Univerzita Komenského
v Bratislave
Pedagogická fakulta
Ústav špeciálnopedagogických štúdií
Katedra špeciálnej pedagogiky

INTEGROVANÉ / INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE ŽIAKOV

SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI

Zborník vedeckých príspevkov

Bratislava 2020

Zborník vedeckých príspevkov je publikačným výstupom projektov:

VEGA 1/0582/18 Identifikácia, analýza a deskripcia špeciálnych edukačných potrieb jednotlivcov so zdravotným znevýhodnením v produktívnom veku v procese objektívnej a subjektívnej evaluácie možností ich ďalšieho vzdelávania na Slovensku – výskumná analýza

KEGA 049UK-4/2019 Možnosti a limity integrovaného/inkluzívneho vzdelávania žiakov so zmyslovým postihnutím

Zostavili:
Doc. PaedDr. Terézia Harčaríková, PhD.
Doc. PaedDr. Jana Lopúchová, PhD.

Recenzenti:
Prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.
Prof. PaedDr. Alica Vančová, CSc.
Prof. PaedDr. Marie Vítková, Ph.D.

© Univerzita Komenského v Bratislave, 2020

Pre Univerzitu Komenského v Bratislave, Pedagogickú fakultu,
vydalo vydavateľstvo IRIS - Vydavateľstvo a tlač, s.r.o.
Prvé vydanie, 2020

Neprešlo jazykovou úpravou. Za obsahovú a jazykovú úroveň príspevkov zodpovedajú autori.

ISBN 978-80-8200-058-3

ÚVOD

Integrované/inkluzívne vzdelávanie je už niekoľko rokov výzvou, akými postupmi vo vzdelávaní ho dosiahnuť, ako podnecovať odstraňovanie bariér vo vzdelávaní žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami či ako zohľadniť edukačné špecifiká týchto žiakov na rôznych stupňoch vzdelávania.

Inkluzívne vzdelávanie predstavuje spôsob edukácie jednotlivcov so zdravotným znevýhodnením v bežnom prúde škôl, ktorého podstatou je právo každého jednotlivca na kvalitné vzdelanie, s kladením dôrazu na odstraňovanie bariér v školstve, ktoré znemožňujú rovnocenný prístup ku vzdelávaniu. Určujúcim princípom inkluzívnej pedagogiky sa tak stáva princíp heterogénnosti a individuálnosti. Inklúzia v pedagogike je dlhodobý proces, ktorý si vyžaduje prepracovaný spôsob realizácie.

Aj z tohto dôvodu v roku 2006 prijalo Valné zhromaždenie OSN Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím. Dohovor doteraz ratifikovalo vyše 170 štátov, medzi nimi aj Slovenská republika. Zaviazala sa tým „*presadzovať, chrániť a zabezpečovať plné a rovnaké využívanie všetkých ľudských práv a základných slobôd všetkými osobami so zdravotným postihnutím a podporovať úctu k ich prirodzenej dôstojnosti*“ (317/2010 Z.z. Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím).

Čo predstavuje inkluzívne vzdelávanie v praxi? Čo má priniesť žiakovi? Čo znamená pre rodiča tohto žiaka? Akú rolu v tomto procese zohráva učiteľ? A sme na inkluzívne vzdelávanie pripravení (odborne, personálne, materiálne, morálne...). To sú otázky o ktorých sa už niekoľko rokov búrlivo diskutuje nielen v jednotlivých krajinách Európskej únie, ale aj u nás na Slovensku.

Integrácia/inklúzia so sebou prináša nové výzvy, pozitívne ale aj negatívne skúsenosti integrovaných detí a žiakov, rodičov aj učiteľov či intaktných spolužiakov. Inkluzívne vzdelávanie nám na základe mnohých skúseností z európskych krajín ukazuje mnoho príkladov dobrej praxe, ale aj mnoho nedostatkov v edukácii žiakov so ŠVVP.

Zborník vedeckých príspevkov s názvom *Integrované/Inkluzívne vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami* prináša mnohé pohľady zainteresovaných odborníkov na inklúziu žiakov s postihnutím, na jej facilitátory, inhibítory, ako aj na dlhodobo nezodpovedané a sporné problémy súvisiace s inklúziou žiakov so ŠVVP. Jednotlivé príspevky sú výstupom z exaktných výskumných úloh, ktoré dlhodobo mapujú vedecké trendy, teoretické, ako aj praxeologické prístupy v inkluzívnom prostredí bežných škôl.

OBSAH

ÚLOHA ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY V EURÓPSKOM KONTEXTE (na pulze doby) 7
Mária Tekelová

INTEGROVANÁ VERZUS RELATÍVNE SEGREGOVANÁ EDUKÁCIA ALEBO KDE HĽADAŤ ÚSKALIA INTEGRÁCIE A INKLÚZIE 15
Ondrej Németh

O INKLUZIVITĚ VE ŠKOLSTVÍ NEIDEOLOGICKY 35
Boris Titzl

SYSTÉMOVÝ MODEL TVORBY KURIKULÁRNYCH DOKUMENTOV, VRÁTANE PROCESU ICH PERIODICKEJ INOVÁCIE, Z ASPEKTU INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA DETÍ A ŽIAKOV SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM 42
Katarína Vladová

VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM V ČESKÉ REPUBLICE 72
Václav Chmelíř, Jarmila Klugerová

INTEGRACI S VYPĚTÍM VŠECH SIL, INKLUZI V ŽÁDNÉM PŘÍPADĚ! 79
Pavel Bednář

INKLÚZIA V PRAXI 87
Ľuboš Bazár

SÚČASNÉ ÚSKALIA INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA NA SLOVENSKU 91
Lucia Mikurčíková

MONITOROVANIE INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA SLUCHOVO POSTIHNUTÝCH 103
Margita Schmidtová

PROČ TO NEFUNGUJE? PŘÍČINY A DŮSLEDKY SELHÁVÁNÍ SYSTÉMU EDUKACE A PODPORY ŽÁKŮ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM V PODMÍNKÁCH BĚŽNÉ TŘÍDY ZŠ. POHLED Z PRAXE ŠKOLNÍHO SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA 120
Petr Kopřiva

JE INKLÚZIA RÓMSKYCH ŽIAKOV ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA REÁLNOU INKLÚZIOU? 142
Ladislav Horňák

ODBORNÉ ZABEZPEČENIE INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA DETÍ SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH SO ZAMERANÍM NA ŠPECIFICKÉ FORMY DENNÝCH ČINNOSTÍ 157
Iris Domancová

NIEKTORÉ ASPEKTY INTEGRÁCIE/INKLÚZIE DETÍ SO SLUCHOVÝM POSTIHNUTÍM V MATERSKEJ ŠKOLE Z POHĽADU PSYCHOLÓGA 173
Ľubica Kročanová

MODEL OBRÁTENEJ INTEGRÁCIE – ÚSPEŠNÝ PRÍKLAD DOBREJ PRAXE 181
Ľubica Kročanová

ÚLOHA ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY V EURÓPSKOM KONTEXTE (na pulze doby)

Mária TEKELOVÁ

Na poslanie špeciálnej pedagogiky, vysoko humánne orientovaného vedného odboru, možno zacieliť pozornosť z rôznych uhlov pohľadu. Či už z hľadiska jeho rozvoja v akademickom prostredí, jeho uplatňovania a rozvíjania v každodennej praxi, ale aj z hľadiska konvencií a aktuálnych spoločenských výziev, vrátane medzinárodných záväzkov, ktoré nevyhnutne ovplyvňujú jeho smerovanie. Pokiaľ ide o tento príspevok, zameriava sa na posledný z uvedených aspektov.

- *Medzinárodné záväzky*

Rozvoj vzdelávacej, ale aj iných politík z rôznych oblastí života ľudskej populácie, od začiatku druhej dekády 21. storočia už vo viac ako 170-tich štátoch sveta významne ovplyvňuje Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím (ďalej aj „Dohovor“) prijatý 13. decembra 2006 Valným zhromaždením Organizácie spojených národov (ďalej len „OSN“), s nadobudnutím platnosti 3. mája 2008. K Dohovoru sa pri jeho prijatí prihlásila a následne ho ratifikovala aj Slovenská republika a s platnosťou od 26. mája 2010 je súčasťou našej právnej sústavy (oznámenie č. 317/2010 Z. z.). Na základe jeho ľudskoprávneho charakteru má v nej Dohovor osobitné postavenie, a to podľa článku 7 odsek 5 Ústavy Slovenskej republiky (ďalej len „Ústava SR“), ktorý znie: „*Medzinárodné zmluvy o ľudských právach a základných slobodách, medzinárodné zmluvy, na ktorých vykonanie nie je potrebný zákon, a medzinárodné zmluvy, ktoré priamo zakladajú práva alebo povinnosti fyzických osôb alebo právnických osôb a ktoré boli ratifikované a vyhlásené spôsobom ustanoveným zákonom, majú prednosť pred zákonmi.*“.

Pokiaľ ide o posudzovanie legislatívy Slovenskej republiky v súvislosti s ratifikáciou Dohovoru, počnúc Ústavou SR a v intenciách Ústavy SR existujúce, resp. prijaté ďalšie všeobecne záväzné právne predpisy, nepreukazovali zásadné diskriminačné opatrenia, ktoré by deti a ďalšie osoby so zdravotným postihnutím a priori vyčleňovali zo vzdelávacieho systému. Akokoľvek, pri zisteniach zameraných na samotnú prax, sa Slovenská republika radí k tým štátom, v ktorých sa v súvislosti s uplatňovaním Dohovoru v praxi

vyskytujú ešte stále viaceré nedostatky. Ako to dokazujú viaceré projekty riešené na medzinárodnej úrovni, pri výskyte väčšiny zo zaznamenávaných problémov naprieč zmluvnými štátmi Dohovoru, možno nielen nachádzať spoločné menovatele ich príčin, ale aj odhaľovať ich špecifiká a navrhovať priority na ich elimináciu.

