraviť.

Motivácia

Dôležité je využívať záujmy žiaka. K dosiahnutiu želaného cieľa môžeme využiť zbieranie bodov (napr. za 5 bodov žiak získa stanovenú odmenu – sladkosť, kartičku s dinosaurami a pod. podľa aktuálneho záujmu dieťaťa). Myslíme na to, že motivačné činitele sa u dieťaťa môžu veľmi rýchlo meniť, preto to, čo platilo jeden mesiac, už druhý nefunguje a treba hľadať nový motivačný prvok.

Druhou možnosťou je tzv. odobratie odmeny – využíva sa, ak chceme nejaké správanie odstrániť, napr. vykrikovanie počas vyučovania. Žiak získa odmenu, napr. na PC, ak sa počas vyučovania bude hlásiť. Táto forma ponúka aj možnosť zlyhania (pretože pre žiaka to bude spočiatku ťažké) – odmenu získa, aj keď sa mu cez hodinu podarí 5-krát vykriknúť, pri poslednom pokuse si už dá pozor, aby odmenu získal. Postupne budeme odoberať počet políčok „na zlyhanie“.

					ODMENA POČÍTAČ
---	--	--	--	--	---------------------------

Pravidlá

Je veľmi dôležité dohodnúť sa so žiakom na pravidlách správania sa v rámci triedy, školy, výletov a pod. Myslíme na to, že žiak má oslabenú schopnosť vcítania sa do druhých, oslabený cit pre spoločenské pravidlá správania sa, preto neočakávajme, že si určité veci (aj vzhľadom na vek) domyslí. Ak chceme, aby niečo dodržiaval, musíme mu o tom povedať. Pravidlá stanovujeme v pozitívnom znení (napr. namiesto *nebehať po chodbe* môžeme zadať *po chodbe chodím pomaly, behať môžem na školskom dvore*). Pri zákaze vždy ponúkneme alternatívu vhodného správania (nielen čo žiak robiť nemá, ale čo iné môže a má spraviť: napr. nevykrikuj! Alternatíva: ak chceš niečo povedať, prihlás sa.).

Kolektív a spoločné činnosti

Niektorí žiaci majú ťažkosti so zapojením sa do skupinových a celotriednych aktivít. Musíme ich k tomu viesť a postupne učiť. V niektorých prípadoch môžeme žiaka nechať pracovať individuálne, postupne zapájať do dvojíc a menších skupiniek. Snažiť sa žiaka zapájať do kolektívu, viesť kolektív k tolerancii a akceptácii, poukazovať na jeho silné stránky. Ešte raz upozorňujem na zvýšené riziko šikanovania týchto žiakov.

9.3 Profesionálna orientácia a zameranie žiakov s Aspergerovým syndrómom a vysokofunkčným autizmom

Pri poradenstve k výberu strednej školy či ďalšieho vzdelávania je dôležité riadiť sa záujmom žiaka. Opakujem, že ľudia s AS sú schopní svoje záujmy preniesť a využiť pri svojom ďalšom štúdiu či v pracovnom živote. Študujú na osemročných či klasických gymnáziách, stredných odborných či umeleckých školách rôzneho zamerania – elektrotechnika, počítače a programovanie, animovaná tvorba, dizajn, a niektorí následne aj na vysokých školách. Vo všeobecnosti je vhodnejšie vyberať tie odbory, ktoré nestavajú na primárnych deficitoch žiaka prejavujúcich sa predovšetkým v socio-komunikačných zručnostiach (menej vhodná sa preto javí alternatíva pedagogických a sociálnych akadémii, strednej zdravotníckej školy a pod.).

Žiaci s HFA vo všeobecnosti potrebujú väčšiu mieru adaptovaného prostredia, pomoci a asistencie aj v ďalšom živote, je však dôležité vytvoriť im predpoklady pre splnenie si vlastného sna (pre niektorých štúdium na gymnázium a získanie maturity, pre druhých zvládnutie niektorého z učňovských odborov), predpoklady pre možnosť aspoň čiastočného zapojenia sa do pracovného

života (ako pomocná sila, v rámci chráneného pracovného prostredia) a naplnenia tak základnej ľudskej potreby – potreby užitočnosti a sebanaplnenia.

Na záver mi nedá nepodeliť sa s vami o citát Paula McKenna z knihy Zmeňte svoj život za sedem dní:

„...neúspech nie je výsledok, ale postoj. To znamená, že vôbec nesúvisí s výsledkami, ktoré dosiahnete, zato určite súvisí s vašimi postojmi, teda poznávacími rámcami.

Keď sa Thomas Alva Edison už po sedemstý raz neúspešne pokúšal zostrojiť elektrické osvetlenie, položil mu reportér New York Times otázku: „Aký je to pocit sedemstokrát prehrať?“

Odpoveď veľkého vynálezcu je klasickým príkladom pozitívneho prístupu:

„Neprehral som sedemstokrát. Neprehral som ani raz. Podarilo sa mi predsa dokázať, že tých sedemsto spôsobov nie je dobrých. Keď vylúčim všetky spôsoby, ako sa to nedá, nájdem spôsob, ako sa to dá.“

Nasledovali ďalšie tisícky neúspešných dôkazov toho, ako to nejde, až kým Edison predsa len nenašiel spôsob, ako to „ide“, čím „rozsvietil svet“.

Želám vám veľa zapálenia a svetla vo vašej (a našej spoločnej) práci.

Literatúra

- Attwood, T.: Aspergerův syndrom. Portál, Praha 2005.
- Boyd, B.: Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem. Portál, Praha 2011.
- Brauns, A.: Pestrotienné a netoperci. Milanium, Dunajská Lužná 2009.
- Dubin, N.: Šikana dětí s poruchami autistického spektra. Portál, Praha 2009.
- Haddon, M.: Podivný případ se psem. Argo, Praha 2004.
- Hippler, K.: Aspergerov syndróm: Fakty, diagnostika a poradenstvo. Odborná príručka k workshopu. ACE, Bratislava 2013.
- Hrdlička, M., Komárek, V.: Dětský autismus. Portál, Praha 2004.
- Jánošíková, D.: Vysokofunkčná autistická populácia a Aspergerov syndróm. Lenoris, n. o., Trnava 2006.
- Květoňová, L., Strnadová, I., Hájková, V.: Cesty k inkluzi. Karolinum, Praha 2012.
- Ostatníková, D. a kol.: Autizmus z pohľadu neuropsychobiologie. Univerzita Komenského Bratislava 2010.
- Patrick, N. J.: Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra. Portál, Praha 2011.
- Preissman, Ch.: Život s Aspergerovým syndromem, Portál, Praha 2010.
- Schäferová, S.: Hvězdy, jablka a sklíčka. Milanium, Dunajská Lužná 2011.
- Sociálne vzdelávanie žiakov s Aspergerovým syndrómom, Zborník príspevkov z odborného seminára. Centrum nadania, n. o., Bratislava 2013.
- Thorová, K.: Poruchy autistického spektra. Portál, Praha 2006.
- Vosmik, M., Bělohávková, L.: Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole. Portál, Praha 2010.
- Williams, D.: Nikdo nikde. Portál, Praha 2009.

10.

Úprava testových položiek pre žiakov so zdravotným znevýhodnením na ZŠ

Žiakom so zdravotným znevýhodnením (ZZ) upravujeme podmienky na vykonanie externého testovania T9 od školského roku 2005/2006, pričom sa neustále snažíme o skvalitnenie testovacích nástrojov. Počet žiakov so zdravotným znevýhodnením má stúpajúcu tendenciu, čo deklaruje aj v priloženej tabuľke.

Tab. 6 Prehľad o počte žiakov so zdravotným znevýhodnením v T9 od roku 2006 do roku 2014

ZZ	T 9								
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
VPU	1 987	2 315	2 397	2 232	2 051	1 782	1 916	1 925	2058
NKS	117	126	108	80	84	88	112	101	96
TP	100	96	111	108	74	87	68	73	81
ZP	61	54	75	50	64	37	48	37	40
SP	82	49	97	59	63	49	45	40	55
AUT	9	5	6	11	6	13	11	20	28
CH-ZO	74	79	55	36	28	48	33	40	62
ADHD-ADD	-	-	-	185	171	169	198	225	287
ZZ spolu	2 430	2 724	2 849	2 761	2 541	2 273	2 431	2 461	2 707
Celkový počet žiakov	63 954	59 905	58 009	53 709	47 533	45 400	43 513	39 330	42 006
Podiel žiakov ZZ	3,8 %	4,5 %	4,9 %	5,1 %	5,3 %	5,0 %	5,6 %	5,9 %	6,4 %

Z uvedeného prehľadu o počte všetkých žiakov 9. ročníka ZŠ od roku 2006 až do roku 2014 je zrejmé, že počet intaktných žiakov demograficky klesá a počet žiakov so ZZ postupne narastá.

Nastáva otázka, nad ktorou je potrebné zamyslieť sa na všetkých úrovniach odborných a profesionálnych inštitúcií, ktoré zabezpečujú diagnostiku, odborný a podporný servis, „Prečo je to tak, čo je dôvod narastajúceho počtu žiakov so ZZ?“. Domnievame sa, že navýšenie počtu žiakov so ZZ môže byť spôsobený v lepšom prípade aj zmenou pohľadu na uvedený problém, vyššou vnímavosťou spoločnosti na potreby ich vzdelávania. Zároveň usudzujeme, že nárast žiakov so ZZ je do istej miery spôsobený aj mimoriadnou spoločenskou vážnosťou celoslovenského testovania žiakov 9. ročníka ZŠ, pričom výsledky žiakov slúžia riaditeľom ako jedno z kritérií pre prijatie na strednú školu.

10.1. Žiaci so ZZ a ich účasť na celoslovenskom testovaní T9

Podľa § 2 písmeno k), l), p), q) zákona č. 245/2008 Zb. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov sa žiakom so zdravotným znevýhodnením rozumie žiak so zdravotným postihnutím, žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia i žiak s nadaním.

Žiaci, na ktorých sa vzťahujú úpravy testov, sú:

žiaci so zdravotným znevýhodnením

- žiaci chorí a zdravotne oslabení,
- žiaci s vývinovými poruchami učenia,
- žiaci s poruchou aktivity a poruchou pozornosti,

žiaci so zdravotným postihnutím

- žiaci so sluchovým postihnutím,
- žiaci so zrakovým postihnutím,
- žiaci s telesným postihnutím,
- žiaci s narušenou komunikačnou schopnosťou,
- žiaci s autizmom alebo ďalšie pervazívne vývinové poruchy.

V prípade viacnásobného postihnutia sa pre účely celoslovenského testovania zaraďuje žiak so ZZ do skupín podľa dominantného postihnutia.

Pre účely celoslovenského testovania sú žiaci so ZZ zaradení do dvoch skupín podľa stupňa postihnutia nie z lekárskeho hľadiska, ale podľa miery obmedzenia pri práci s testom do:

1. skupina obmedzenia



Žiak zaradený do 1. skupiny obmedzenia má predĺžený čas, používa kompenzačné pomôcky (technické, vyučovacie). Všetci žiaci si svoje odpovede zapisujú priamo do testu a následne ich samostatne prepíšu do OH. S upravenými testami po formálnej stránke pracuje žiak s PAaP, PS, CH-ZO. S upravenými testami po formálnej aj obsahovej stránke pracuje iba žiak so SP, ZP, TP, VPU, s AUT a NKS. Žiak nemá k dispozícii osobného asistenta, tlmočníka alebo špeciálneho pedagóga.

2. skupina obmedzenia

Žiak zaradený do 2. skupiny obmedzenia pracuje s upravenými testami po formálnej a obsahovej stránke, má predĺžený čas, používa kompenzačné pomôcky. Svoje odpovede priamo do testov zapisuje žiak s TP a PAaP. **Nevidiaci a slabozrakí žiaci** svoje odpovede zapisujú priamo na papieri, ktoré sú označené menom žiaka, kódom testovanej skupiny a pečiatkou školy. **Odpovede žiakov s týmito postihnutiami prepíšu do OH osobní asistenti.**

Žiaci s ostatnými druhmi postihnutia svoje odpovede zapisujú priamo do testu a následne ich **prepíšu do OH**. Žiak v 2. skupine obmedzenia má k dispozícii osobného asistenta, tlmočníka alebo špeciálneho pedagóga.

Účasť žiakov 9. ročníka ZŠ so ZZ na celoslovenskom testovaní

Na základe skúseností a ohlasov riaditeľov a učiteľov ZŠ sme upravili účasť žiakov so ZZ na celoslovenskom testovaní nasledovne:

- žiaci, ktorí sa vzdelávajú formou školskej integrácie (začlenenia) podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu sa do testovania zapájajú bez ohľadu na to, či si prihlášku podávajú na študijný alebo učebný odbor strednej školy,
- žiaci, ktorí sú dlhodobo alebo často umiestňovaní z vážnych zdravotných dôvodov (onkologické, psychiatrické, poúrazové, pooperačné stavy) v ZŠ pri zdravotníckych zariadeniach, sa do testovania nezapájajú, a to ani v prípade, ak si podajú prihlášku na študijný odbor,
- žiaci, ktorí sú krátkodobo umiestnení v ZŠ pri zdravotníckych zariadeniach, sa do testovania zapájajú dobrovoľne a testovania sa zúčastnia v kmeňovej škole, ak im to ich zdravotný stav dovoľí,
- žiaci, ktorí sa vzdelávajú formou školskej integrácie (začlenenia) podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu s modifikáciou obsahu vzdelávania z testovaného

predmetu (žiaci so zrakovým postihnutím, so sluchovým postihnutím, telesným postihnutím a s dyskalkúliou) sa do testovania zapájajú dobrovoľne.

10.2. Charakteristika úprav

Žiaci so ZZ majú upravené podmienky na vykonanie T9. Riaditeľov škôl žiadame, aby zákonných zástupcov žiakov so ZZ informovali o možnosti úprav podmienok na vykonanie T9.

Podľa upravených podmienok môže testovanie vykonať žiak:

- a) špeciálnej školy,
- b) špeciálnej triedy v základnej škole,
- c) základnej školy vzdelávaný v triede spolu s ostatnými žiakmi školy podľa individuálneho vzdelávacieho programu.

Úpravy v testoch pre žiakov so ZZ sú realizované s cieľom v maximálnej miere zachovať porovnateľnú úroveň s testami pre intaktnú populáciu. Ide o také úpravy, ktoré v čo najmenšej miere zasahujú do obsahu testu a čo najmenej ovplyvňujú objektivnosť. Zmenou obsahu testov pre žiakov so ZZ by sa zamedzila porovnateľnosť výsledkov s intaktnými žiakmi. Redukovaním obsahu by sa znížila aj samotná úroveň testov. Pri testovaní žiakov so ZZ je potrebné vytvoriť podmienky porovnateľné s bežnou populáciou a zároveň zachovať rovnakú úroveň testovacích nástrojov s porovnateľnou výpovednou hodnotou. Je potrebné si uvedomiť, že vysoké percento žiakov so ZZ má ambíciu študovať na strednej škole a zároveň musia splniť profil absolventa ZŠ v zmysle ŠVP pre žiakov so ZZ. Do testovania je každoročne zapojených cca 80 % žiakov s VPU. Viac ako 50 % žiakov s VPU je klasifikovaných z oboch predmetov známku dostatočnú. V skupine diagnostikovaných žiakov s VPU sú aj žiaci, ktorých mentálna úroveň sa nachádza v hraničnom pásme. V takom prípade je viac pravdepodobné, že uvedení žiaci budú na testovaní zlyhávať i napriek formálnym a obsahovým úpravám. Napriek vytvoreniu podmienok pre testovanie žiakov so ZZ, nie všetci títo žiaci sú schopní po intelektovej a vedomostnej stránke vypracovať upravený test.

Testové zošity pre žiakov so ZZ sú upravované po obsahovej aj formálnej stránke.

Formálne úpravy sa týkajú zväčšenia písma podľa individuálnych potrieb zrakovo postihnutých žiakov (veľkosti písma 14 – 26 a viac). Pre nevidiacich žiakov je test spracovaný do Braillovho (bodového) písma. Pre jednoduchšiu orientáciu v teste je členený text ukážok a zadanie úloh, upravené riadkovanie, zvýraznené kľúčové slová v zadaní a žiakom je umožnené vypracovanie testu v predĺženom čase. Žiaci môžu používať kompenzačné pomôcky a v prípade potreby je zabezpečená prítomnosť osobného asistenta, tlmočníka alebo špeciálneho pedagóga.

Obsahové úpravy sa týkajú obsahovej modifikácie úloh, úpravy formulácie zadania úloh a distraktorov, zadania môžu byť skrátené, prípadne nahradené novou úlohou tak, aby obsah testov pre žiakov so ZZ bol porovnateľný s obsahom testov pre intaktných žiakov, a tak bola zachovaná obsahová špecifikácia testu. Žiaci so sluchovým (SP), zrakovým (ZP), telesným postihnutím (TP), s narušenou komunikačnou schopnosťou (NKS), s autizmom (AUT) a s vývinovými poruchami učenia (VPU) majú z dôvodu zdravotného postihnutia úlohy obsahovo modifikované.

Úprava prostredia

Žiaci so ZZ sú testovaní v samostatnej miestnosti, učebni, oddelene od intaktných žiakov.

Dôvodom je:

- odlišný časový limit, časový harmonogram,
- používanie kompenzačných pomôcok,
- úprava pracovného miesta (napr. stoly s nastaviteľným sklonom a výškou pracovnej dosky, individuálne osvetlenie a pod.),
- prítomnosť asistenta učiteľa, špeciálneho pedagóga, tlmočníka.

Predĺžený čas

Žiaci so ZZ potrebujú na vypracovanie úloh podstatne dlhší čas ako intaktní žiaci rovnakých schopností. Pracovné tempo žiakov so ZZ je výrazne pomalšie. Spomalenie rýchlosti pracovného tempa vyplýva z odlišného spôsobu vnímania informácií z vonkajšieho prostredia, z odlišného spôsobu podávania výstupu z riešenia úloh a z väčšej fyzickej a psychickej záťaže. Obmedzenia, ktoré jednotlivé postihnutia prinášajú, sa týkajú spôsobu, akým žiaci úlohy dokážu formálne spracovať – t. j. zmyslového vnímania informácií, ich postupného začlenenia do procesu riešenia. Na vyrovnanie tohto obmedzenia slúži primerané predĺženie času, v ktorom žiak rieši test. Počas predĺženého času je možné vykonať krátke prestávky z psychohygienického hľadiska, ktoré usmerňuje administrátor.

Predĺženie pracovného času je potrebné aj preto, že niektoré testy sú zadávané v odlišnom formáte, napr. v bodovom písme alebo zväčšenom písme. Rovnako aj zápis riešenia úloh v teste niektorých žiakov, ktorý sa uskutočňuje do samotného testu z dôvodu narušenej jemnej motoriky.

Predĺžený čas je dôležitý aj pre žiakov s VPU, ktorí dosahujú sociálne únosnú úroveň čítania (tempo, presnosť a porozumenie), pretože práca s textom je pre nich náročnejšia. Žiaci si text potrebujú prečítať viackrát, aby boli schopní postrehnúť súvislosti a zapamätať si potrebné údaje a informácie z textu. Zvýšená časová dotácia im umožňuje využiť vyššie kognitívne zručnosti (zväčša musia byť k tomu cieleným tréningom vedení), pochopiť význam slov a zachytiť kontext.

Žiaci so ZZ majú možnosť písať do testu, aktívne pracovať s úlohami, s textom, majú možnosť podčiarkovať si, zvýrazňovať základné informácie v texte v úlohách a robiť poznámky priamo v teste.

Kompenzačné pomôcky

Žiaci so ZZ majú možnosť využívať kompenzačné pomôcky, ktoré čiastočne vyrovnávajú ich obmedzenie a pomáhajú im prekonať prekážky.

Kompenzačné pomôcky môžu byť:

1. technické,
2. vyučovacie.

Medzi **technické pomôcky** patria: optické prístroje, osvetlenie, polohovacie ležadlá, polohovacia lavica, Pichtov písací stroj, PC, kalkulačka.

Medzi **vyučovacie pomôcky** patria: výkladový slovník, synonymický slovník a pomôcky, ktoré žiak bežne používa pri písaní písomných prác.

Istú formu kompenzácie pre žiakov zaradených do 2. skupiny obmedzenia poskytuje osobný **asistent učiteľa, tlmočník alebo špeciálny pedagóg**, ktorý pomáha pri orientácii v testovacom zošite, pri zápise odpovedí žiaka, pri manipulácii s pomôckami, pri príchode/odchode do/z učebne, pri tlmočení inštrukcií súvisiacich so zadaním úlohy. V žiadnom prípade nezasahuje do samotného riešenia úloh a nekomentuje správnosť a nesprávnosť odpovedí.

Asistencia

Asistencia je umožnená žiakom, ktorí v dôsledku svojho postihnutia nemôžu ani s využitím kompenzačných pomôcok samostatne vykonať testovanie. Asistent v žiadnom prípade nezasahuje do samotného riešenia úloh a nekomentuje správnosť a nesprávnosť odpovedí.

✓ *Asistencia špeciálno-pedagogická*

Úloha asistenta – minimalizovať vonkajšie prekážky (napr. pomoc s orientáciou a mobilitou, polohovanie žiaka, príprava a obsluha kompenzačných pomôcok, zápis odpovedí do OH, prečítanie textu, zadania).

✓ *Asistencia technická*

Zodpovedá za funkčnosť technických kompenzačných pomôcok.

10.3. Špecifiká zdravotných znevýhodnení v úprave (modifikácii) testovacích nástrojov a ukážky úloh

Úprava textových ukážok

Cieľom úpravy textových ukážok nie je zjednodušiť text do takej podoby, aby sa stratila hodnota originálneho textu.

Pre vyučovacie jazyky je náročný **výber textov**. Autori testov pristupujú k výberu ukážky tak, aby boli rozsahom aj obsahom primerané cieľovej skupine testovaných žiakov. Pre žiakov so ZZ zohľadňujú špecifické čítacie potreby a možnosti žiakov, ktorí majú problémy so správnym čítaním a čítaním s porozumením. Spôsob a miera zásahu do pôvodného textu závisí od cieľovej skupiny testovaných žiakov.

Pre žiakov nižších ročníkov sú ukážky doplnené o **ilustrácie**. Ilustrácie slúžia k doplneniu informácií, uľahčujú pochopenie obsahu a podporujú predstavivosť.

Texty ukážok môžu byť:

- súvislé a nesúvislé,
- autentické i upravené,
- umelecké, vecné,
- texty z rôznych médií (denná tlač, internet).

Pri úprave textu pre žiakov so ZZ je dôležité mať na zreteli:

✓ Dejovú líniu udalostí

Pri modifikácii textu ukážky je dôležité zachovať dejovú líniu udalostí.

✓ Dĺžku textu

Jedna textová ukážka je pre žiakov:

- ✓ 5. ročníka ZŠ v rozsahu 150 – 180 slov,
- ✓ 9. ročníka ZŠ v rozsahu 180 – 200 slov,
- ✓ 4. ročníka SŠ v rozsahu 200 – 220 slov.

✓ Typ písma

Žiaci so ZZ majú rozličné špecifiká na úpravu textu a zadania, ktoré súvisia s typom písma. Pre lepšiu čitateľnosť je vhodné text písať v Ariali, Verdane, Tahome alebo v Calibri. Neodporúča sa používať pätkové písmo Times New Roman ani žiadne ozdobné písmo. Text ukážky, dôležité informácie v texte a v zadaní nie sú zvýrazňované *kurzívou*, ale **boldom**, prípadne podčiarknutím.

✓ Veľkosť písma

Štandardná veľkosť písma pre žiakov so ZZ je 12. Sú však individuálne prípady, kedy sa veľkosť písma upravuje podľa špeciálno-pedagogických potrieb konkrétneho žiaka so zrakovým postihnutím.

Dôležité je upozorniť na nesprávny mýtus, že čím je písmo pre žiakov so zrakovým postihnutím väčšie, tým je čítanie jednoduchšie. Opak je pravdou. Mnohým žiakom by maximálne zväčšenie textu komplikovalo orientáciu v texte. Skôr ako učitelia začnú slabozrakým žiakom vo vyučovacom procese automaticky zväčšovať veľkosť písma (upravovať texty), odporúčame diagnostiku v centrách špeciálnopedagogického poradenstva.

Pre slabozrakých žiakov je nastavenie veľkosti písma veľmi individuálne, bežne sa texty pripravujú vo veľkosti písma od 14 – 36. Ak je písmo príliš malé, slabozraký žiak nedokáže rozoznať tvar jednotlivých písmen. Ak je písmo naopak veľmi veľké, slabozraký žiak obsiahne zrakom malý počet písmen a nastáva problém pri syntéze.

✓ **Odsek**

Štandardný spôsob na zarovnanie textu pre žiakov so ZZ je na pravý aj ľavý okraj (do bloku), čím sa vytvorí dokonalý vzhľad po oboch okrajoch strany.

Pre zrakovo postihnutých žiakov je potrebné text ukážky pre ľahšiu orientáciu v texte a riadkoch zarovnať zľava, nie do bloku.