Členské štáty Európskej únie (ďalej aj „EÚ“) zazmluvnené Dohovorom, okrem záväzkov vyplývajúcich priamo z Dohovoru, sú viazané aj záväzkami na základe svojho členstva v EÚ, a to aj voči uplatňovaniu Dohovoru. V danej súvislosti je totiž dôležitá skutočnosť, že členom Dohovoru sa ako jediné spoločenstvo štátov stala EÚ (ako jeho 97. člen), ktorá je rovnako ako všetky jeho zmluvné strany viazaná zosúlaďovať svoju legislatívu (smernice EÚ, nariadenia EÚ, vrátane odporúčaní a rozhodnutí Európskej komisie a i.) s princípmi zakotvenými v jednotlivých článkoch Dohovoru. Pre EÚ nadobudol Dohovor platnosť 26. 12. 2010, presne sedem mesiacov po nadobudnutí jeho platnosti v Slovenskej republike. Za zmienku stojí, že plnenie Dohovoru v jeho zmluvných štátoch monitoruje z úrovne OSN Výbor pre práva osôb so zdravotným postihnutím zriadený podľa článku 34 Dohovoru aj na tento účel. Na plnenie povinností členských štátov EÚ, ktoré pre ne vyplývajú z legislatívy a záväzných dokumentov EÚ, dohliada Európska komisia s kompetenciou postihovať členské štáty EÚ aj finančnými sankciami.

Na úrovni EÚ bola na zosúlaďovanie uplatňovania Dohovoru prijatá „Európska stratégia pre oblasť zdravotného postihnutia na obdobie 2010 – 2020: obnovený záväzok vybudovať Európu bez bariér“, skrátene „Európa 2020“ (Oznámenie Komisie Európskemu parlamentu, Rade, Európskemu hospodárskemu a sociálnemu výboru a výboru regiónov (KOM(2010) 636) (ďalej len „stratégia Európa 2020“). Dokument Stratégia Európa 2020 bol vytvorený s cieľom pomáhať pri vykonávaní Dohovoru na úrovni EÚ a na úrovni jednotlivých štátov. Dopĺňa opatrenia a podporuje ich riešenia v rámci členských štátov pri implementácii Dohovoru v nasledujúcich ôsmich oblastiach: 1. Bezbariérovosť, 2. Zapojenie, 3. Rovnosť, 4. Zamestnanosť, 5. *Vzdelávanie* a odborná príprava, 6. Sociálna ochrana, 7. Zdravie, 8. Externá činnosť.

- *Článok 24 Dohovoru o právach osôb so zdravotným postihnutím*

Cieľom článku 24 Dohovoru – Vzdelávanie je zjednotiť uplatňovanie práv osôb so zdravotným postihnutím na rovnakom základe s ostatnými v prístupe k inkluzívnemu, kvalitnému a bezplatnému základnému a stredoškolskému

vzdelaniu v spoločenstve, v ktorom žijú, s primeranými úpravami v súlade s ich individuálnymi potrebami (čl. 24 odsek 2 písm. b) Dohovoru, 2008).

Z teoretického hľadiska, aj z hľadiska požiadaviek praxe, má špeciálna pedagogika pri uplatňovaní tohto článku Dohovoru nepopierateľne nezastupiteľné miesto. Jej význam je zdôraznený aj dokumentom *stratégia Európa 2020,* nakoľko odborne a kvalitne budované špeciálnopedagogické zázemie pre identifikáciu špeciálnych potrieb, vytváranie a zabezpečovanie podpory vývinu a edukácie detí, žiakov, študentov a ďalších osôb tvoriacich cieľovú skupinu Dohovoru, je kľúčové. Keďže kľúčového hráča v danom procese nie je možné oddeliť od aktuálnych zmien zaznamenaných v prístupe k uplatňovaniu práv osôb so zdravotným postihnutím vo vzdelávaní a v ďalších oblastiach, ktoré sa ich týkajú, je zrejmé, že určitým procesom vývoja, vo väzbe na vonkajšie zmeny, prechádza aj špeciálna pedagogika.

- *Medzinárodná výmena poznatkov a skúseností v rámci Európy*

V rámci Európy existujú rôzne platformy orientované na oblasť rozvíjania, vzdelávania a ďalšej starostlivosti o osoby so zdravotným postihnutím/znevýhodnením/oslabením, úzko späté aj so špeciálnou pedagogikou. Z nich zameriame našu pozornosť na medzinárodnú mimovládnu organizáciu založenú v roku 1996 pod názvom The European Agency for Development in Special Needs Education („Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho vzdelávania“, ďalej len „Európska agentúra“). Jej vznik podmienil záujem o medzinárodnú výmenu poznatkov a skúseností z rozvoja edukácie osôb so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V súčasnosti Európska agentúra združuje 31 štátov. Sú v nej združené všetky členské štáty EÚ okrem Rumunska, zo štátov mimo EÚ je jej členom Švajčiarsko, Nórsko a Island. (The European Agency for Special Needs and Inclusive Education) Slovenská republika sa k Európskej agentúre pripojila v roku 2012 ako jej 28. riadny člen. *Poznámka: Vystúpenie Veľkej Británie z EÚ, ktorú v Európskej agentúre zastupuje samostatne Anglicko, Severné Írsko, Škótsko a Wales, v čase vzniku a prezentácie tohto príspevku nemalo nadobudnutú platnosť.*

Európska agentúra vzhľadom na novú spoločenskú situáciu, ovplyvnenú potrebou zjednocovania prístupu k napĺňaniu práv osôb so zdravotným postihnutím v súlade s Dohovorom, premenovala ku dňu 1. 1. 2014 svoj názov na *The European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (v dokumentoch EÚ prekladaných do slovenského jazyka ako Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania). Európska agentúra

v súvislosti s jej aktualizovanou identifikáciou zosúladila tiež obsah svojho zamerania. T. č. je to najmä mapovanie podrobností ohľadom vzdelávacích politík, legislatívy a jej uplatňovania v praxi v oblasti špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania prostredníctvom projektovej práce orientovanej na témy navrhnuté a odhlasované zástupcami svojich členských krajín. Pokiaľ ide o organizačnú štruktúru Európskej Agentúry, je vedená jej predstaviteľmi – predsedom a riaditeľom, odborné a administratívne činnosti v nej zabezpečuje niekoľko stálych zamestnancov. Na základe štatútu má v nej každý členský štát svoje zastúpenie prostredníctvom ministrom vymenovaného reprezentanta ministerstva pre riadenie školstva/vzdelávania, s hlasovacím mandátom vo veci jej činnosti, ako aj národného koordinátora z inštitúcie s vplyvom na vzdelávanie v školstve príslušného štátu. Podrobnosti o činnsoti Európskej agentúry sú dostupné na https://www.european-agency.org/.

S ohľadom na špecifické zameranie v oblasti vzdelávania sa Európska agentúra stala uznávaným partnerom významných inštitúcií na úrovni EÚ (Európska komisia, Rada Európskej únie (ďalej aj „Rada“), OECD, Cedefop, Eurostat a i.) a v celosvetovom rámci (OSN, UNESCO, Svetová banka a i.), ktoré využívajú výsledky jej práce, alebo v spolupráci s ňou spracúvajú štúdie a podklady k návrhom svojich odporúčaní.

Významným dôkazom úzkej súčinnosti Európskej agentúry s UNESCO je nasledujúca *definícia inkluzívneho vzdelávania*, o. i. použitá v záveroch a odporúčaniach 48. zasadnutia Medzinárodnej konferencie o vzdelávaní organizovanej 25. – 28. 11. 2008 v Ženeve v znení: *„Inkluzívne vzdelávanie je nepretržitý proces zameraný na poskytovanie kvalitného vzdelania pre všetkých pri súčasnom rešpektovaní rozmanitosti a rôznych potrieb a schopností, charakteristík a očakávaní žiakov (študentov) a komunít pri učení sa, eliminujúci všetky formy diskriminácie“.* (UNESCO-IBE, 2008). Hodnota a využiteľnosť tejto definície spočíva v tom, že „je výrazne širšia ako predchádzajúce definície, ktoré sa často zameriavajú na dilemu medzi špeciálnym vzdelávaním a „integráciou“ do bežnej školy“, ako to uvádza publikovaný rámec projektu Inkluzívne vzdelávanie v akcii (European Agency for Development in Special Needs Education, 2010). Pri analýze citovanej definície je zrejmé, že len ťažko možno vzniesť výhrady voči jej obsahu, nielen z ľudskoprávneho, ale aj odborného, špeciálnopedagogického hľadiska.

Pre vzdelávacie politiky a inštitúcie s vplyvom na rozvoj špeciálnej pedagogiky a vzdelávania je vhodné dať do pozornosti dokument Rady Európy, vydaný ako

Odporúčanie Rady z 22. mája 2018 o presadzovaní spoločných hodnôt, inkluzívneho vzdelávania a európskeho rozmeru výučby (2018/C 195/01), ktorým odporúča *„účinne a na dobrovoľnom základe využívať Európsku agentúru pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania s cieľom vykonávať a monitorovať úspešné inkluzívne prístupy vo svojich vzdelávacích systémoch.“*. (5. bod Odporúčania Rady z 22. mája 2018)

Európska agentúra využíva možnosť priameho získavania informácií z oblasti legislatívy, štatistík a praxe zo svojich členských štátov, ako aj možnosti na ich vzájomné porovnávanie, či konfrontáciu a najmä získavanie príkladov dobrej praxe, v riadených tematických diskusiách v pracovných skupinách počas polročných stretnutí zástupcov členských krajín.

Záverečné správy z projektov Európskej agentúry ukončených v poslednom období sú publikované na jej internetovom sídle v jazykoch členských štátov. Podrobnejšie informácie možno čerpať z originálov vytvorených len v anglickom jazyku, alebo si ich vyžiadať od Európskej agentúry.

- *Odporúčaný výber z publikovaných správ z projektov Európskej agentúry*

Country Policy Review Analysis (CPRA) (Prehľad a analýza politiky krajiny)

Poskytuje informácie s legislatívnou oporou usporiadané v jednotnej štruktúre z 20 členských krajín Európskej agentúry vrátane Slovenska, so zameraním na mapovanie inkluzívneho a špeciálneho vzdelávania, Projekt bol pre jednotlivé skupiny štátov realizovaný v troch dvojročných etapách od roku 2015 do roku 2019.

Financing Policies for Inclusive Education Systems (FPIES) (Politika financovania inkluzívnych vzdelávacích systémov (2018) (AJ/SJ)

Teacher Education for Inclusion (TE4I) (Vzdelávanie učiteľov k inklúzii - Profil inkluzívneho učiteľa a Vzdelávaním učiteľov k inklúzii – Profil inkluzívneho učiteľa (insert) (2012) (AJ/SJ)

Inclusive Early Childhood Education (IECE) (Inkluzívne vzdelávanie v ranom detstve: nové pohľady a nástroje – záverečná súhrnná správa (2017); (AJ/SJ)

Raising the Achievement of all Learners in Inclusive Education (Zvyšovanie úrovne výsledkov všetkých žiakov v inkluzívnom vzdelávaní: Záverečná súhrnná správa. (2017); (AJ/SJ)

Prístupné na https://www.european-agency.org/projects. Správy označené (AJ/SJ) sú prístupné aj na https://www.european-agency. org/Slovenčina /publications v slovenskom jazyku.

European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE) (Štatistika Európskej agentúry o inkluzívnom vzdelávaní)

Prístupné na https://www.european-agency.org/data

Poznámka: Okrem publikovaných údajov (spracovaných v r. 2014 a 2016) je možné získať ďalšie štatistické zistenia od Európskej agentúry na požiadanie. Štatistické zisťovania a ich spracúvanie sa realizovalo od roku 2002 každé dva roky a zverejňovalo po 2-ročnom odstupe od ich zberu. Aktuálne sa pristupuje k tejto práci v jednoročných intervaloch.

Na aktuálne identifikované výzvy, spoločné pre väčšinu jej členských krajín, reaguje Európska agentúra spúšťaním nasledujúcich projektov:

The Teacher Professional Learning for Inclusion (TPL4I) (Odborné vzdelávanie učiteľov pre inklúziu). Jeho cieľom je identifikovať základné prvky vzdelávacej politiky, ktoré sú potrebné na prípravu všetkých učiteľov na inkluzívne vzdelávanie.

Preventing School Failure: Examining the Potential of Inclusive Education Policies at System and Individual Levels (PSF) (Predchádzanie školskému neúspechu: preskúmanie potenciálu inkluzívnych vzdelávacích politík na systémovej a individuálnej úrovni)

The Changing Role of Specialist Provision in Supporting Inclusive Education (CROSP) (Zmena úlohy odborného zabezpečenia podpory v inkluzívnom vzdelávaní) - so zameraním sa na organizáciu poskytovania špecializovanej podpory žiakom, ktorí to potrebujú, z oddeleného prostredia (špeciálne školy, špeciálne triedy a jednotky) do inkluzívneho.

The Supporting Inclusive School Leadership (SISL) (Podpora inkluzívneho vedenia školy) – orientuje sa na potrebu prípravy vedúcich zamestnancov škôl na vytváranie podmienok pre inkluzívne vzdelávanie v školách, ktoré riadia.

- *Odraz medzinárodných záväzkov v smerovaní vzdelávacej politiky v Slovenskej republike*

Aktuálne sa pre smerovanie slovenského vzdelávacieho systému stal kľúčovým dokumentom *Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania „Kvalitné*

a dostupné vzdelanie pre Slovensko, 2018 – 2027" schválený uznesením vlády SR č. 302 dňa 27. 06. 2018. Tento dokument, okrem iných zámerov, prezentuje posilnenie inklúzie a integrácie vo výchovno-vzdelávacom systéme naprieč všetkými stupňami vzdelávania, vrátane ďalšieho vzdelávania dospelých (str. 14), pričom „výsledný model neráta s úplným zánikom špeciálnych škôl". (str. 39). Výsledkom realizácie jeho akčného plánu bude aj stratégia inkluzívneho vzdelávania, ktorej prípravou je poverená priamo riadená organizácia ministerstva školstva – Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie.

- *Záver*

Ako vyplýva z tu uvedeného, oblasť špeciálnej pedagogiky v 21. storočí, z dôvodu potreby jej širokého prieniku do života majoritnej časti spoločnosti, nadobudla zvlášť významnú úlohu. Svoje nezastupiteľné poslanie, ktorým je zvyšovanie kvality života jednotlivcov z cieľovej skupiny Dohovoru, sa organicky pripája orientácia na ovplyvňovanie súžitia celých formálne aj neformálne zoskupení detí, žiakov, študentov a ich rodín na základe potrieb, bez exaktne určených obmedzení špeciálnopedagogického intervenčného pôsobenia.

Zoznam literatúry

Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím, OSN (2006). Oznámenie č. 317/2010 Z. z. Prístupné na https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2010/317/20100710

European Agency for Development in Special Needs Education, 2010. Inclusive Education in Action – Project Framework and Rationale, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education; strana č. 8, ISBN (Electronic): 978-87-7110-026-6). Získané z https://www.sess.ie/sites/default/files/inclusive%20education%20framework%202011.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Prístupné na https://www.european-agency.org/

Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania „Kvalitné a dostupné vzdelanie pre Slovensko" 2018 – 2027". Prístupný na https://www.minedu.sk/17786-sk/narodny-program-rozvoja-vychovy-a-vzdelavania

Odporúčanie Rady z 22. mája 2018 o presadzovaní spoločných hodnôt, inkluzívneho vzdelávania a európskeho rozmeru výučby (2018). Úradný

vestník Európskej únie C195/1 SK zo 7. 6. 2018. Získané z https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=EN

Oznámenie Komisie Európskemu parlamentu, Rade, Európskemu hospodárskemu a sociálnemu výboru a výboru regiónov Európska stratégia pre oblasť zdravotného postihnutia 2010 – 2020: obnovený záväzok vybudovať Európu bez bariér, Európska komisia, Brusel, 15. 11. 2010, KOM (2010) 636 v konečnom znení. Získané z https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2010/SK/1-2010-636-SK-F1-1.Pdf

UNESCO-IBE, 2008. Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education. Geneva, Switzerland. UNESCO IBE.ED/BIE/ CONFINTED 48/5

Ústava Slovenskej republiky

PaedDr. Mária TEKELOVÁ
Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR
Stromová 1
813 30 Bratislava
Mail: maria.tekelova@minedu.sk

INTEGROVANÁ VERZUS RELATÍVNE SEGREGOVANÁ EDUKÁCIA ALEBO KDE HĽADAŤ ÚSKALIA INTEGRÁCIE A INKLÚZIE

Ondrej NÉMETH

Abstrakt: Príspevok poukazuje na niektoré problémy integrácie, inklúzie a špeciálneho školstva na Slovensku. V jeho jednotlivých častiach sa z úrovne školského manažmentu, ale najmä strategického manažmentu v školstve čiastočne analyzujú a hodnotia prístupy k riadeniu v rámci štátnej správy v školstve a školskej samosprávy.

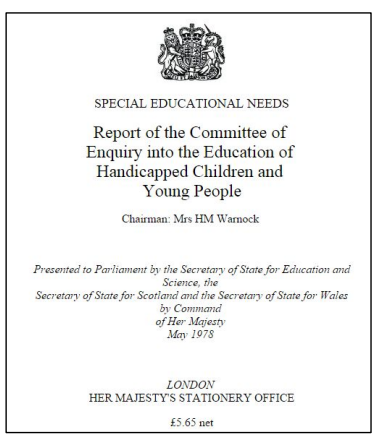
Kľúčové slová: Integrácia, inklúzia, špeciálne školstvo, strategický manažment, riadenie, plánovanie, prognóza, personálny manažment, kontrola.

Abstract: The contribution paper addresses some problems of the Integration, Inclusion and special Education in Slovakia. In its individual parts we analyze and evaluate the management approaches within the frame of the State Administration in Education and School Self-Government from the level of school management, particularly from the level of strategic management.

Key words: Integration, Inclusion Special Education, strategic management, management, planning, prognosis, personnel management, regulation.