✓ **Riadkovanie**

Na sprehľadnenie informácii v texte je potrebné upraviť medzery medzi riadkami. Najčastejšie sa používa veľkosť riadkovania 1,5 a v niektorých prípadoch aj 2. Ak je vzdialenosť medzi riadkami príliš malá, písmená splývajú do celku a slabozraký žiak ich nedokáže vnímať izolovane. Ak sú naopak medzery príliš veľké, opäť môžu nastať problémy pri syntéze.

✓ **Kontrast figúry a pozadia**

V testoch sa najčastejšie používa čierne písmo na bielom podklade. Dôležitá je kvalita papiera a tlač. Nevhodný pre tlač je kriedový papier, pretože vytvára svetelné odlesk. Čierna farba na kvalitnom bielom podklade vytvára kontrast, čo umožňuje ľahšiu orientáciu a čitateľnosť textu.

V prípade slabozrakých žiakov je potrebné nastaviť správne farebné rozlíšenie písmen a pozadia, pretože sa môže stať, že text žiaci dobre nevidia a je pre nich nečitateľný. Takéto nastavenie je možné iba v elektronickej forme testovania, resp. pri použití PC so špeciálnym softvérom.

✓ **Formát strany**

Pre slabozrakých žiakov sa testy pripravujú na formát A4 od veľkosti písma 14 – 22 na výšku a na šírku od veľkosti písma 24. Umiestnenie úloh na formát A3 zodpovední zamestnanci NÚCEM individuálne konzultujú s vyučujúcim testovaných predmetov.

✓ **Rozmiestnenie úloh na stranu**

V teste z vyučovacích jazykov sú textové ukážky a úlohy rozložené tak, aby mali žiaci text ukážky a úlohy vzťahujúce sa na text ukážky umiestnené na jednej dvojstrane, čím sa zabráni neustálemu otáčaniu strán v testovacom zošite pri ich riešení.

V teste z matematiky sú umiestnené maximálne 2 – 3 úlohy na jednu stranu v závislosti od rozsahu a obsahu úloh. Takto umiestnené úlohy zabezpečia ľahšiu orientáciu a viac miesta pre výpočty. Pre žiakov so zrakovým postihnutím je zabezpečené výrazné oddelenie jednotlivých úloh, napr. hrubou čiarou.

Ukážky modifikovaných úloh pre jednotlivé ZZ zo slovenského jazyka a literatúry a z matematiky

Ukážky úloh pre žiakov s vývinovými poruchami učenia (VPU) a narušenou komunikačnou schopnosťou (NKS)

Slovenský jazyk a literatúra

Veľkosť písma 12. Typ písma Arial. Text ukážky bez kurzívy. Zarovnanie textu ukážky na pravý aj ľavý okraj. Kľúčové slová v zadaní sú zvýraznené **boldom**, podčiarknutím, nie *kurzívou*.

Úlohy sú preformulované, majú skrátené zadanie prípadne sú nahradené inými úlohami. V prípade, že je úloha nahradená (napr. ak sa jedná o úlohy, ktoré sú zamerané na pravopis, prozódriu reči, spodobovanie, frazeológiu, jazykový cit, rozlišovanie mäkkých a tvrdých slabík di – dy, ti – ty, ni – ny a pod.) dochádza k zmene zadania a následne aj v možnostiach odpovedí. Obťažnosť a obsahová špecifikácia úlohy ostáva zachovaná.

Ukážky úloh zo slovenského jazyka a literatúry

Pôvodné zadanie úlohy T9-2013 pre intaktných žiakov

V ktorej z možností sú všetky podčiarknuté číslovky z ukážky napísané správne?

14

- A tisíc štyristo šesťdesiat sedem, v prvom (rade), (všetkými) siedmimi
- B tisícštyristošesťdesiat sedem, v prvej (rade), (všetkými) siedmymi
- C tisícštyristošesdesiat sedem, v prvej (rade), (všetkými) siedmymi
- D tisíc štyristo šesťdesiat sedem, v prvom (rade), (všetkými) siedmimi

Upravené zadanie úlohy T9-2013 pre žiakov s VPU, NKS

V ktorej z možností je radová číslovka?

14

- A v štyroch fakultách
- B šesťdesiat sedem
- C sedem umení
- D v prvom rade

188

Cieľ úlohy pre žiakov s VPU a NKS je modifikovaný, pretože títo žiaci majú problémy s pravopisom a čítaním zložených čísloviek. Kľúčové slová v zadaní sú zvýraznené **boldom**. Zadanie úlohy a možnosti odpovedí sú modifikované oproti originálu. Úloha je upravená tak, aby testovala vedomosti žiakov z morfológie bez toho, že by čítali zhustený text a sledovali pravopisné javy – zohľadňovanie tvaru čísloviek a správneho zápisu zložených čísloviek.

Pôvodné zadanie úlohy T9-2014 pre intaktných žiakov

V ktorej z možností sú všetky slová napísané správne?

05

A tri susedove psy	C tri chlpaté psi
B traja dobrí psy	D traja hladný psi

Upravené zadanie úlohy T9-2014 pre žiakov s **VPU, NKS**

05 V ktorej z možností je nespisovné slovo?

- A** Matikár nás vyhnal von.
- B** Rýchlo som zdvihala loptu.
- C** Od strachu som zdrevenela.
- D** Telom mi prebehol mráz.

Úloha pre žiakov s VPU a s NKS je upravená, pretože títo žiaci majú problémy s pravopisom. V zadaní a v možnostiach odpovedí došlo k modifikácii oproti originálu. Kľúčové slová sú v zadaní zvýraznené **boldom**. Zamerané sú na overovanie vedomostí z lexikológie. Žiaci mali z uvedených možností vybrať tú, v ktorej bolo nespisovne slovo. Zámerne je vybrané slangové slovo, s ktorým sa žiaci stretávajú v škole a bežne ho používajú v rozhovoroch so spolužiakmi.

Matematika

Veľkosť písma 12. Úlohu môžeme preformulovať, skrátiť zadanie. Kľúčové slová v zadaní zvýrazňujeme **boldom**.

Ukážky úloh z matematiky

Pôvodné zadanie úlohy T9-2014 pre **intaktných žiakov**

Zostrojte trojuholník **PES**, ak strana **s** má dĺžku 5,5 cm, výška na stranu **s** má dĺžku 5 cm a uhol **PES** má veľkosť 115° . Narysujte a odmerajte výšku na stranu **e** v mm. Pre dĺžku výšky v_e platí:

- A** $48 \text{ mm} < v_e < 54 \text{ mm}$
- B** $41 \text{ mm} < v_e < 47 \text{ mm}$
- C** $34 \text{ mm} < v_e < 40 \text{ mm}$
- D** $27 \text{ mm} < v_e < 33 \text{ mm}$

16

Upravené zadanie úlohy T9-2014 pre žiakov s **VPU, NKS** – cieľ úlohy je zachovaný, kľúčové slová v zadaní sú zvýraznené **boldom**.

Zostrojte trojuholník **PES**, ak strana **s** má dĺžku 5,5 cm, výška na stranu **s** má dĺžku 5 cm a uhol **PES** má veľkosť 115° . Narysujte a odmerajte výšku na stranu **e** v mm. Pre dĺžku výšky v_e platí:

- A** $48 \text{ mm} < v_e < 54 \text{ mm}$
- B** $41 \text{ mm} < v_e < 47 \text{ mm}$
- C** $34 \text{ mm} < v_e < 40 \text{ mm}$
- D** $27 \text{ mm} < v_e < 33 \text{ mm}$

16

Ukážky úloh pre žiakov so sluchovým postihnutím (SP)

Slovenský jazyk a literatúra

Veľkosť písma 12. Typ písma Arial. Text ukážky bez kurzívy. Zarovnanie textu ukážky na pravý aj ľavý okraj. Kľúčové slová sú zadani zvýraznené **boldom**, podčiarknutím, nie *kurzívou*.

Úlohu môžeme preformulovať, skrátiť zadanie, prípadne nahradiť. V prípade, že úlohu nahradíme (napr. ak sa jedná o úlohy, ktoré sú zamerané na zvukovú stránku jazyka – prozodické vlastnosti reči, spodobovanie; obrazné pomenovania, ustálené slovné spojenia, frazeologické jednotky, nárečové tvary slov, a pod.) dochádza k zmene zadania a následne aj v možnostiach odpovedí. Pričom je zachovaná obťažnosť a obsahová špecifikácia úlohy.

Ukážky úloh zo slovenského jazyka a literatúry

Pôvodné zadanie úlohy T9-2014 pre intaktných žiakov

Vokalizovaná predložka sa nachádza

04

A v prvom odseku. **C** v treťom odseku.
B v druhom odseku. **D** v štvrtom odseku.

Upravené zadanie úlohy T9-2014 pre žiakov so SP

Podčiarknuté slová v texte ukážky sú v poradí

04

A časťica a predložka.
B príslovka a spojka.
C spojka a príslovka.
D predložka a časťica.

Cieľ úlohy je zachovaný. V zadani a v možnostiach odpovedí došlo k modifikácii oproti originálu. Úloha aj distraktory boli modifikované, kľúčové slová v zadani sú zvýraznené **boldom**. Úloha je zameraná na určenie neohybných slovných druhov podčiarknutých v teste ukážky.

Pôvodné zadanie úlohy T9-2014 pre intaktných žiakov

V ktorej z možností je správne zapísaná priama reč?

21

A Dominika frflala: „No len sa toľko nevzrušujte. Čo vám záleží viac na zvieratách ako na ľudoch“?!

B „No len sa toľko nevzrušujte,“ frflala Dominika, „čo vám záleží viac na zvieratách ako na ľudoch“?!

C „No len sa toľko nevzrušujte“, frflala Dominika, „čo vám záleží viac na zvieratách ako na ľudoch“?!

D Dominika frflala „No len sa toľko nevzrušujte. Čo vám záleží viac na zvieratách ako na ľudoch“?!

Upravené zadanie úlohy T9-2014 pre žiakov so SP

21 V ktorej z možností je **správne** zapísaná **priama reč**?

- A Dominika frflala: „no len sa toľko nevzrušujte.“
- B „No len sa toľko nevzrušujte,“ frflala Dominika.
- C „No len sa toľko nevzrušujte“, frflala Dominika.
- D Dominika frflala „No len sa toľko nevzrušujte“.

Cieľ úlohy je zachovaný. V zadaní aj v možnostiach odpovedí došlo k modifikácii oproti originálu. Úloha bola modifikovaná, kľúčové slová v zadaní sú zvýraznené **boldom** a jednotlivé distraktory boli skrátené. Žiaci mali na základe skráteného grafického zápisu odlíšiť priamu reč od uvádzacej vety.

Matematika

Veľkosť písma 12. Úlohu môžeme preformulovať, skrátiť zadanie. Kľúčové slová v zadaní zvýrazňujeme **boldom**, podčiarknutím, nie *kurzívou*.

Ukážky úloh z matematiky

Pôvodné zadanie úlohy T9-2014 pre intaktných žiakov

05 Tretina neznámeho čísla je rovnako veľká ako päťnásobok rozdielu toho istého neznámeho čísla a čísla 28. Určte toto neznáme číslo.

Upravené zadanie úlohy T9-2014 pre žiakov so SP – cieľ úlohy je zachovaný, kľúčové slová v zadaní sú zvýraznené **boldom**.

05 Tretina neznámeho čísla **x** sa rovná **päťnásobku rozdielu toho istého neznámeho čísla x a čísla 28**. Vypočítajte **neznáme číslo x**.

Pôvodné zadanie úlohy T9-2014 pre intaktných žiakov

Zostrojte trojuholník PES, ak strana s má dĺžku 5,5 cm, výška na stranu s má dĺžku 5 cm a uhol PES má veľkosť 115° . Narysujte a odmerajte výšku na stranu e v mm. Pre dĺžku výšky v_e platí:

- (A) $48 \text{ mm} < v_e < 54 \text{ mm}$
- (B) $41 \text{ mm} < v_e < 47 \text{ mm}$
- (C) $34 \text{ mm} < v_e < 40 \text{ mm}$
- (D) $27 \text{ mm} < v_e < 33 \text{ mm}$

16

Upravené zadanie úlohy T9-2014 pre žiakov so SP – cieľ úlohy je zachovaný, kľúčové slová v zadaní sú zvýraznené **boldom**.