V úvode nášho príspevku považujeme za potrebné uviesť, že myšlienky spoločného vzdelávania detí a žiakov so zdravotným postihnutím s intaktnými deťmi a žiakmi môžeme nájsť už skôr, a to v prácach nestorov edukácie zdravotne postihnutých. Vo štvrtom diele Vševýchova (Pampaedia) nedokončeného spisu Obecná porada o nápravě věcí lidských z rokov 1645-1670 Jan Amos Komenský nadčasovo presadzoval zásadu demokratickosti i univerzálnosti „omnes omnia omnino“ (všetci všetko všestranne) a uvádza: ...„či sa aj slepí, hluchí a zaostalí (ktorým sa pre chýbajúci ústroj nemôže niečo dostatočne vštiepiť) majú vzdelávať? Z ľudského vzdelávania sa nevyníma nič, iba nečlovek. Pokiaľ teda majú účasť na ľudskej prirodzenosti, majú mať aj účasť na vzdelávaní. Ba tým skôr je potrebná vonkajšia pomoc, keď si príroda pre vnútorný nedostatok nemôže sama pomôcť. Najmä keď príroda, ak sa jej

niekde zabránilo rozvinúť svoju silu, rozvinie ju inde o to silnejšie, len nech sa jej pomôže. Veď príklady nás poúčajú o tom, že slepí od narodenia sa len pomocou sluchu stali znamenitými hudobníkmi, právnikmi, rečníkmi atď., tak ako sa hluchí od narodenia stali vynikajúcimi maliarmi, sochármi a remeselníkmi, alebo zasa bezrukí sa pomocou nôh stali obratnými pisármi. A to nie je ešte všetko! Keďže sa teda vždy poskytuje niekde prístup k rozumnej duši, má sa svetlo vpúšťať tade, kadiaľ je možné“ (Komenský, 1992, s. 52). O tristo rokov neskôr nestor slovenskej špeciálnej pedagogiky Viliam Gaňo (1962, s) uvádza: „V tejto súvislosti chcel by som poukázať na zásadu, že deti s menšími chybami nie je ani potrebné, ani účelné zaraďovať do špeciálnych škôl. Pokiaľ je len možné, dieťa má ostať v kolektíve normálnych detí, a preto treba počítať s tým, že na základných deväťročných školách boli a budú žiaci s menšími telesnými, zmyslovými a duševnými poruchami. Hoci počet týchto detí je celkom nepatrný, učiteľ má poznať tieto nedostatky, aby postihnutým deťom vedel pomáhať, našiel k nim individuálny prístup, lebo je zodpovedný za každého svojho žiaka a to nielen za dobrého, ale aj za chybného.“


SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People

Chairman: Mrs HM Warnock

Presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Science, the Secretary of State for Scotland and the Secretary of State for Wales by Command of Her Majesty May 1978

LONDON
HER MAJESTY'S STATIONERY OFFICE

£5.65 net

Obrázok č. 1 Titulná strana správy M. Warnock

Snahy o integráciu, resp. inklúziu jednotlivcov so špeciálnymi edukačnými potrebami spravidla vnímame ako fenomén, ktorý sa objavuje až niekedy v druhej polovici dvadsiateho storočia bezprostredne súvisiaci so zmenou paradigmy špeciálnej pedagogiky do značnej miery ovplyvnenou trendmi a skúsenosťami s integráciou a inklúziou detí a žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami (Special Educational Needs - SEN) vo Veľkej Británii. Možno síce konštatovať, že v praktickej rovine skutočne predstavovala zásadnú zmenu paradigmy špeciálnej pedagogiky správa dvadsaťsedem členného vyšetrovacieho výboru o vzdelávaní handicapovaných detí a mládeže, ktorému predsedala Mary Warnock, ktorú môžeme vnímať ako veľmi revolučnú v čase jej zverejnenia. Správa radikálne menila pohľad odbornej, ale aj laickej verejnosti na výchovu a vzdelávanie detí so zdravotným postihnutím, a to od filozofie prístupu, cez zmenu terminológie, až po konkrétne návrhy zmien v špeciálnopedagogickom

teréne. V nadväznosti na odporúčania Warnockovej komisie bol v roku 1981 vo Veľkej Británii prijatý zákon o výchove a vzdelávaní, ktorý v plnej miere reflektoval zmenu paradigmy. Zákon preferoval integráciu do škôl bežného typu, pričom akcentoval poskytovanie adekvátnej špeciálnopedagogickej podpory. Nový legislatívny predpis legalizoval aj zmenu označenia objektu starostlivosti, ktorá bezprostredne súvisela so zmenou paradigmy. V zákone bol termín postihnutie (disability, handicap) nahradený termínom špeciálne edukačné potreby (Special Educational Needs).

Na Slovensku vláda uložila Ministerstvu školstva, mládeže a športu SR uznesením č. 143/1991 rozpracovať koncepciu integrovanej výchovy zdravotne postihnutej mládeže a uznesením č. 466/1993 vláda uložila spracovať programy starostlivosti o deti a mládež postihnutých na zdraví, a to v rodinnom prostredí a všade tam, kde je možné a vhodné spracovať programy integrácie výchovy a vzdelávania zdravotne postihnutých detí a mládeže. Praktickým výstupom v rámci plnenia vyššie uvedených uznesení vlády bola Koncepcia výchovy a vzdelávania zdravotne postihnutých detí a mládeže schválená v roku 1993 Ministerstvom školstva SR 25. marca 1993 pod číslom 1707/93-30. Koncepcia predstavovala materiál mimoriadneho významu pre vznik a rozvoj špeciálnopedagogického poradenstva, ako aj implementáciu integrovaného spôsobu vzdelávania detí a žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami na Slovensku (Németh 1993).

V intenciách koncepcie bol vypracovaný a schválený zákon NR SR 279/1993 Zb. o školských zariadeniach, ktorý v §§ 22 až 24 na podporu integrovaného vzdelávania vytvára právne prostredie pre vznik a činnosť zariadení špeciálnopedagogického poradenstva, a to špeciálnopedagogickú poradňu, detské integračné centrum a školského špeciálneho pedagóga, ktorý mal byť v znení zákona garantom praktickej realizácie integrácie na príslušnej škole bežného typu.

Integráciu, ktorej optimálna realizácia rezonuje ako jeden z najväčších problémov špeciálnej pedagogiky, Jesenský (1995, s. 12) definuje *„ako stav spolužitia postihnutých a nepostihnutých pri prijateľnej miere konfliktnosti, ako stav vzájomnej podmienenosti vyjadrenej slovami „jeden pre druhého“.* V intenciách paradigmy špeciálnej pedagogiky akceptovanej odbornou aj laickou verejnosťou do roku 1989, bola integrácia vnímaná ako očakávaný výsledok, resp. ako cieľ komplexnej špeciálnopedagogickej starostlivosti, zatiaľ, čo integrácia ako prirodzená súčasť paradigmy špeciálnej pedagogiky po roku 1989

bola a je prezentovaná aj ako proces zameraný na dosiahnutie stanoveného cieľa a zároveň aj ako samotný cieľ starostlivosti o jednotlivca so špeciálnymi edukačnými potrebami.

Vo vzťahu k realizácii integrácie v rezorte školstva považujeme za potrebné uviesť, že za uplynulých tridsať rokov evidujeme pozitívny posun v predmetnej oblasti, a to najmä vďaka tisíckam zanietených a svedomitých špeciálnych pedagógov, ďalších odborníkov, rodičov, občianskych združení a všetkých, ktorým záležalo na osude detí a mládeže so špeciálnymi edukačnými potrebami. Zistenia štátnej školskej inšpekcie, výstupy výskumných prác, ako aj ohlasy rodičovskej a pedagogickej verejnosti však ešte stále upozorňujú na množstvo problémov a nedostatkov pretrvávajúcich v edukácii detí a žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami.

V duchu Jesenského (1995, s. 8) nadčasovo formulovaných príčin zlyhávania integrácie, a to: *„Dnes a denne dochádza k tisícorakým zlyhaniam integrácie nielen zo strany handicapovaných, ale predovšetkým zo strany intaktných. Majoritná spoločnosť sa odvažuje hovoriť o altruizme, demokracii a humanite, bez toho, aby dostatočne otvorila priestor pre integrovaný život postihnutých s intaktnými. Je ochotná prijať postihnutých ako objekt svojej dobročinnosti, vo svojej väčšine však nie je ochotná prijať ich ako partnerov občianskeho spolužitia. V konečnom dôsledku pôsobí antiintegračne“,* budeme v našom príspevku faktory ekonomického charakteru vnímať nie ako príčinu, ale skôr ako dôsledok častých zlyhaní strategického manažmentu štátnej správy v školstve.

Kde môžeme hľadať príčiny problémov integrácie, resp. inklúzie po prakticky tridsiatich rokoch jej realizácie v rezorte školstva?

Za najväčší problém praktickej realizácie integrovanej edukácie býva veľmi často považovaný chronický nedostatok finančných prostriedkov. V našom príspevku nechceme podceniť ani tento mimoriadne dôležitý faktor ovplyvňujúci úroveň praktickej realizácie vzdelávania detí a žiakov v podmienkach škôl bežného typu.

Dravecký (2014, s. 35) uvádza, že *„strategický manažment, alebo strategické riadenie je riadenie orientované na koncepčnú činnosť organizácie, na jej orientáciu na dlhší časový horizont. Na vízie a zámery, ako vízie dosiahnuť. Čím je stupeň riadenia vyšší, tým viac v ňom prevláda strategické riadenie. V školstve dominantne realizuje strategické riadenie ministerstvo školstva, ktorého činnosť sa orientuje na zabezpečovanie dlhodobej koncepcie rozvoja*

školstva, na prípravu právnych, pedagogicko-organizačných a ekonomických noriem zabezpečujúcich úspešnú činnosť školstva ako odvetvia.“

V rezorte školstva Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, ako ústredný orgán štátnej správy v školstve podľa § 14 zákona NR SR č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov *riadi výkon štátnej správy na úseku školstva vypracovávaním koncepcií a vydávaním všeobecne záväzných právnych predpisov, smerníc a pokynov, zjednocovaním postupu pri ich používaní a kontroluje tento výkon.*

Základným predpokladom riadenia výkonu štátnej správy na úrovni ústredného orgánu (v našom prípade Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu SR) prostredníctvom vypracovávania koncepcií, vydávania všeobecne záväzných právnych predpisov, smerníc a pokynov a zjednocovania postupu pri ich používaní, je hlboká znalosť predmetnej problematiky podmienená o. i. príslušnou odbornosťou a koncepčnosťou a kontinuitou.

S poľutovaním musíme konštatovať, že realita uplynulých tridsiatich rokov je taká, že tvorcovia zásadných koncepčných a legislatívnych materiálov veľmi často neboli a nie sú v potrebnej miere oboznámení s genézou v oblasti, v ktorej navrhovali a navrhujú zásadné zmeny, pričom navrhované zmeny sledujú napriek proklamovaným „odborným“ zdôvodneniam najmä politické záujmy, prípadne ekonomické záujmy úzkych skupín. Táto skutočnosť spravidla vedie k nesprávnym predpokladom a záverom, následne nekorektnej formulácii pracovných hypotéz a cieľov.

Za bazálnu prekážku dosiahnutia požadovanej odbornosti a efektívnosti v školstve už v roku 1996 Ladislav Kováč v príspevku „Odpolitizovanie spoločnosti: civitika“ (text bol podkladom úvodnej prednášky 7. bratislavského sympózia „Občianska spoločnosť a politika“) konštatoval, že *po novembri 1989 sa hľadali spôsoby, ako ozdraviť naše školstvo, pričom prvou zásadou liečby bolo odpolitizovanie škôl.*

A aká bola a je realita?

Od roku 1989 do súčasnosti sa vo funkcii ministra školstva vystriedalo 19 ministrov (+ 1 poverená výkonom funkcie), ktorých do funkcie nominovali jednotlivé politické strany (1 za VPN, 3 za HZDS, 6 za SNS, 1 za DEÚS, 2 za SDĽ, 1 za KDH, 1 za SMK, 1 za SDKÚ-DS a 3 za SMER).

Tabuľka 1 Dĺžka pôsobenia jednotlivých ministrov školstva od roku 1989 po súčasnosť

01.	Ladislav Kováč	12. december 1989 - 6. september 1990
02.	Ján Pišút	6. september 1990 - 24. jún 1992
03.	Dušan Slobodník	24. jún 1992 - 26. september 1992 **/poverený/**
04.	Martin Kučera	26. september 1992 - 22. jún 1993
05.	Roman Kováč	22. jún 1993 - 10. november 1993
06.	Jaroslav Paška	10. november 1993 - 15. marec 1994
07.	Ľubomír Harach	15. marec 1994 - 13. december 1994
08.	**Eva Slavkovská**	**15. marec 1994 - 13. december 1994 /***
09.	Milan Ftáčnik	30. október 1998 - 18. apríl 2002
10.	Peter Ponický	30. október 1998 - 15. október 2002
11.	Martin Fronc	16. október 2002 - 8. február 2006
12.	**Ján Mikolaj**	**4. júl 2006 - 8. júl 2010 /***
13.	Eugen Juryzca	8. júl 2010 – 4. apríl 2012
14.	Dušan Čaplovič	4. apríl 2012 – 3. júl 2014
15.	Peter Pellegrini	3. júl 2014 - 25. november 2014
16.	Juraj Drachsler	25. november 2014 - 23. marec 2016
17.	Peter Plavčan	23. marec 2016 - 31. august 2017
18.	Gabriela Matečná	1. september 2017 - 13. september 2017 **/poverená/**
19.	Martina Lubyová	13. september 2017 -

/* celé funkčné obdobie

Ako vyplýva z údajov uvedených v tabuľke č. 1 za obdobie 30-tich rokov sa vo funkcii ministra školstva vystriedalo 19 ministrov, pričom funkčné obdobie 1 ministra predstavovalo priemerne 1,58 roka. V prípade, že od 30 rokov odrátame 8 rokov, počas ktorých vo funkcii pôsobili 2 ministri celé štvorročné funkčné obdobie, tak funkčné obdobie zvyšných 17 ministrov školstva predstavovalo priemerne 1,3 roka.

Považujeme za potrebné uviesť, že prakticky každá zmena ministra priniesla zmeny na postoch štátnych tajomníkov, zmeny organizačnej štruktúry odborov a oddelení na ministerstve a následne menovanie nových riaditeľov priamo riadených organizácií, ktorí vo väčšine prípadov svoje pôsobenie začínali rovnako zmenami organizačnej štruktúry.

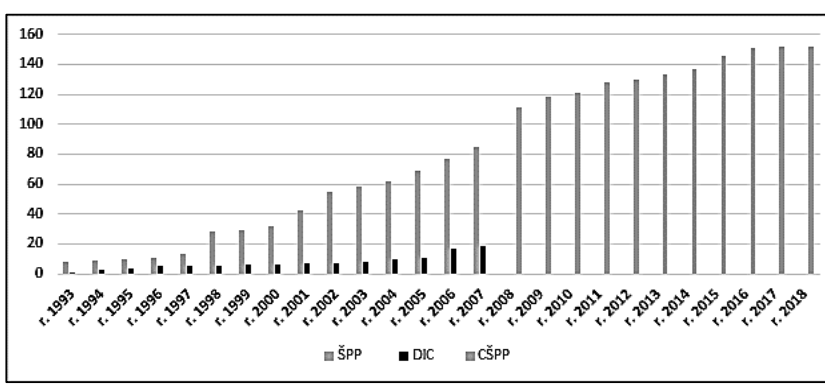
Nový minister školstva a jeho „nový“ tím svojim nástupom priniesol spravidla zásadé zmeny priorít, ktorých negatívnym dôsledkom boli nekontinuita, nekoncepčnosť a následne problémy v bežnom a v špeciálnom školstve, ktorých objektívne príčiny sa spätne neanalyzovali a za ktoré nikto doposiaľ neniesol zodpovednosť.

Ako príklad dôsledkov neodpolitizovaného prístupu ministerstva školstva k riešeniu odborných koncepčných problémov môžeme v krátkosti uviesť prístup k problematike špeciálnopedagogického poradenstva.

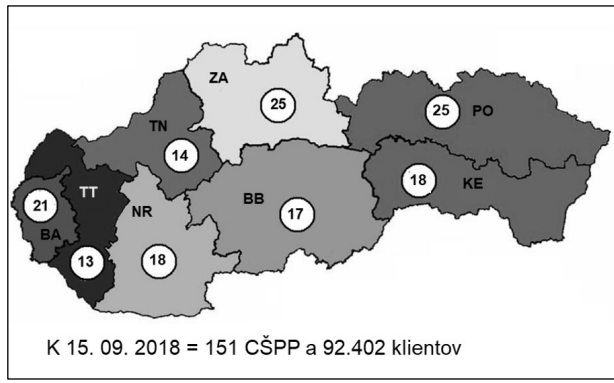
Od roku 1991, v ktorom na Slovensku v dôsledku potrieb a požiadaviek terénu (najmä pedagógov škôl bežného typu a zákonných zástupcov detí a žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami) vynikli prvé štyri špeciálnopedagogické poradenské zariadenia sa intenzívne a cieľavedome buduje a skvalitňuje systém odbornej špeciálnopedagogickej pomoci.

Tabuľka 2 Rozvoj siete zariadení špeciálnopedagogického poradenstva

Rok	**1991**	**1992**	**1993**	**1994**	**1995**	**1996**	**1997**	**1998**	**1999**	**2000**	**2001**	**2002**	**2003**	**2004**
ŠPP	4	5	8	9	10	11	13	28	29	32	42	55	58	62
DIC	-	-	1	3	4	5	5	5	6	6	7	7	8	10
CŠPP	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SPOLU	**4**	**5**	**9**	**12**	**14**	**16**	**18**	**33**	**35**	**38**	**49**	**62**	**66**	**72**
Rok	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**
ŠPP	69	77	85	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
DIC	11	17	19	-	-	-	-	-	-	-			-	-
CŠPP	-	-	-	111	118	121	128	130	133	137	146	151	152	152
SPOLU	**80**	**94**	**104**	**111**	**118**	**121**	**128**	**130**	**133**	**137**	**146**	**151**	**152**	**152**



Graf 1 Rozvoj siete zariadení špeciálnopedagogického poradenstva



Obrázok 2 Regionálne rozmiestnenie zariadení špeciálnopedagogického poradenstva

Na základe mimoriadne pozitívnych ohlasov zákonných zástupcov a pedagógov, detí a žiakov so zdravotným postihnutím ako reakciu na vypracovanie a následne schválenie Koncepcie špeciálnopedagogického poradenstva /28. 05. 1998, číslom 68/1998-42/ poverilo Ministerstvo školstva SR dňa 25. 2 1999 rozhodnutím pod číslom 199/1999-42 Štátny pedagogický ústav v Bratislave komplexným usmerňovaním zariadení špeciálnopedagogického poradenstva a riešením problematiky špeciálnopedagogického poradenstva na báze metodologickej a metodickej. Mohli by sme konštatovať, že po predmetnom poverení, ďalšom rozvoji siete zariadení špeciálnopedagogického poradenstva a vypracovaní teórie špeciálnopedagogického poradenstva Némethom v publikáciách Špeciálnopedagogické poradenstvo na Slovensku (2010), Stručná história špeciálnopedagogického poradenstva na Slovensku (2011) a neskôr v spolupráci s Biščo Kastelovou Základy špeciálnopedagogickej diagnostiky a základy špeciálnopedagogického poradenstva (2013, 2014), Diagnostika v špeciálnopedagogickom poradenstve (2014) a Špeciálnopedagogický poradenský proces (2017), je pozícia špeciálnopedagogického poradenstva ako vednej disciplíny špeciálnej pedagogiky ako aj opodstatnenosť centier špeciálnopedagogického poradenstva jednoznačne opodstatnená.