Zostrojte trojuholník PES, ak poznáte: strana s má dĺžku 5,5 cm, výška na stranu s má dĺžku 5 cm a uhol PES má veľkosť 115° . V trojuholníku PES narysujte výšku v_e na stranu e a odmerajte dĺžku výšky v_e na stranu e v milimetroch. Pre dĺžku v_e platí:

- (A) $48 \text{ mm} < v_e < 54 \text{ mm}$
- (B) $41 \text{ mm} < v_e < 47 \text{ mm}$
- (C) $34 \text{ mm} < v_e < 40 \text{ mm}$
- (D) $27 \text{ mm} < v_e < 33 \text{ mm}$

16

Ukážky úloh pre žiakov so zrakovým postihnutím (ZP)

Slovenský jazyk a literatúra

Veľkosť písma individuálna od 14 – 40. Typ písma Arial. Kľúčové slová v zadaní zvýrazňujeme **boldom**, podčiarknutím, nie *kurzívou*.

Úlohu môžeme preformulovať, skrátiť zadanie. Zarovnanie okrajov textu zľava.

Ukážka úloh zo slovenského jazyka a literatúry

Text ukážky pre ZP žiakov je písaný veľkosťou písma 16, písmom Arial. Text ukážky je zarovnaný zľava, nie do bloku, z dôvodu ľahšej orientácie v texte a riadkoch.

Ukážka textu

Futová, G. – Brat, R. Chlapci padli z višne, dievčatá z jahody

Psa za plotom školského ihriska som sa odjakživa bála. Križenec medveďa a koňa bol vždy tam. Hlavne na jar, keď už bolo teplo a telocvikárka nás vyhnala von, pes pobehoval popri plote, štekal a sledoval nás krvílačnými očami.

Aj dnes sme mali pred sebou telesnú. Telocvikárka maródovala a zastupovať ju chodil kadekto. Najlepšie bolo pri matikárovi Révaiovi, on a šport, to bolo niečo ako ja a počítače. Navzájom sme si nedôverovali, nerozumeli a najlepšie bolo, keď sme boli od seba naozaj ďaleko.

Matikár nás vyhnal von, hodil nám tenisovú loptičku, vraj, zabavte sa. Baby navrhli vybíjanú a navyše – ľavou rukou. Všetko bolo fajn, kým z budovy nevybehli chalani. Nechtiac som Števa trafila rovno do čela. Nasledovala naháňačka s ohadzovačkou, a keďže lopta bola len jedna, hádzali sme všetkým, čo nám prišlo pod ruku. Uprostred šialenstva som si uvedomila, že niečo nie je v poriadku. Zastala som, lebo ma to zarazilo. Vtom tresk, dostala som loptičkou do hlavy.

Rýchlo som zdvihala loptu a telom mi prebehol mráz. Spred plota vyskočil pes a v okamihu sa ku mne rozbehol. Od strachu som zdrevenela.

(Zdroj: Futová, G. – Brat, R. Chlapci padli z višne, dievčatá z jahody. 2010, upravené)

Upravené zadanie úlohy T9-2014 pre žiakov so ZP

21. V ktorej z možností je správne zapísaná priama reč?

- A Dominika frflala: „no len sa toľko nevzrušujte.“
- B „No len sa toľko nevzrušujte,“ frflala Dominika.
- C „No len sa toľko nevzrušujte“, frflala Dominika.
- D Dominika frflala „No len sa toľko nevzrušujte“.

Veľkosť písma 16 – cieľ úlohy je zachovaný. V zadaní a v možnostiach odpovedí došlo k modifikácii oproti originálu. Úloha bola modifikovaná a jednotlivé distraktory boli skrátené. Žiaci mali na základe skráteného grafického zápisu odlíšiť priamu reč od uvádzacej vety.

Matematika

Veľkosť písma individuálna od 14 – 40. Typ písma Arial. Zarovnanie okrajov textu zľava.

Úlohu môžeme preformulovať, skrátiť zadanie, prípadne nahradiť. V prípade, že úlohu nahradíme (napr. ak sa jedná o úlohy, ktoré vyžadujú vizuálnu skúsenosť s priestorovými stavbami a telesami z kociek, konštrukčné úlohy vyžadujúce rysovanie a pod.) dochádza k zmene zadania a následne aj v možnostiach odpovedí. Pričom je zachovaná obťažnosť a obsahová špecifikácia úlohy.

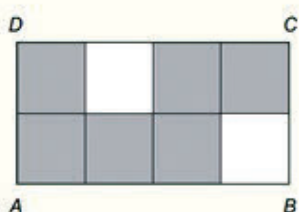
Grafy a diagramy uvádzame v 2D a nie v 3D. Diagramy a farebne odlíšené plochy je vhodnejšie odlišovať rástom (čiarkovaný, bodkovaný, mriežkový a pod.) a nie farbou. Popis grafu a diagramu je potrebné uvádzať v rovnakej veľkosti písma ako je celý text v teste.

Pre zrakovo postihnutých žiakov je možnosť zabezpečiť testy v elektronickej verzii s použitím PC so špeciálnym softvérom. Pre nevidiacich žiakov pripravujeme testy v Braillovom písme. Existuje ešte možnosť, že test z matematiky pre nevidiacich a slabozrakých žiakov pripravíme v programe *LAMBDA*. Matematický editor *LAMBDA* rieši problém zložitosti a zápisu matematických výrazov s hlasovým výstupom, matematické symboly sú vyslovované opisným jazykom. Pri riešení úloh v programe *LAMBDA* je potrebné čas riešenia nastaviť o 100 %.

Ukážky úloh z matematiky

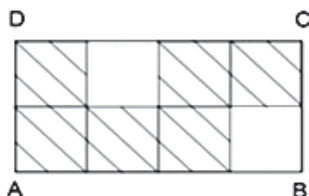
Pôvodné zadanie úlohy T9-2012 pre intaktných žiakov

01. Na obrázku je obdĺžnik ABCD rozdelený na zhodné štvorce. Koľko percent obsahu obdĺžnika ABCD je vyfarbených sivou farbou?



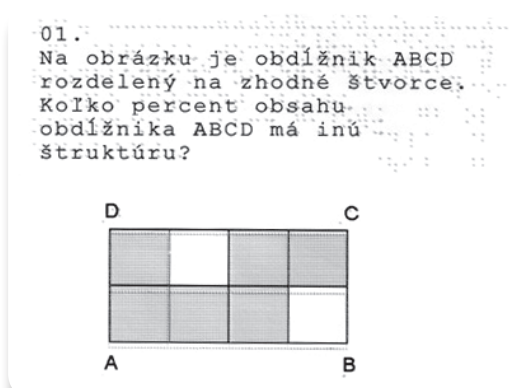
Upravené zadanie úlohy T9-2012 pre slabozrakých žiakov

01. Na obrázku je obdĺžnik ABCD rozdelený na zhodné štvorce. Koľko percent obsahu obdĺžnika ABCD je vyšrafovaných?



Cieľ úlohy je zachovaný, v zadaní a v obrázku došlo k modifikácii oproti originálu. V obrázku je sivá farba ešte vyznačená šrafovaním a v zadaní je slovo sivá farba nahradené slovom vyšrafovaných.

Upravené zadanie úlohy T9-2012 pre ZP nevidiacich žiakov (v Braillovom písme/BP)



Cieľ úlohy je zachovaný, zadanie aj obrázok sme modifikovali oproti originálu. Zadanie úlohy je v BP a celý obrázok je zvýraznený v reliéfnej podobe. BP je v kombinácii s čiernotlačou pre jednoduchšiu orientáciu asistenta, resp. špeciálneho pedagóga, ktorého má nevidiaci žiak k dispozícii.

Pôvodné zadanie úlohy T9-2013 pre intaktných žiakov

Na parkovisku stojí vedľa seba päť motoriiek, každá inej farby. Biela motorka stojí na kraji, modrá nestojí vedľa červenej a ani na kraji. Zelená motorka stojí vedľa modrej. Medzi hnedou a bielou motorkou stojí presne jedna motorka. Motorky na parkovisku stoja vedľa seba v poradí:

12

- ☐ A biela, červená, hnedá, zelená, modrá
- ☐ B hnedá, modrá, zelená, červená, biela
- ☐ C biela, červená, hnedá, modrá, zelená
- ☐ D zelená, červená, hnedá, modrá, biela

Upravené zadanie úlohy T9-2013 pre slabozrakých žiakov

12. Na parkovisku stojí vedľa seba 5 áut, každé inej značky. Dacia stojí na kraji. Mazda nestojí vedľa Seatu a ani na kraji. Fiat stojí vedľa Mazdy. Medzi Kiou a Daciou stojí presne jedno auto. Autá na parkovisku stoja vedľa seba v poradí:
- A Dacia, Seat, Kia, Fiat, Mazda
 - B Kia, Mazda, Fiat, Seat, Dacia
 - C Dacia, Seat, Kia, Mazda, Fiat
 - D Fiat, Seat, Kia, Mazda, Dacia

Cieľ úlohy je zachovaný, v zadaní a v možnostiach odpovedí došlo k modifikácii oproti originálu. Pre slabozrakých žiakov sú farby motoriiek nahradené značkami áut.

Upravené zadanie úlohy T9-2013 pre nevidiacich žiakov (BP)

12.
Na parkovisku stojí vedľa seba
5 áut, každé inej značky.
Dacia stojí na kraji, Mazda
nestojí vedľa Seatu a ani
na kraji. Fiat stojí vedľa
Mazdy. Medzi Kiou a Daciou
stojí presne jedno auto. Autá
na parkovisku stoja vedľa seba
v poradí:

- A Dacia, Seat, Kia, Fiat, Mazda
- B Kia, Mazda, Fiat, Seat, Dacia
- C Dacia, Seat, Kia, Mazda, Fiat
- D Fiat, Seat, Kia, Mazda, Dacia

Cieľ úlohy je zachovaný, v zadaní a v možnostiach odpovedí došlo k modifikácii oproti originálu. Zadanie úlohy je v BP. BP je v kombinácii s čiernotlačou pre jednoduchšiu orientáciu asistenta, resp. špeciálneho pedagóga, ktorého má nevidiaci žiak k dispozícii.

Ukážky úloh pre žiakov s telesným postihnutím (TP)

Slovenský jazyk a literatúra

Veľkosť písma 14. Typ písma Arial. Text ukážky bez kurzívy. Zarovnanie textu ukážky na pravý aj ľavý okraj. Kľúčové slová v zadaní zvýrazňujeme **boldom**, podčiarknutím, nie *kurzívou*. Úlohu môžeme preformulovať, skrátiť zadanie.

Ukážky úloh zo slovenského jazyka a literatúry

Pôvodné zadanie úlohy T9-2014 pre intaktných žiakov

Ktoré služby nie sú obsiahnuté v cene zájazdu?

17

- A Presun z letiska do hotela.
- B Zástupca cestovnej kancelárie.
- C Poplatky mestu za pobyt.
- D Raňajky, obedy a večere.

Upravené zadanie úlohy T9-2014 pre žiakov s TP

Ktoré služby nie sú obsiahnuté v cene zájazdu?

17

- A Presun z letiska do hotela.
- B Zástupca cestovnej kancelárie.
- C Poplatky mestu za pobyt.
- D Raňajky, obedy a večere.

Cieľ úlohy je zachovaný. V zadaní a v možnostiach odpovedí nedošlo k modifikácii oproti originálu. Kľúčové slová v zadaní sú zvýraznené **boldom**.

Matematika

Veľkosť písma 14. Typ písma Arial. Kľúčové slová v zadaní zvýrazňujeme **boldom**, podčiarknutím, nie *kurzívou*.

Úlohu môžeme preformulovať, skrátiť zadanie, prípadne nahradiť. V prípade, že úlohu nahradíme (napr. ak sa jedná o úlohy zamerané na priestorovú orientáciu, konštrukčné úlohy vyžadujúce rysovanie a pod.) dochádza k zmene zadania a následne aj v možnostiach odpovedí. Pričom je zachovaná obťažnosť a obsahová špecifikácia úlohy.

Grafy a diagramy uvádzame v 2D a nie v 3D. Diagramy a farebne odlíšené plochy je vhodnejšie odlišovať rástom (čiarkovaný, bodkovaný, mriežkový a pod.) a nie farbou. Popis grafu a diagramu je potrebné uvádzať v rovnakej veľkosti písma ako je celý text v teste.

Ukážky úloh z matematiky

Pôvodné zadanie úlohy T9-2014 pre intaktných žiakov

Zostrojte trojuholník **PES**, ak strana **s** má dĺžku 5,5 cm, výška na stranu **s** má dĺžku 5 cm a uhol **PES** má veľkosť 115° . Narysujte a odmerajte výšku na stranu **e** v mm. Pre dĺžku výšky v_e platí:

- A $48 \text{ mm} < v_e < 54 \text{ mm}$
- B $41 \text{ mm} < v_e < 47 \text{ mm}$
- C $34 \text{ mm} < v_e < 40 \text{ mm}$
- D $27 \text{ mm} < v_e < 33 \text{ mm}$

Upravené zadanie úlohy T9-2014 pre žiakov so TP a ZP.

16. V trojuholníku PES má strana s dĺžku 55 mm, výška na stranu s má dĺžku 4 cm. Vypočítajte obsah trojuholníka PES v štvorcových centimetroch.

- A 22 cm^2
- B 15 cm^2
- C 13 cm^2
- D 11 cm^2

V uvedenej úlohe došlo k zmene cieľa zadania. Zachovaný je tematický okruh *Geometria a meranie*. Konštrukciu a meranie dĺžky bolo potrebné nahradiť výpočtom obsahu trojuholníka z dôvodu zdravotného postihnutia (presnosť merania a pod.).

Žiaci s autizmom (AUT)

Slovenský jazyk a literatúra

Veľkosť písma 12. Typ písma Arial. Text ukážky bez kurzívy. Zarovnanie textu ukážky na pravý aj ľavý okraj.

Ak je žiak zaradený do 1. skupiny obmedzenia úlohy sú identické s úlohami pre intaktných žiakov.

Ak je žiak zaradený do 2. skupiny obmedzenia kľúčové slová v zadaní sú zvýraznené **boldom**, podčiarknutím, nie *kurzívou*.

Úlohu môžeme preformulovať, skrátiť zadanie, prípadne nahradiť. V prípade, že úlohu nahradíme (napr. ak sa jedná o úlohy, ktoré sú zamerané na zvukovú stránku jazyka – prozodické vlastnosti reči, spodobovanie; obrazné pomenovania, ustálené slovné spojenia, frazeologické jednotky, nárečové tvary slov, a pod.) dochádza k zmene zadania a následne aj v možnostiach odpovedí. Pričom je zachovaná obťažnosť a obsahová špecifikácia úlohy.

Matematika

Veľkosť písma 12. Typ písma Arial. Písmo textu ukážky bez kurzívy. Zarovnanie textu ukážky na pravý aj ľavý okraj.

Ak je žiak zaradený do 1. skupiny obmedzenia úlohy sú identické s úlohami pre intaktných žiakov.

Ak je žiak zaradený do 2. skupiny obmedzenia úlohy môžeme preformulovať alebo skrátiť zadanie. Kľúčové slová v zadaní sú zvýraznené **boldom**, podčiarknutím, nie *kurzívou*.

Žiaci chorí a zdravotne oslabení (CH-ZO)

a žiaci s poruchami aktivity a poruchami pozornosti (PAaP)

Slovenský jazyk a literatúra

Veľkosť písma 12. Typ písma Arial. Písmo textu ukážky bez kurzívy. Zarovnanie textu ukážky na pravý aj ľavý okraj.

Ak je žiak zaradený do 1. skupiny obmedzenia úlohy sú identické s úlohami pre intaktných žiakov.

Ak je žiak zaradený do 2. skupiny obmedzenia úlohy môžeme preformulovať alebo skrátiť zadanie. Kľúčové slová v zadaní sú zvýraznené **boldom**, podčiarknutím, nie *kurzívou*.

Matematika

Veľkosť písma 12. Typ písma Arial. Písmo textu ukážky bez kurzívy. Zarovnanie textu ukážky na pravý aj ľavý okraj.

Ak je žiak zaradený do 1. skupiny obmedzenia úlohy sú identické s úlohami pre intaktných žiakov.

Ak je žiak zaradený do 2. skupiny obmedzenia úlohy môžeme preformulovať alebo skrátiť zadanie. Kľúčové slová v zadaní sú zvýraznené **boldom**, podčiarknutím, nie *kurzívou*.



Literatúra

- Test z matematiky. Testová forma A. Kontrolné číslo 3160. Celoslovenské testovanie žiakov 9. ročníka ZŠ T9-2012. Bratislava: NÚCEM 2012. Dostupné na internete:
<http://www.nucem.sk/documents//26/testovanie_9_2012/testy/Mat_SJ_fA_web_2012.pdf>
- Test z matematiky. Testová forma A. Kontrolné číslo 3160. Test pre ZP žiakov – veľkosť písma 16/1. skupina obmedzenia. Celoslovenské testovanie žiakov 9. ročníka ZŠ T9-2012. Bratislava: NÚCEM 2012.
- Test z matematiky. Testová forma A. Kontrolné číslo 3160. Test pre ZP žiakov v Braillovom písme/1. skupina obmedzenia. Celoslovenské testovanie žiakov 9. ročníka ZŠ T9-2012. Bratislava: NÚCEM 2012.
- Test z matematiky. Testová forma A. Kontrolné číslo 3257. Celoslovenské testovanie žiakov 9. ročníka ZŠ T9-2013. Bratislava: NÚCEM 2013. Dostupné na internete:
<http://www.nucem.sk/documents//26/testovanie_9_2013/testy/Mat_v_SJ-fA_3257.pdf>
- Test z matematiky. Testová forma A. Kontrolné číslo 3257. Test pre ZP žiakov – veľkosť písma 16/1. skupina obmedzenia. Celoslovenské testovanie žiakov 9. ročníka ZŠ T9-2013. Bratislava: NÚCEM 2013.
- Test z matematiky. Testová forma A. Kontrolné číslo 3257. Test pre ZP žiakov v Braillovom písme/1. skupina obmedzenia. Celoslovenské testovanie žiakov 9. ročníka ZŠ T9-2013. Bratislava: NÚCEM 2013.
- Test z matematiky. Testová forma A. Kontrolné číslo 2537. Celoslovenské testovanie žiakov 9. ročníka ZŠ T9-2014. Bratislava: NÚCEM 2014. Dostupné na internete:
<http://www.nucem.sk/documents//26/testovanie_9_2014/testy_t9_2014/T9-2014_Test_z_matematiky_v_slovenskom_jazyku.pdf>
- Test z matematiky. Testová forma A. Kontrolné číslo 2537. Test pre ZP žiakov – veľkosť písma 14/1. skupina obmedzenia. Celoslovenské testovanie žiakov 9. ročníka ZŠ T9-2014. Bratislava: NÚCEM 2014.
- Test z matematiky. Testová forma A. Kontrolné číslo 2537. Test pre TP žiakov/1. skupina obmedzenia. Celoslovenské testovanie žiakov 9. ročníka ZŠ T9-2014. Bratislava: NÚCEM 2014.
- Test z matematiky. Testová forma A. Kontrolné číslo 2537. Test pre SP žiakov/2. skupina obmedzenia. Celoslovenské testovanie žiakov 9. ročníka ZŠ T9-2014. Bratislava: NÚCEM 2014.
- Test z matematiky. Testová forma A. Kontrolné číslo 2537. Test pre žiakov s VPU, NKS /1. skupina obmedzenia. Celoslovenské testovanie žiakov 9. ročníka ZŠ T9-2014. Bratislava: NÚCEM 2014.
- Test zo slovenského jazyka a literatúry. Testová forma A. Kontrolné číslo 3257. Celoslovenské testovanie žiakov 9. ročníka ZŠ T9-2013. Bratislava: NÚCEM 2013. Dostupné na internete:
<http://www.nucem.sk/documents//26/testovanie_9_2013/testy/SJL-fA_3257.pdf>
- Test zo slovenského jazyka a literatúry. Testová forma A. Kontrolné číslo 3257. Test pre žiakov s VPU, NKS /1. skupina obmedzenia. Celoslovenské testovanie žiakov 9. ročníka ZŠ T9-2013. Bratislava: NÚCEM 2013.
- Test zo slovenského jazyka a literatúry. Testová forma A. Kontrolné číslo 2537. Celoslovenské testovanie žiakov 9. ročníka ZŠ T9-2014. Bratislava: NÚCEM 2014. Dostupné na internete:<http://www.nucem.sk/documents//26/testovanie_9_2014/testy_t9_2014/T9-2014_Test_zo_slovenskeho_jazyka_a_literatury.pdf>
- Test zo slovenského jazyka a literatúry. Testová forma A. Kontrolné číslo 2537. Test pre žiakov s VPU, NKS /1. skupina obmedzenia. Celoslovenské testovanie žiakov 9. ročníka ZŠ T9-2014. Bratislava: NÚCEM 2014.

- Test zo slovenského jazyka a literatúry. Testová forma A. Kontrolné číslo 2537. Test pre ZP žiakov – veľkosť písma 14, 16/1. skupina obmedzenia. Celoslovenské testovanie žiakov 9. ročníka ZŠ T9-2014. Bratislava: NÚCEM 2014.
- Test zo slovenského jazyka a literatúry. Testová forma A. Kontrolné číslo 2537.
- Test pre žiakov so SP/1. skupina obmedzenia. Celoslovenské testovanie žiakov 9. ročníka ZŠ T9-2014. Bratislava: NÚCEM 2014.

11.

Maturitná skúška žiakov so zdravotným znevýhodnením

Žiaci so ZZ tvoria časť skupiny žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorí môžu mať v zmysle § 4 ods. 3 vyhlášky MŠ SR č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách v znení neskorších predpisov upravené podmienky na vykonanie maturitnej skúšky. Úpravy majú umožniť žiakovi konať MS takým spôsobom, aby bol minimalizovaný vplyv zdravotného znevýhodnenia na výsledok MS.

Počet žiakov so ZZ, hlavne žiakov s vývinovými poruchami učenia sa každý rok zvyšuje, čo uvádzame v tabuľke.

Tab. 7 Počet žiakov so ZZ a intaktných žiakov – EČ MS 2008 – 2014

POČTY ŽIAKOV SO ZZ A INTAKTNÝCH ŽIAKOV - EČ MS 2008 – 2014							
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
SP	81	57	70	69	71	76	75
ZP	25	40	38	43	46	32	40
TP	55	76	66	69	82	81	82
CH+ZO	22	20	33	37	28	47	42
VPU	346	478	541	710	782	965	1036
PA+P	-	4	8	12	7	19	30
PS	-	3	2	2	7	5	4
NKS	12	10	10	9	9	8	6
AUT	0	2	2	1	6	11	4
ZZ spolu	530	690	772	952	1038	1244	1319
intaktní	60 192	60 732	62 152	60 262	59 465	56 345	50 129
podiel ZZ	0,88 %	1,14 %	1,24 %	1,58 %	1,75 %	2,21 %	2,63

Z uvedeného prehľadu o počte intaktných žiakov a žiakov ZZ, ktorí konali MS v rokoch 2008 až 2014 je zrejmé, že počet intaktných žiakov klesá a počet žiakov so ZZ postupne narastá.

11.1. Úpravy v legislatíve, ktoré sa vzťahujú na žiakov so ZZ

- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov
 - § 75 ods. 1 a 2 – prihlásenie žiaka so ZZ na MS
- vyhláška č. 209/2011 Z. z., ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách
 - podľa § 4 ods. 3 môžu mať žiaci so ZZ upravené podmienky MS podľa § 14,
 - § 5 ods. 3.

„Žiak s vývinovými poruchami učenia alebo žiak so sluchovým postihnutím môže konať maturitnú skúšku len z ústnej formy internej časti maturitnej skúšky z predmetov anglický jazyk, francúzsky jazyk, nemecký jazyk, ruský jazyk, španielsky jazyk a taliansky jazyk.“

Poznámka:

Žiak si vyberie, či bude konať MS z cudzieho jazyka celú, tzn. externú časť, písomnú formu internej časti a ústnu formu internej časti, alebo bude konať len ústnu formu internej časti. Žiakovi s vývinovými poruchami učenia a žiakovi so sluchovým postihnutím, ktorý sa chce uchádzať o štúdium na vysokej škole **odporúčame, aby si zistil podmienky prijatia na vysokú školu** a potom sa rozhodol, či vykoná len ústnu formu internej časti MS.

■ **§ 14 Úpravy maturitnej skúšky pre žiakov so zdravotným znevýhodnením**

■ **§ 17a**

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.

■ **Príloha II. ČASŤ PODROBNOSTI O SPÔSOBE KONANIA EXTERNEJ ČASTI A PÍSMONEJ FORMY INTERNEJ ČASTI MATURITNEJ SKÚŠKY**

Úpravy pre žiakov so zdravotným znevýhodnením:

Test z cudzieho jazyka pre žiakov so sluchovým postihnutím neobsahuje úlohy na počúvanie s porozumením.

■ **Príloha III. ČASŤ PODROBNOSTI O SPÔSOBE KONANIA A OBSAHU ÚSTNEJ FORMY INTERNEJ ČASTI MATURITNEJ SKÚŠKY**

Úpravy pre žiakov so ZZ sú uvedené na konci každého predmetu.

■ **Príloha V. ČASŤ ÚPRAVY MATURITNEJ SKÚŠKY PRE ŽIAKOV S JEDNOTLIVÝMI DRUHMI POSTIHNUTIA**

Uvádzame len úpravy pre III. skupinu – ťažký stupeň obmedzenia.