Na prelome rokov 2014 a 2015 novo menovaná a krátko pôsobiaca riaditeľka Štátneho pedagogického ústavu Mgr. Petra Fridrichová, PhD. rozhodla o tom, že

problematika špeciálnopedagogického poradenstva svojou teóriou a praxou nepatrí na pôdu ústavu, a tak sa odborného usmerňovania a riadenia špeciálnopedagogických poradenských zariadení ujal Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, pričom jeho Metodicko-výskumný kabinet výchovného poradenstva a prevencie sa od roku 2005 tzv. „Modelom jedných dverí“ intenzívne snažil o deštrukciu existujúceho systému zariadení špeciálnopedagogického poradenstva na Slovensku.

Po desiatkach rokov existencie neinštitucionálneho a dvadsiatich ôsmich rokoch existencie inštitucionalizovaných zariadení špeciálnopedagogického poradenstva na Slovensku sa v Národnom programe výchovy a vzdelávania (2018) objavuje požiadavka na výraznú zmenu systému školských poradenských služieb, ktorú spracovala pracovná skupina pod vedením lekára MUDr. Ivana Juráša - podľa úsudku „spolitizovaného“ ministerstva školstva rezort školstva zrejme nemal a nemá vlastných kvalitných odborníkov na koncepčné riešenie problematiky integrácie, inklúzie a poradenstva. Predmetná pracovná skupina nepociťovala pri tvorbe návrhu koncepcie potrebu dôkladnejšie sa oboznámiť s bezmála tridsaťročnou genézou teórie a praxe špeciálnopedagogického poradenstva na Slovensku a čo je ešte dôležitejšie, vôbec sa nezaujímala o názory, potreby a požiadavky zákonných zástupcov a pedagógov 88.424 detí a žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami, ktorí sú klientami centier špeciálnopedagogického poradenstva. Na zdôvodnenie zásadnej zmeny systému poradenských zariadení (str. 27 návrhu Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania - Učiace sa Slovensko) považovali autori, ako sami uvádzajú, za postačujúce „Nepublikované údaje VÚDPaP zo skúmania činnosti štátnych a súkromných poradenských zariadení v roku 2016“ a s takýmto nevedeckým zdôvodnením sa plne uspokojilo vedenie ministerstva školstva.

Ďalším príkladom neodborného a nekoncepčného strategického riadenia ministerstvom školstva, ktorého priamy dôsledok znamenal výrazné poškodenie špeciálnopedagogickej praxe vo vzťahu k integrácii a inklúzii, bolo ničím nepodložené /dokonca ani v dôvodovej správe k návrhu zákona/ rozhodnutie, že v intenciách §§ 19 a 22 zákona NR SR č. 317/2008 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov bol školský špeciálny pedagóg ako aj terénny špeciálny pedagóg zaradený ako odborný, teda nepedagogický zamestnanec, pričom pedagogický asistent veľmi často bez akéhokoľvek pedagogického vzdelania bol podľa § 16 pedagogickým zamestnancom. Predmetné rozhodnutie znamenalo výrazný krok späť, pretože podľa zákona NR SR 279/1993 Z. z. o školských zariadeniach a

vyhlášky MŠ SR č. 43/1996 Z. z. o podrobnostiach o výchovnom poradenstve a o poradenských zariadeniach školský špeciálny pedagóg v príslušnej škole bol druhým rovnocenným pedagógom v triede a garantom integrácie na škole. Školský špeciálny pedagóg sa mal priamo zúčastňovať na práci školy alebo špeciálneho výchovného zariadenia a poskytovať odbornú psychologickú alebo špeciálnopedagogickú pomoc deťom, zákonným zástupcom a pedagogickým pracovníkom pri riešení výchovných a vzdelávacích problémov. Školský špeciálny pedagóg mal byť v prípade potreby druhým rovnocenným pedagógom v triede s individuálne integrovaným žiakom so zdravotným postihnutím, ktorého ťažiskovou úlohou bolo zabezpečovať prekonávanie dôsledkov zdravotného postihnutia vo vzťahu k požiadavkám učebných osnov príslušného predmetu. K čiastočnej náprave prišlo až po desiatich rokoch nášho spoločného úsilia v kombinácii s narastajúcimi odbornými problémami v práci pedagogických asistentov, keď bol zákonom v § 21 zákonom NR SR 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, školskému špeciálnemu pedagógovi prinavrátený status pedagogického zamestnanca, pričom terénny špeciálny pedagóg celkom nelogicky zostal zaradený ako odborný nepedagogický zamestnanec.

Takýmto svojim nekoncepčným a ničím nepodloženým rozhodnutím ministerstvo školstva na celé desaťročie výrazne zhoršilo podmienky realizácie integrovaného a inkluzívneho vzdelávania detí a žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami a skomplikovalo prácu pedagógom, rodičom, ale aj samotným žiakom a ich pedagogickým asistentom.

A opäť musíme zdôrayniť, že bez akéhokoľvek vyvodenia osobnej zodpovednosti.

Dovoľujeme si vysloviť konštatovanie, že uplatňovanie metódy „pokus – omyl" v práci ústrednej inštitúcie realizujúcej strategický manažment, v kombinácii s podporou neodborných vstupov úzkych záujmových skupín sledujúcich úplne iné ciele, ako je adekvátna odborná podpora integrovaného, resp. inkluzívneho vzdelávania a bez vyvodenia osobnej zodpovednosti v prípade omylu je bazálnou príčinou pretrvávania problémov v rámci praktickej realizácie integrovanej, resp. inkluzívnej edukácie.

Toto naše konštatovanie sa pokúsime zdokumentovať aj ďalším príkladom zlyhania ministerstva školstva v rámci realizácie strategického manažmentu, pričom sa budeme opierať o štyri manažérske funkcie formulované Henry

Fayolom, ktorý je považovaný za tvorcu koncepcie manažmentu a teórie administratívneho riadenia, a to:

a) plánovanie - určuje, aké výsledky chce organizácia dosiahnuť,
b) organizovanie - (+ personalistika) – špecifikuje, ako chce organizácia dosiahnuť výsledky,
c) vedenie - ľudí – má za úlohu vytvoriť predpoklady, aby sa výsledky dosiahli
d) kontrola - ukazuje, či sa v organizácii dosiahli výsledky.

Každá manažérska funkcia má špecifickú úlohu. Všetky funkcie sú vzájomne späté, úzko súvisia, dopĺňajú sa a náš príklad prestupuje všetkými štyrmi uvedenými funkciami.

Ján Dravecký (2014, s. 34, 40) v študijnom texte Základy manažmentu 1 uvádza: že *„Plánovanie je projektovanie budúcnosti. Pomocou plánovania sa určuje cieľ, resp. ciele organizácie* a *stanovujú cesty, ako tieto ciele v stanovenom čase a na požadovanej úrovni dosiahnuť.“*

Plánovanie je proces, ktorého bazálnou úlohou je vypracovanie cieľov. Úloha plánovania je významná aj v samotnom procese realizácie stanovených cieľov. Významné miesto pre stanovovanie strategických cieľov má prognóza. Prognóza ako výsledok prognózovania predstavuje podľa Draveckého (2014, s. 40) kvalifikovanú predpoveď o budúcom vývoji javov a procesov. Prognóza stanoví kvalitatívne a kvantitatívne parametre budúcich udalostí a termín ich vzniku.

Na základe komparácie údajov prognózy Ústavu informácií a prognóz v školstve (ďalej len ÚIPŠ) do roku 2025 s realitou prezentovanou údajmi Štatistickej ročenky ministerstva školstva za roky 2004 až 2017, chceme poukázať na to, do akej miery môže nesprávna prognóza zásadne ovplyvniť postulovanie cieľov strategického manažmentu v školstve a následne sa prostredníctvom zhoršených podmienok negatívne reflektovať do všetkých oblastí strategického manažmentu a následne do viacerých oblastí pedagogickej a špeciálnopedagogickej praxe. V roku 2005 vypracoval ÚIPŠ pod vedením Jána Henricha Prognózu vývoja materských, základných a stredných škôl (vrátane špeciálnych) do roku 2025, pričom podľa autorov úlohou prognózy bolo kvantifikovať vývoj ukazovateľov, zistiť pravdepodobný stav v každom roku a tempo zmien v časovom rozpätí od roku 2005 do roku 2025. Hlavným cieľom prognózy bolo poskytnúť prehľad o stupni poklesu školských ukazovateľov v súvislosti s demografickým vývojom a

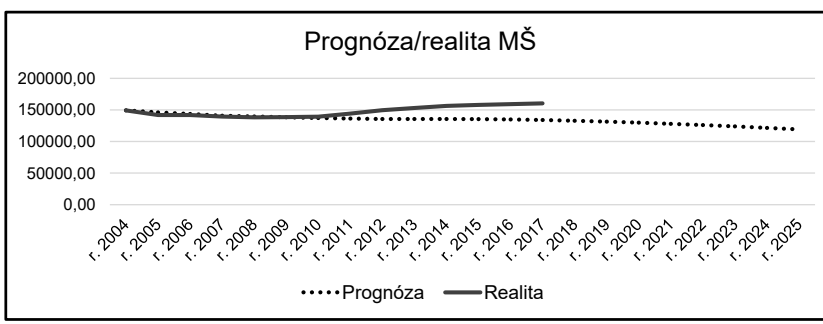
následne plánovať postupnosť a mieru nutných racionalizačných opatrení v sieti materských škôl.