3. skupina – ťažký stupeň obmedzenia

A. Žiaci zaradení do 3. skupiny sú schopní absolvovať maturitnú skúšku s úpravami uvedenými v 2. skupine s pomocou asistenta alebo tlmočníka posunkovej reči.

B. Žiaci s viacnásobným postihnutím zaradení do 3. skupiny, ktorým sa v priebehu vzdelávania zmenil zdravotný stav tak, že nie sú schopní absolvovať písomnú formu internej časti maturitnej skúšky podľa písmena A, vykonajú iba externú časť a ústnu formu internej časti maturitnej skúšky podľa písmena A.

Poznámka:

k písmenu A.

Žiaci, ktorí vyžadujú pomoc asistenta, sú zaradení do 3. skupiny. Žiaci so sluchovým postihnutím nie sú zaradení do 3. skupiny, ak tlmočník posunkovej reči tlmočí len pokyny. Žiaci, ktorí majú úpravy podľa písmena A, majú čas predĺžený o 100 percent.

k písmenu B.

Úpravy sa vzťahujú na žiakov s ťažkým viacnásobným postihnutím (napr. ležiaci žiaci), ktorí sa pripravovali na MS a ich zdravotný stav sa v priebehu štúdia zhoršil. Naďalej sa pripravujú na MS s použitím rovnakých metód a postupov, avšak zdravotný stav im nedovoľuje vykonať písomnú formu internej časti MS pre neschopnosť samostatne písať a zároveň neschopnosť diktovať asistentovi (napr. dýchacie ťažkosti).

Žiaci, ktorí majú úpravy podľa písmena B, majú predĺžený čas individuálne podľa potreby, s ohľadom na aktuálny zdravotný stav.

11.2. Prihlasovanie žiakov na MS a žiadosť o úpravu MS

Žiak posledného ročníka strednej školy do 30. septembra písomne oznámi triednemu učiteľovi predmety (z cudzieho jazyka aj úroveň), ktoré si na MS zvolil, a žiak so ZZ zároveň v prílohe oznámi aj spôsob vykonania maturitnej skúšky (§ 75 ods. 1 a 2 školského zákona).

Príloha písomného oznámenia obsahuje osobné údaje žiaka, požadované úpravy, odborný posudok toho odborníka, ktorý má vo svojej odbornej starostlivosti žiaka so ZZ – lekára alebo špeciálneho pedagóga alebo psychológa (§ 14 ods. 10 vyhlášky č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách v znení vyhlášky č. 209/2011 Z. z.). Odborný posudok pre žiaka s vývinovými poruchami učenia má platnosť najviac dva roky. Odporúčame uskutočniť rediagnostické vyšetrenie už v 3. ročníku, aby žiak mohol priložiť odborný posudok k žiadosti o úpravu MS v stanovenom termíne.

Oznámenie o úprave MS prekonzultuje riaditeľ školy s triednym učiteľom a vyučujúcimi žiaka. Rozhodnutie oznámi žiakovi.

Pri zaraďovaní žiaka do skupiny a pri úpravách podmienok na vykonanie MS je rozhodujúce, **ako sa so žiakom pracovalo v priebehu štúdia na strednej škole**. Hlavným kritériom pre zaradenie do skupiny sú funkčné dôsledky, tzn. konkrétne následky postihnutia, ochorenia alebo iného znevýhodnenia na činnosť žiaka. Pri rovnakom postihnutí nemusia byť funkčné dôsledky zdravotného znevýhodnenia rovnaké.

Úprava MS pre žiakov so ZZ

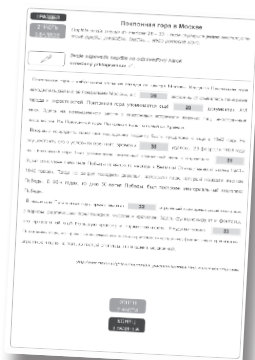
O úpravu podmienok pre vykonanie MS môže žiadať:

- žiak špeciálnej školy,
- žiak špeciálnej triedy,
- žiak so zdravotným znevýhodnením v triede strednej školy vzdelávaný podľa individuálneho vzdelávacieho programu spolu s ostatnými žiakmi.

Žiaci, na ktorých sa vzťahujú úpravy podmienok pre vykonanie MS, sú žiaci:

- so sluchovým postihnutím (SP),
- so zrakovým postihnutím (ZP),
- s telesným postihnutím (TP),
- chorí a zdravotne oslabení (CH a ZO),
- s vývinovými poruchami učenia (VPU),
- s poruchami aktivity a pozornosti (PA a P),
- s poruchami správania (PS),
- s narušenou komunikačnou schopnosťou (NKS),
- s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi poruchami (AUT).

11.3. Charakteristika úprav



Žiaci so zdravotným znevýhodnením sú zaradení do troch skupín podľa stupňa funkčného obmedzenia vyplývajúceho z postihnutia vo vzťahu k EČ a PFIČ MS. Žiaci sú do skupín zaradení podľa miery obmedzenia pri práci s testom, nie podľa stupňa postihnutia z lekárskeho hľadiska.

Pri zaraďovaní žiaka do skupiny a pri úpravách podmienok na vykonanie MS je rozhodujúce, **ako sa so žiakom pracovalo v priebehu štúdia na strednej škole**. Hlavným kritériom pre zaradenie do skupiny sú funkčné dôsledky, tzn. konkrétne následky postihnutia, ochorenia alebo iného znevýhodnenia na činnosť žiaka. Pri rovnakom postihnutí nemusia byť funkčné dôsledky zdravotného znevýhodnenia rovnaké.

1. skupina – ľahký stupeň obmedzenia

Žiaci zaradení do skupiny s ľahkým stupňom obmedzenia pracujú s testami identickými pre intaktných žiakov. Časový limit na riešenie úloh je predĺžený od 25 – 75 percent podľa druhu zdravotného znevýhodnenia. Odpovede značia do odpovedových hárkov. Používajú kompenzačné pomôcky. Test z cudzieho jazyka pre žiakov so SP neobsahuje časť Počúvanie s porozumením.

2. skupina – stredný stupeň obmedzenia

Žiaci zaradení do skupiny so stredným stupňom obmedzenia pracujú s upravenými testami, odpovede zapisujú priamo do testových zošitov, na PC alebo Pichtovom stroji. Časový limit na riešenie úloh je predĺžený od 50 – 100 percent podľa druhu zdravotného znevýhodnenia.

Úpravy testov zahŕňajú rôzne formálne úpravy testu:

- formáty testu (veľkosť písma, formát A4, A3, zvýraznenie a členenie textu pre ľahšiu orientáciu, prepis do Braillovho písma, elektronická verzia testu...),
- zvýraznenie kľúčových slov,
- preformulovanie úloh, prípadne nahradenie úloh pre žiakov so sluchovým a zrakovým postihnutím (úlohy, ktoré vyžadujú auditívnu alebo vizuálnu skúsenosť) a žiakov s VPU (úlohy, ktoré overujú pravopis).

Test z cudzieho jazyka pre žiakov so SP neobsahuje časť Počúvanie s porozumením.

3. skupina – ťažký stupeň obmedzenia

Žiaci zaradení do skupiny s ťažkým stupňom postihnutia sú schopní absolvovať maturitnú skúšku alebo jej časť len s pomocou asistenta.

Žiaci s viacnásobným postihnutím zaradení do tretej skupiny, ktorým sa v priebehu vzdelávania zmenil zdravotný stav tak, že nie sú schopní absolvovať písomnú formu internej časti maturitnej skúšky, vykonajú iba externú časť a ústnu formu internej časti maturitnej skúšky podľa písmena A (Príloha V. ČASŤ – ÚPRAVY MATURITNEJ SKÚŠKY PRE ŽIAKOV S JEDNOTLIVÝMI DRUHMI POSTIHNUTIA – 3. skupina – ťažký stupeň obmedzenia).

Žiaci s viacnásobným postihnutím sú zaradení do skupiny podľa zdravotného postihnutia, ktoré najviac ovplyvňuje prácu s testom. Pri úprave testu sa prihliada aj na ďalšie druhy postihnutia.

Úpravy sa vzťahujú na:

- úpravu testov a ďalších materiálov pre ZZ,
- predĺženie časového limitu,
- zápis odpovedí pri EČ MS,
- úpravu prostredia,
- kompenzačné pomôcky,
- služby asistenta a tlmočníka posunkovej reči.

Úprava testov

Úpravy EČ a PFIČ MS sa týkajú formálnej a obsahovej stránky.

EČ MS

Formálne úpravy:

- veľkosť písma a formát strany – štandardné písmo pre úpravu testov pre ZZ žiakov je 12. Testy pri veľkosti písma 12 – 14 sa pripravujú na formát A4 na výšku, od veľkosti 16 – 26 na formát A4 na šírku. Testy pri požadovanej veľkosti 28 – 36 sa pripravujú na A3,
- riadkovanie – žiaci zaradení do 2. a 3. skupiny používajú riadkovanie 1,5 prípadne riadkovanie 2,
- členenie textu – pre ľahšiu orientáciu je text rozdelený medzerami na menšie časti,
- kľúčové slová v texte sú zvýraznené podčiarknutím,
- zápis odpovedí priamo do testu,
- špeciálna úprava – prepis testu do Braillovho písma a elektronická verzia testu.

Obsahové úpravy: Obsah testov je porovnateľný s testami intaktných žiakov. Úpravy sa týkajú žiakov, ktorým zmyslové vnímanie nedovoľuje riešenie niektorých úloh, napr: žiakom so sluchovým postihnutím sa upravujú úlohy, ktoré vyžadujú sluchovú skúsenosť, žiakom so zrakovým postihnutím sa upravujú úlohy, ktoré vyžadujú zrakovú skúsenosť, žiakov s vývinovými poruchami učenia sa upravujú úlohy, ktoré overujú znalosti z pravopisu.

Úlohy sú modifikované, prípadne nahradené inými úlohami, ktoré zachovávajú obsahovú špecifikáciu testu, nemenia obťažnosť a zohľadňujú obmedzenia vyplývajúce zo zdravotného znevýhodnenia.

Test z cudzieho jazyka pre žiakov so sluchovým postihnutím neobsahuje úlohy na počúvanie s porozumením.

Na titulnom liste testu je uvedený druh postihnutia, pre ktoré bol test upravený a požadovaná veľkosť písma. Je tu tiež informácia o spôsobe zápisu odpovedí v testovom zošite.

Úprava nahrávok z cudzích jazykov – pre žiakov so ZZ je pripravené špeciálne upravené CD, na ktorom sú jednotlivé nahrávky rozdelené na viaceré samostatné „tracky“. Nahrávky pre žiakov so zdravotným znevýhodnením sú obsahovo totožné s nahrávkami pre intaktných žiakov.

PFIČ MS

Koordinátor zväčší témy PFIČ MS z vyučovacích jazykov a zadania PFIČ MS z cudzích jazykov pre žiakov so ZZ podľa potreby. Pre žiakov so zrakovým postihnutím, ktorí budú pracovať v Braillovom písme, koordinátor adekvátnym spôsobom nahrá témy a zadania PFIČ MS, aby si ich žiaci mohli vypočítať. Po vypočítaní nahrávky s témami PFIČ MS z vyučovacích jazykov majú žiaci 15 minút na výber témy. V tomto čase nesmú nič písať. Administrátor pripraví pre žiakov so zdravotným znevýhodnením (zrakové postihnutie, telesné postihnutie, vývinové poruchy učenia) na PFIČ MS viac hárkov s pečiatkou školy a vloží ich do dvojhárka pre PFIČ MS. Žiaci môžu podľa potreby písať cez dva, prípadne viac riadkov alebo na čistý hárak. Počet vypracovaných hárkov závisí od veľkosti písma žiaka.

Predĺženie časového limitu

Žiaci so ZZ potrebujú na vypracovanie úloh z rôznych dôvodov (odlišný spôsob prijímania informácií a následné spracovanie informácií, práca s iným formátom testov – zväčšené písmo, test v Braillovom písme, test v elektronickej forme, používanie kompenzačných pomôcok...) viac času. Žiaci so ZZ môžu mať podľa druhu postihnutia a stupňa obmedzenia predĺžený čas na vykonanie EČ, PFIČ a ÚFIČ MS. Predĺžený časový limit je v rozmedzí 25 % – 100 % podľa druhu postihnutia a zaradenia do skupiny podľa obmedzenia. Uvedené predĺženie času je maximálne. Využitie predĺženia času závisí od zručnosti konkrétného žiaka. Predĺženie času sa vzťahuje aj na počúvanie nahrávky z cudzích jazykov – administrátor zastaví nahrávku podľa potreby. Predĺženie času nesmie prekročiť maximálny čas uvedený v tabuľke predĺženia času na MS.