Cielene sme sa zamerali na prezentáciu a komparáciu údajov na úseku materských škôl bežného typu, pretože práve táto oblasť svojou úrovňou podmienok významnou mierou ovplyvňuje kvalitu integrácie, resp. inklúzie detí a žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami.

ÚIPŠ prognózu počtu detí v materských školách odvodil od demografickej prognózy vývoja jednotlivých populačných ročníkov a podielových ukazovateľov detí v MŠ za obdobie 1989 až 2004. Na základe retrospektívy stanovil prognózu, podľa ktorej mal počet detí umiestnených v materských školách bežného typu klesnúť od roku 2004 do roku 2017 o 15.298,86 detí a do roku 2025 až o 30.131,58 detí.

Tabuľka 3 Komparácia prognózy a reality – materské školy bežného typu

Rok	**r. 2004**	**r. 2005**	**r. 2006**	**r. 2007**	**r. 2008**	**r. 2009**	**r. 2010**	**r. 2011**
Prognóza	149232	145907	143467	140699	139490	138387	137138	136144
Realita	149232	141814	141814	139374	138186	138496	139239	144130
Rok	**r. 2012**	**r. 2013**	**r. 2014**	**r. 2015**	**r. 2016**	**r. 2017**	**r. 2018**	**r. 2019**
Prognóza	135569	135532	135589	135349	134799	133933	132779	131375
Realita	149511	153059	156402	157956	159081	160309	-	-
Rok	**r. 2022**	**r. 2023**	**r. 2024**	**r. 2025**				
Prognóza	125957	123797	121499	119100				
Realita	-	-	-	-				

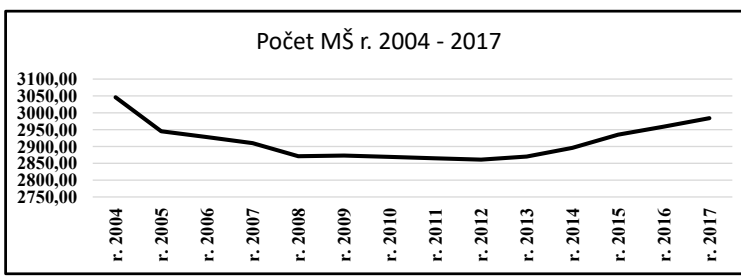


Graf 1 Komparácia prognózy a reality – materské školy bežného typu

Ako vyplýva z tabuľky č. 3 a grafu č. 1 ÚIPŠ na základe retrospektívy stanovil prognózu, podľa ktorej mal počet detí umiestnených v materských školách bežného typu klesnúť od roku 2004 do roku 2017 o 15298,86 detí a do roku 2025 až o 30131,58 detí, čo viedlo k tzv. racionalizačným opatreniam, rušeniu materských škôl a prepúšťaniu ich personálu.

Tabuľka 4 Počet materských škôl bežného typu – roky 2004 až 2017

Rok	**2004**	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**
Počet MŠ	3046	2945	2928	2910	2871	2873	2869
Rok	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**
Počet MŠ	2865	2861	2870	2896	2935	2959	2984



Graf 2 Počet materských škôl bežného typu – roky 2004 až 2017

Prognóza sa ukázala ako chybná - rozdiel medzi prognózou a realitou dosiahol v roku 2017 hodnotu 26.376 detí. Dôsledky nesprávnej prognózy spôsobili, ako sa aj konštatuje v úvodnej časti *Analýzy situácie – kapacity materských škôl* /dostupné na https://www.minedu.sk/analyza-situacie-%E2%80%93-kapacity-materskych-skol/, citované 24. 09. 2018 o 10,15 hod/, ktorý zverejnilo v januári 2017 prezentovanej ministerstvom školstva, že „*v roku 2015 klesla hrubá zaškolenosť detí v materských školách na 88 %, čo je pod priemerom krajín EÚ. Počet nevybavených žiadostí o prijatie do MŠ sa zvýšil z 1 679 v roku 2004 na 12 486 v roku 2016, čo už je o 996 nevybavených žiadostí menej ako v roku 2015. Až 37,5 % nevybavených žiadostí je v Bratislavskom kraji. V ostatných krajoch sa pohybuje od 4 % (Nitriansky kraj) po 14 % (Košický kraj). Najhoršia situácia je v okresoch Bratislava V, Bratislava II, Senec, Bratislava III, Trnava,*

Bratislava IV, Žilina, Banská Bystrica, Košice IV a Dunajská Streda, v ktorých je počet evidovaných nevybavených žiadostí vyšší ako 350.

Hlavné dôsledky zlyhania strategického manažmentu sa prejavili:

- v nedostatku budov materských škôl – väčšina pôvodných budov je v súčasnosti úplne zdevastovaná
- v nedostatku kvalifikovaných učiteliek materských škôl – nahradzovanie plne kvalifikovaných nekvalifikovanými silami
- v tom, že bolo 11.581 detí , ktoré nebolo možné zaradiť do materských škôl
- vo vynakladaní finančných prostriedkov, *ktoré mohli byť využité na skvalitnenie podmienok integrovanej, resp. inkluzívnej edukácie detí so špeciálnymi edukačnými potrebami v rámci ich predprimárneho, ale aj ďalšieho vzdelávania atď.*

A ako opozitum k ministerstvom školstva proklamovaného pozitívneho trendu vynakladania značných finančných prostriedkov na budovanie materských škôl dovoľujeme si konštatovať, že opäť absentuje dôkladná analýza príčin súčasného stavu a následne vyvodenie osobnej zodpovednosti za neopodstatnené mrhanie finančnými prostriedkami a ľudskými zdrojmi.

Cieľom inklúzie je podľa Langa (1998) vybudovať komunity starajúce sa o všetkých, otvorené pre všetkých a vytvoriť také prostredie, v ktorom má každý jedinec svoju hodnotu a môže sa učiť v neohrozenom a otvorenom prostredí bez diskriminácie a predsudkov.

Clough a Corbeth (2000) chápu inkluzívnu edukáciu ako neustále sa formujúcu iniciatívu, ktorá reflektuje situáciu v spoločnosti, snahy a aktuálne postupy .

V procese inklúzie (1998) majú byť podľa Langa (1998) učitelia moderátormi aktívneho učenia sa žiakov, nielen sprostredkovávateľmi vedomosti.

Jedným z mnohých predpokladov úspešnej realizácie inkluzívneho spôsobu edukácie je korektná vysoko odborná práca s informáciami. Profesor Vašek v rámci svojich odborných príspevkov k problematike špeciálnopedagogickej diagnostiky často uvádzal, že conditio sine qua non pre úspešné riešenie a vyriešenie problému je problém odhaliť a presne ho pomenovať (občas aj s nevyhnutnou dávkou odvahy).

Ako príklad nekorektného narábania s informáciami, až doslova zavádzania odbornej, ale najmä laickej verejnosti uvádzame argumentáciu pre

presadzovanie inkluzívneho vzdelávania M. Hapalovou a E. G. Kriglerovou. Autorky na s. 9 publikácie O krok bližšie k inklúzii uvádzajú, že „obmedzenie nárokov býva pre niektoré deti v špeciálnych školách príliš veľké, následne tak bojujú s príliš nízkymi očakávaniami a strácajú motiváciu. *Výuka predmetov v špeciálnych školách je obvykle na oveľa nižšej úrovni než v bežných školách.* Programom pre deti s vývojovými problémami často chýbajú dostatočné výzvy k abstraktnému mysleniu, ktoré je predpokladom porozumeniu dejepisu, zemepisu, jazykom i počítaniu. *Preto sa tieto predmety oficiálne vyraďujú z osnov pre špeciálne školy, …“*

Viac, ako 45 rokov pôsobím v praxi a teórii špeciálnej pedagogiky, z čoho viac, ako 25 rokov na škole pre žiakov so zrakovým postihnutím a úzko som spolupracoval pri tvorbe koncepčných materiálov, príprave a schvaľovaní učebných osnov, neskôr vzdelávacích programov, ako aj učebníc, ale okrem detí a žiakov s mentálnym postihnutím som sa nikdy nestretol /a to ani v období štátom preferovanej relatívne segregovanej edukácie/ s redukciou požiadaviek, alebo dokonca „vyraďovaním predmetov“ v materských a základných školách pre žiakov so zdravotným postihnutím.

V hektickej snahe o presadzovanie inkluzívneho prostredia na školách autorky dehonestujú a negujú výsledky práce celých generácií vedecko-výskumných pracovníkov, ale aj odborníkov v špeciálnopedagogickom teréne, ktorí pripravili pre život v spoločnosti celé generácie úspešných jednotlivcov so zdravotným postihnutím. Práve takýto neodborný a do značnej miery aj škodlivý prístup k práci s informáciami ešte stále rezonuje práve tam, kde spôsobuje najväčšie škody, a to v masmédiách, prostredníctvom ktorých sa niektorí tzv. „odborníci“ prihovárajú širokej verejnosti, v ktorej postupne utvárajú názor, že hlavnou prekážkou integrácie a inklúzie je existencia špeciálnych škôl a nie pomerne časté zlyhávania strategického manažmentu v školstve.