Príklad 1:

Na administráciu I., II. a III. časti **EČ MS** z cudzích jazykov úroveň B1 je vymedzený čistý čas 100 minút. Žiak s vývinovou poruchou učenia zaradený do 2. skupiny môže mať čas predĺžený maximálne o 50 percent na administráciu každej časti, t. j. čas na administráciu EČ MS môže byť v jeho prípade predĺžený maximálne na 150 minút (využitie predĺženia času závisí od zručnosti konkrétného žiaka).

Príklad 2:

Na administráciu **PFIČ MS** z vyučovacích jazykov je vymedzený čas 150 minút. Žiak s telesným postihnutím zaradený do 2. skupiny môže mať čas predĺžený najviac o 100 percent, t. j. o 300 minút (využitie predĺženia času závisí od zručnosti konkrétného žiaka).

Zápis odpovedí pri EČ MS

Žiaci so zdravotným znevýhodnením pracujú:

- s bežnými testami,
- s graficky upravenými testami,
- s testami v Braillovom písme,
- s testami v elektronickej forme.

Zápis odpovedí:

- do OH (I. skupina),
- priamo do testu, nevypĺňajú OH (II. skupina),
- do počítača – odovzdajú tlačový výstup z počítača,
- na samostatný list papiera.

Spôsob zápisu odpovedí si zvolí žiak.

Žiaci píšú PFIČ MS:

- na dvojhárky,
- na počítači – odovzdajú tlačový výstup z počítača,
- na mechanickom písacom stroji pre nevidiacich – výstup v Braillovom písme.

PFIČ MS v Braillovom písme hodnotí hodnotiteľ ovládajúci Braillovo písmo. Ak má škola program na transformáciu Braillovho písma, pretransformovaný braillovský dokument hodnotí pomocný hodnotiteľ.

Úprava prostredia

Pre žiakov so zdravotným znevýhodnením je potrebné pripraviť samostatnú učebňu z dôvodu predĺženia časového limitu, pomoci asistenta, používania rôznych kompenzačných pomôcok.

Kompenzačné pomôcky

Didaktické pomôcky: povolené didaktické pomôcky pre jednotlivé predmety sú uvedené v Pokynoch pre administrátorov pre jednotlivé predmety.

Technické pomôcky: pomôcky, prístroje, zariadenia ktoré pomáhajú zmierniť dôsledok porušenej funkcie.

Používaním kompenzačných pomôcok nemôžu byť ZZ žiaci pri skúške zvyhodnení.

Služby asistenta a tlmočníka posunkovej reči

Žiaci so zdravotným znevýhodnením môžu využiť podľa potreby služby asistenta, tlmočníka posunkovej reči a žiaci s autizmom špeciálneho pedagóga. Asistencia je umožnená žiakom, ktorí sú zaradení do 3. skupiny a sú schopní absolvovať maturitnú skúšku s úpravami uvedenými v 2. skupine len s pomocou asistenta alebo tlmočníka posunkovej reči.

Asistentom môže byť zamestnanec školy alebo osobný asistent, ktorý poskytuje žiakovi asistenčné služby dlhšiu dobu. Úlohou asistenta je minimalizovať dôsledky postihnutia.

Asistent pomáha pri:

- zápise textu (dôsledne zapisuje to, čo mu žiak diktuje – neopravuje pravopis, nesprávne formulácie, interpunkciu a pod; žiak špecifikuje: písanie veľkých písmen, čiarky vo vete a v súvetí, interpunkciu a pod.),
- manipulácii s písacími potrebami a kompenzačnými pomôckami, s pomocnou literatúrou,
- orientácii v priestore a pohybe (príchod do triedy, miesto v lavici, odchod z triedy a pod.).

Tlmočník posunkovej reči:

- pomáha pri vysvetlení inštrukcií súvisiacich so zadaním úlohy.

Asistent ani tlmočník posunkovej reči nezasahujú do riešenia úloh, ani nekomentujú správnosť alebo nesprávnosť rozhodnutia žiaka.

Tab. 8 Tabuľka predĺženia času žiakov ZZ na MS

Druh zdravotného znevýhodnenia	Skupina podľa stupňa funkčného obmedzenia		
	1. skupina ľahký stupeň obmedzenia	2. skupina stredný stupeň obmedzenia	3. skupina ťažký stupeň obmedzenia
Sluchové postihnutie	• predĺžený čas max. o 50 %	• predĺžený čas max. o 75 % • úprava testu	• úpravy ako v 2. skupine • predĺžený čas o 100 % • tlmočník posunkovej reči
Zrakové postihnutie	• predĺžený čas max. o 75 %	• predĺžený čas max. o 100 % • úprava testu	• úpravy ako v 2. skupine • predĺžený čas o 100 % • asistent
Telesné postihnutie	• predĺžený čas max. o 75 %	• predĺžený čas max. o 100 % • úprava testu	• úpravy ako v 2. skupine • predĺžený čas o 100 % • asistent
Chorí a zdravotne oslabení	• predĺžený čas max. o 50 %	• predĺžený čas max. o 75 % • úprava testu	
Vývinové poruchy učenia	• predĺžený čas max. o 25 %	• predĺžený čas max. o 50 % • úprava testu	
Poruchy aktivity a pozornosti	• predĺžený čas max. o 25 %	• predĺžený čas max. o 50 % • úprava testu	
Poruchy správania	• predĺžený čas max. o 25 %	• predĺžený čas max. o 50 %	
Narušená komunikačná schopnosť	• predĺžený čas max. o 25 %	• predĺžený čas max. o 50 % • úprava testu	
Autizmus alebo ďalšie pervazívne vývinové poruchy	• úprava podľa odporúčania špeciálneho pedagóga		

Úprava hodnotenia žiakov s VPU v EČ MS a PFIČ MS vo vyučovacích a cudzích jazykoch

- Žiaci so zdravotným znevýhodnením sú hodnotení rovnako ako intaktní žiaci, až na skupinu žiakov s vývinovými poruchami učenia – dyslexia, dysgrafia, dysortografia. Dyskalkúlia len v spojení s dyslexiou, dysgrafiou, dysortografiou. Na samotnú dyskalkúliu sa uvedené úpravy nevzťahujú.
- Úpravy hodnotenia sa týkajú iba žiakov s vývinovými poruchami učenia, ktorí sú zaradení do 2. skupiny a ktorým úpravu hodnotenia navrhol v odbornom posudku špeciálny pedagóg z centra špeciálno-pedagogického poradenstva a prevencie.
- Úprava hodnotenia
 - EČ MS – pravopisné chyby sú prípustné, hodnotí sa len obsahová stránka odpovede,
 - PFIČ MS – ruší sa hodnotenie vonkajšej formy. V rámci vnútornej formy sa nehodnotí pravopis.

Ústna forma internej časti MS

Ústna forma internej časti MS (ÚFIČ MS) je v kompetencii školy. Dôležité je vytvorenie optimálnych podmienok pre vykonanie ÚFIČ MS. Pre žiaka s narušenou komunikačnou schopnosťou je potrebné vytvoriť pokojné pracovné prostredie.

Písomná príprava na ÚFIČ MS môže byť použitá ako odpoveď. U žiaka s narušenou komunikačnou schopnosťou sa nehodnotí výslovnosť, intonácia a jazyková správnosť vo všetkých predmetoch ÚFIČ MS. Písomnú prípravu ako odpoveď na ÚFIČ MS možno použiť aj u žiaka so sluchovým postihnutím.

11.4. Príklady úpravy testov a úloh EČ MS pre žiakov so ZZ

VPU, ZP (veľkosť písma napr. 18) – 2. skupina

SJL – písmo 18, zvýraznenie kľúčových slov, členenie textu, zápis odpovedí priamo do testového zošita, modifikácia, prípadne nahradenie úloh, ktoré overujú znalosti z pravopisu.

CJ – písmo 18, členenie textu, grafická úprava niektorých úloh, zápis odpovedí priamo do testového zošita,

MAT – písmo 18, grafická úprava úloh, zvýraznenie kľúčových slov, zápis odpovedí priamo do testového zošita.

SJL, CJ, MAT – predĺženie času najviac 100 %. Žiak môže ukončiť prácu aj skôr, záleží na jeho šikovnosti.

AUT, VPU – 2. skupina

SJL – písmo 12, zvýraznenie kľúčových slov, členenie textu, zápis odpovedí priamo do testového zošita, modifikácia, prípadne nahradenie úloh, ktoré overujú znalosti z pravopisu.

CJ – 2 možnosti

1. úprava testu – písmo 12, členenie textu, grafická úprava niektorých úloh, zápis odpovedí priamo do testového zošita,

2. žiak bude konať z cudzieho jazyka len ÚFIČ MS (§ 5 ods. 3 vyhlášky č. 209/2011 Z. z., ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška č. 318/2008 Z. z.).

MAT – písmo 12, grafická úprava úloh, zvýraznenie kľúčových slov, zápis odpovedí priamo do testového zošita.

SJL, CJ, MAT – predĺženie času najviac 100 %. Žiak môže ukončiť prácu aj skôr, záleží na jeho šikovnosti. Ďalšie úpravy podmienok a priebehu maturitnej skúšky podľa odporúčenia špeciálneho pedagóga.

SP. VPU – III. skupina

SJL – písmo 12, zvýraznenie kľúčových slov, členenie textu, zápis odpovedí priamo do testového zošita, modifikácia, prípadne nahradenie úloh, ktoré vyžadujú sluchovú skúsenosť a úloh, ktoré overujú pravopis.

CJ – 3 možnosti

1. žiak bude pracovať s testom bez časti Počúvanie s porozumením,
2. žiak si zvolí namiesto predmetu cudzí jazyk jeden z predmetov matematika alebo náuka o spoločnosti, alebo občianska náuka (§ 17a vyhlášky č. 209/2011 Z. z., ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška č. 318/2008 Z. z.),
3. žiak bude konať z cudzieho jazyka len ÚFIČ MS (§ 5 ods. 3 vyhlášky č. 209/2011 Z. z., ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška č. 318/2008 Z. z.).

MAT – písmo 12, grafická úprava úloh, zvýraznenie kľúčových slov, zápis odpovedí priamo do testového zošita.

Predĺženie času najviac o 75 %.

TP, ZP (14), VPU, CH a ZO, NKS – 3. skupina, asistent

Ležiaci žiak bez schopnosti pohybu, s narušenou komunikačnou schopnosťou, schopný očného kontaktu, s VPU. Žiak má vypracovaný IVVP. Vyučujúci sa mu venujú v domácom prostredí. V priebehu vzdelávania sa mu zhoršil zdravotný stav. Je schopný dýchať len pomocou prístrojov. Odpovedá len pri výdychu. V takomto prípade žiak vykoná iba externú časť a ústnu formu internej časti maturitnej skúšky podľa písmena A (Príloha V. ČASŤ ÚPRAVY MATURITNEJ SKÚŠKY PRE ŽIAKOV S JEDNOTLIVÝMI DRUHMI POSTIHNUTIA – III. skupina – ťažký stupeň obmedzenia).

SJL – veľkosť písma 14, zvýraznenie kľúčových slov, členenie textu, zápis odpovedí priamo do testového zošita, modifikácia, prípadne nahradenie úloh, ktoré vyžadujú zrakovú skúsenosť a úloh, ktoré overujú pravopis.

CJ – koná len ÚFIČ.

Žiak prevzal test v zošitovej a elektronickej verzii. Odpovede zaznamenáva asistent do odpovedového hárka.

Predĺženie času podľa potreby žiaka.

ZP – Braillovo písmo, 3. skupina, asistent

SJL, CJ – test je upravený do Braillovho písma, úlohy, ktoré vyžadujú vizuálnu skúsenosť, sú modifikované alebo nahradené inými úlohami.

MAT – test je upravený do Braillovho písma, obrázky a grafy sú v reliéfnej forme.

K testu v Braillovom písme žiak dostane aj elektronickú verziu testu. Súčasťou testu je návod v Braillovom písme ako pracovať s testom – zápis odpovedí, značenie začiatku nového riadka, značenie odsekov...

Predĺženie času najviac o 100 %.

TP (veľkosť písma napr. 14) – 2. skupina

SJL – písmo 14, zápis odpovedí priamo do testového zošita.

CJ – písmo 14, zápis odpovedí priamo do testového zošita.

Predĺženie času najviac o 100 %.

TP+CHaZO+VPU+PAaP (veľkosť písma 14) – 3. skupina, asistent

Ležiaci žiak, s pomocou asistenta pracuje s testom v elektronickej verzii.

SJL – písmo 14, zvýraznenie kľúčových slov, členenie textu, modifikácia, prípadne nahradenie úloh, ktoré overujú pravopis.

Odpovede zapisuje asistent do odpovedového hárka.

CJ – koná len ÚFIČ.

PFIČ – žiak diktuje asistentovi, asistent zaznamenáva na hárky s pečiatkou školy.

Predĺženie času najviac o 100 %.



Príklady úloh zo SJL upravených pre žiakov so SP, ZP a žiakov s VPU

Zadanie úlohy MS 2014 – test SJL 6387 – intaktní žiaci

- 20** V ktorom slovnom spojení dochádza k znelostnej asimilácii/spodobovaniu?
- (A) knihy boli písané rukou
 - (B) čiastočne sa používal ešte pergamen
 - (C) pri ktorých sa čítajúci môže nadýchnuť
 - (D) pergamen bol čoraz drahší

Upravené zadanie úlohy MS 2014 – test SJL 6387 – SP žiaci

- 20** V ktorej možnosti sú všetky slová cudzieho pôvodu?
- (A) kudrlinky, vlnky, interpunkcia
 - (B) papyrus, pergamen, majetok
 - (C) kurzíva, abeceda, materiál
 - (D) trivium, quadrivium, arabesky

Poznámka: Pojem znelostná asimilácia/spodobovanie ovládajú žiaci so SP teoreticky, určiť správnu odpoveď im robí ťažkosť. Na vyriešenie danej úlohy je potrebná sluchová skúsenosť. Kľúčové slová v úlohe sú zvýraznené podčiarknutím.

Zadanie úlohy MS 2010 – test SJL 1683 – intaktní žiaci

- 9** Z hľadiska dodržania pravidiel sylabického veršového systému by mohol byť zvýraznený verš v ukážke 2 **snívaj aspoň, príde čas a sen tvoj sa splní!** nahradený veršom:
- (A) snívaj, snívaj, príde čas, keď sen tvoj sa naplní!
 - (B) snívaj, snívaj, príde čas, sen tvoj sa vyplní!
 - (C) snívaj len, príde čas a sen tvoj sa splní!
 - (D) snívaj len, príde čas, keď sen tvoj sa splní!

Upravené zadanie úlohy MS 2010 – test SJL 1683 – SP žiaci

- 9** Zvýraznený verš **príde čas a sen tvoj sa splní!** – v ukážke 2 sa dá nahradiť
- (A) spozdĺ sa
 - (B) nastane čas
 - (C) oneskorí sa
 - (D) príde včas

Zadanie úlohy MS 2013 – test SJL 2487 – intaktní žiaci

- 2** V ktorej možnosti je pravopisne správne uvedená adresa organizátora súťaže ?
- (A) Slovenský literárny fond, Štúrova 14, 815 40 Bratislava
 - (B) Slovenský Literárny fond, Štúrová 14, 815 40 Bratislava
 - (C) Slovenský Literárny Fond, Štúrová 14, 815 40 Bratislava
 - (D) Slovenský Literárny fond, Štúrova 14, 815 40 Bratislava

Upravené zadanie úlohy MS 2013 – test SJL 2487 – žiaci s VPU

- 2** Označte privlastňovacie prídavné meno.
- (A) matere
 - (B) materský
 - (C) materi
 - (D) materino

Poznámka: Úloha bola upravená pre žiakov s VPU. Pôvodná úloha overovala pravopis. Kľúčové slová v úlohe sú zvýraznené podčiarknutím.

Zadanie úlohy MS 2013 – test SJL 2487 – intaktní žiaci

- 44** V ktorej možnosti je pravopisne správne uvedený rovnaký farebný odtieň, aký predstavuje slovo belasý?
- (A) blede-modrý
 - (B) bledemodry
 - (C) sivo-modrý
 - (D) svetlomodry

Upravené zadanie úlohy MS 2013 – test SJL 2487 – žiaci s VPU a ZP

- 44** V ktorej možnosti sa nachádza zložené slovo?
- (A) belavý
 - (B) belasý
 - (C) modrastý
 - (D) svetlomodry

Poznámka: Úloha bola upravená pre žiakov

- s VPU, pretože pôvodná úloha overovala vedomosti z pravopisu,
- pre žiakov ZP, najmä žiakov so zvyškami zraku a nevidiacich, na vyriešenie úlohy je potrebná zrková skúsenosť.

Literatúra:

- LEONHARD, Anette: Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých. Bratislava: Sapiaientia, 2001. ISBN 80-967180-8-8.
- LEVČÍKOVÁ, M., DOMANCOVÁ, I., HRITZ, Ľ., LABUDOVÁ, M., NÉMETH, O.: Výchova a vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v stredných školách, ŠPÚ, Bratislava, 2002. ISBN 80-85756-72-2.
- LOPÚCHOVÁ, J. a kol.: Nové trendy v edukácii a v starostlivosti o zrakovo postihnutých. Zborník príspevkov z vedecko-odborného tyflopedagogického seminára. Bratislava 2006, ISBN: 80-969125-8-5.
- NÉMETH, O.: Slabozrakosť ako pedagogický problém. Sapiaientia Bratislava 1999. ISBN 80-967180-5-3.
- Pokyny pre školských koordinátorov. Bratislava: NÚCEM 2014.
- Pokyny na hodnotenie ÚKO EČ MS – vyučovacie jazyky. Bratislava: NÚCEM 2014.
- Pokyny na hodnotenie ÚKO EČ MS – cudzie jazyky. Bratislava: NÚCEM 2014.
- Pokyny a kritériá na hodnotenie PFIČ MS – vyučovacie jazyky. Bratislava: NÚCEM 2014.
- Pokyny a kritériá na hodnotenie PFIČ MS – vyučovacie jazyky. Bratislava: NÚCEM 2014.
- Pokyny a kritériá na hodnotenie PFIČ MS – cudzie jazyky. Bratislava: NÚCEM 2014.
- Školská integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v špeciálnych triedach ZŠ, Interný metodický materiál ŠŠI, Bratislava 2013.
- Usmernenie pre prihlasovanie žiakov ZZ na EČ a PFIČ MS.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- ZELINKOVÁ, O. 2003. Poruchy učení. Praha : Portál, 2003, s. 263, ISBN 80-7178-800-7.
- Vyhláška č. 209/2011 Z. z., ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdiá na stredných školách.

Záver

V školskom roku 2013/2014 NÚCEM uskutočnil v rámci projektu spolufinancovaného z ESF „Zvyšovanie kvality vzdelávania na ZŠ a SŠ s využitím elektronického testovania“ školenie pedagógov a pedagogických zamestnancov na tému *Diagnostika, vzdelávanie, hodnotenie a testovanie žiakov so zdravotným znevýhodnením (ZZ)*. V máji 2014 sa uskutočnili školenia v Bratislave, v Žiline, v Banskej Bystrici a v júni 2014 v Košiciach. Organizovaním školení zvyšujeme informovanosť riaditeľov, pedagógov a pedagogických zamestnancov ZŠ o súčasnom stave legislatívy z oblasti školskej integrácie, o výstupoch psychologických a špeciálnopedagogických správ a odporúčaniach, diagnostike, vzdelávaní a hodnotení žiakov so zdravotným znevýhodnením. Zároveň venujeme pozornosť aj testovaniu a úprave testových položiek pre žiakov so ZZ. Na školeniach sme zverejnili ukážky modifikovaných úloh z matematiky, vyučovacích jazykov, ktoré sú publikované aj v uvedenej metodike pre vzdelávací stupeň ISCED 2.

Našou snahou je, aby metodika prispela k ďalšiemu skvalitňovaniu integrovaného vzdelávania na základných a stredných školách v SR a k zvýšeniu záujmu o problematiku vzdelávania a testovania žiakov so ZZ.

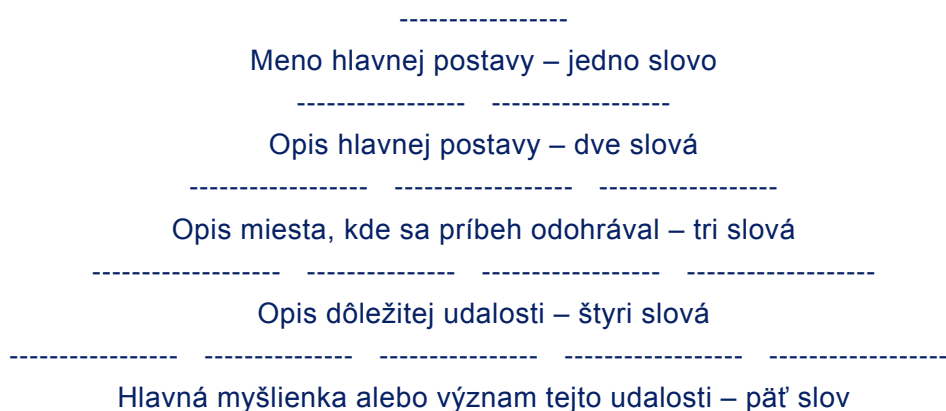
Poznámky

Pyramída¹

Kedy? Stratégia sa realizuje po čítaní textu.

Aký text? Stratégia je vhodná predovšetkým na prácu s epickými literárnymi textami.

Načo? Táto stratégia sa využíva na vytvorenie jednoduchkej a stručnej osnovy príbehu, zachytenie kľúčových faktov dôležitých pre pochopenie na interpretáciu príbehu. Učí žiakov vyzdvihnúť podstatné informácie, udalosti a nájsť pre ne správne pomenovanie. Môže slúžiť ako pomôcka pri ústnej reprodukcii, ale aj pri písaní slohu.



Jednou vetou²

Kedy? Stratégia sa realizuje po prečítaní textu.

Aký text? Stratégia je vhodná na prácu s epickými literárnymi textami, ale dá sa aplikovať aj na náučné – výkladové texty, ktoré majú naratívny charakter (dejepis, vlastiveda...).

Načo? Táto stratégia slúži na zhrnutie, sumarizovanie podstatných informácií pomocou vlastných slov do jednej vety. Žiakom pomáha identifikovať hlavnú dejovú líniu.

NIEKTO

Hlavná postava.

CHCEL

Čo chcela hlavná postava urobiť? Čo bolo jej cieľom?

ALE

V čom bol problém?

A TAK

Ako hlavná postava problém vyriešila? Ako hlavná postava dosiahla svoj cieľ?

¹ Mikulajová M.: Jazykovo-kognitívne metódy prevencie a terapie dyslexie. Bratislava: MABAG 2009. s. 50. ISBN 978-80-89113-74-3.

² upravené pre potreby praxe podľa Mikulajovej. Mikulajová M.: Jazykovo-kognitívne metódy prevencie a terapie dyslexie. Bratislava: MABAG 2009. s. 53. ISBN 978-80-89113-74-3.

C.U.B.E.S. (Circle – Underline – Box – Eliminate – Solve)³

Kedy? Stratégia sa realizuje počas čítania a po prečítaní textu.

Aký text? Slovné úlohy.

Načo? Stratégia slúži na vyhľadávanie dôležitých informácií z úlohy, určenie kľúčových slov, ktoré predznamenaávajú matematickú operáciu a odstránenie informácií, ktoré nevedú k riešeniu úlohy.

Circle

zakrúžkuj čísla

Underline

podčiarkni otázku

Box

ohranič kľúčové slová, ktoré ti napovedia, akú operáciu použiť

Eliminate

odstráň nepotrebné informácie

Solve and check

vyrieš a skontroluj

K-N-W-S (Know-Not-Want-Strategy)⁴

Kedy? Počas čítania a po prečítaní textu.

Aký text? Slovné úlohy.

Načo? Stratégia vychádza zo Ogleovej metódy **KWL** (z angl. know-want-learned). Pomáha určiť žiakom, aké vedomosti vedia (**K**), aké informácie nie sú relevantné (**N**), čo potrebujú vyriešiť (**W**) a akú stratégiu (matematickú operáciu) na vyriešenie použijú (**S**). Umožňuje žiakom rozlišovať medzi podstatnými a podpornými informáciami, klásť otázky počas prečítania a po prečítaní úlohy, vyhodnocovať a organizovať získané informácie, a tak efektívnejšie monitorovať svoje porozumenie.

K	N	W	S
Ktoré informácie poznám?	Ktorá informácia nie je potrebná?	Čo potrebujem vyriešiť?	Akú stratégiu alebo operáciu použijem na vyriešenie úlohy?

³ <http://www.pinterest.com/pin/75998312435457535>

⁴ Heidema C.: Reading and Writing to Learn in Mathematics: Strategies to Improve Problem Solving. 2009. [PDF]. Dostupné na: http://ohiorc.org/orc_documents/ORC/Adlit/InPerspective/2009-02/in_perspective_2009-02.pdf

Vydal: © Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania
Miesto vydania: Bratislava
Rok vydania: 2015
Vydanie: prvé
Počet strán: 216
Náklad: 2 600 ks
Tlač: Róbert Jurových – Nikara, Krupina
ISBN 978-80-89638-17-8

ISBN 978-80-89638-17-8