Samozrejme, že problémov a úskalí integrácie a inklúzie je určite žiaľ viac a celkom určite nemáme v našom príspevku ambíciu prezentovať všetky, ale dovoľujeme si uviesť ešte jedno úskalie, ktoré má prienik so všetkými vyššie uvedenými a je bezprostredným dôsledkom nekvalitného strategického manažmentu v rezorte školstva.

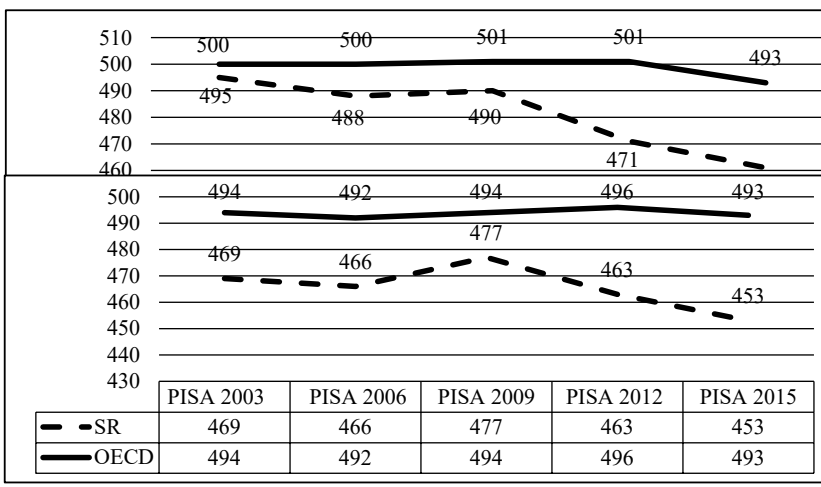
Predmetným úskalím je prostredie, v ktorom sa má integrácia a inklúzia realizovať. Nosnou myšlienkou, ktorá rezonovala vo všetkých reformách a koncepciách v rezorte školstva bolo skvalitnenie, humanizácia a zatraktívnenie

výchovy a vzdelávania, čoho sprievodným znakom malo byť aj „odbremenenie rodičov“ s tým, že ťažisko prípravy žiakov zabezpečí škola.

Ak chceme dosiahnuť kvalitnú realizáciu integrácie a inklúzie, tak jednou z ťažiskových podmienok je kvalitné vzdelávanie v školách hlavného prúdu.

Všeobecné ciele výchovy a vzdelávania žiakov so zdravotným postihnutím sú podľa platných vzdelávacích programov pre žiakov so zdravotným postihnutím pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie, pre primárne umelecké vzdelávanie a nižšie sekundárne umelecké vzdelávanie, ktoré schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky totožné so všeobecnými cieľmi edukácie intaktnej populácie a sú zamerané na postupné rozvíjanie kľúčových spôsobilostí (kompetencií) žiakov so zdravotným postihnutím ako základu ich všeobecného vzdelania.

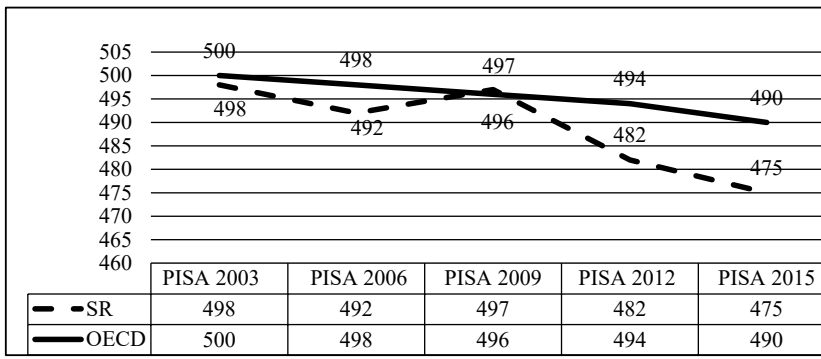
Jeden z pohľadov na kvalitu vzdelávacieho systému, ako sa uvádza v publikácii PISA 2015 národná správa Slovensko, poskytuje aj štúdia PISA. Výsledky štúdie zaznamenávajúcej výkony žiakov v prírodovednej, čitateľskej a matematickej gramotnosti, v ktorých Slovensko už štandardne zastáva spodné priečky pod priemerom OECD.



	PISA 2003	PISA 2006	PISA 2009	PISA 2012	PISA 2015
SR	469	466	477	463	453
OECD	494	492	494	496	493

Graf 5 Priemerné dosiahnuté skóre SR a krajín OECD v prírodovednej gramotnosti (podľa údajov postupných na https://www.nucem.sk/dl/3482/NS_PISA_2015.pdf)

Graf 6 Priemerné dosiahnuté skóre SR a krajín OECD v čitateľskej gramotnosti (*podľa údajov postupných na https://www.nucem.sk/dl/3482/NS_PISA_2015.pdf)*



	PISA 2003	PISA 2006	PISA 2009	PISA 2012	PISA 2015
SR	498	492	497	482	475
OECD	500	498	496	494	490

Graf 7 Priemerné dosiahnuté skóre SR a krajín OECD v matematickej gramotnosti (podľa údajov postupných na https://www.nucem.sk/dl/3482/NS_PISA_2015.pdf)

Podľa nášho názoru s určitou mierou simplifikácie by bolo možné konštatovať, že v obsahu medzinárodných meraní a v obsahu vzdelávania na Slovensku, za ktorý zodpovedá ministerstvo školstva a jeho priamo riadené organizácie, by sme našli asi málo spoločných prienikov. S touto našou myšlienkou veľmi úzko korešponduje aj konštatovanie na internetovej stránke Národného ústavu certifikovaných meraní vzdelávania (https://www.nucem.sk/sk/merania/medzinarodne-merania/pisa), kde je pod názvom „Prečo je PISA dôležitá“ uvedené, že jej cieľom nie je hodnotiť výkony jednotlivých žiakov alebo škôl, ale sledovať výsledky vzdelávacích systémov zúčastnených krajín a ich zmeny v čase a prinášať námety na zlepšenie vzdelávacej politiky.

Tak, ako sme uviedli v našom príspevku všeobecné ciele výchovy a vzdelávania žiakov so zdravotným postihnutím sú pri integrovanom a inkluzívnom spôsobe edukácie totožné so všeobecnými cieľmi výchovy a vzdelávania intaktnej populácie, preto ak hľadáme priestor pre skvalitnenie integrácie a postupnú

realizáciu inklúzie v edukácii detí a žiakov so zdravotným postihnutím považujeme za nevyhnutnú požiadavku skvalitnenie obsahu vzdelávania. Podľa nás je celkom logická úvaha, že je ťažko hovoriť o úspešnej integrácii a inklúzii detí a žiakov so zdravotným postihnutím v podmienkach vzdelávania, ktoré neumožňujú zažívať pocit úspešnosti často ani intaktným deťom a žiakom. Sumár príčin a východísk zdrojov skvalitnenia nášho školstva by sme mohli o. i. nájsť napr. v Návrhu koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike (projekt MILÉNIUM), ktorý bol síce oficiálne schválený, ale nikdy neprišlo k naplneniu jeho podstatných časti, ako aj v príspevku prof. Ivana Turka „Ako ďalej v slovenskom školstve“ dostupnom na: (http://web.tuke.sk/kip/download/vuc!!.pdf), resp. v publikáciách a príspevkoch ďalších odborníkov, ktorým osud slovenského školstva nie je ľahostajný.

V závere by sme chceli uviesť, že aj napriek niektorým ešte stále pretrvávajúcim nedostatkom považujeme možnosť individuálnej integrácie jednotlivcov so zdravotným postihnutím jednoznačne za pozitívny prínos a obohatenie teórie i praxe špeciálnej pedagogiky. Viac ako tridsať rokov praktickej realizácie individuálnej integrácie detí a žiakov so zdravotným znevýhodnením na Slovensku možno hodnotiť ako etapu postupného skvalitňovania tohto spôsobu výchovy a vzdelávania.

Náš obdiv a poďakovanie patrí predovšetkým tým, ktorí sa vo svojej každodennej práci snažia deťom a žiakom so zdravotným znevýhodnením vytvárať tak v špeciálnych školách, ako aj v školách bežného typu maximálne vhodné podmienky pre ich školskú prácu, no len samotný obdiv nestačí. Mali by sme si všetci vziať k srdcu slová J. Jesenského a nedovoliť, aby integrácia v praxi zlyhávala len preto, že si „zodpovední“ ako majorita osobujú myšlienku, že najlepšie vedia, aké špeciálne edukačné potreby má a aké podmienky pre prácu potrebuje minorita jednotlivcov so zdravotným znevýhodnením. Predpokladáme, že aj k ďalšiemu skvalitneniu a modernizácii vzdelávania zdravotne postihnutých príde, ak budeme vzťah intaktnej populácie a zdravotne postihnutých vnímať, prežívať a realizovať v duchu Jesenského nadčasovej charakteristiky integrácie, a to „*jeden pre druhého*“.

Pozn. Príspevok je čiastkovým výstupom projektov VEGA 1/0582/18 *Identifikácia, analýza a deskripcia špeciálnych edukačných potrieb jednotlivcov so zdravotným znevýhodnením v produktívnom veku v procese objektívnej a subjektívnej evaluácie možností ich ďalšieho vzdelávania na Slovensku – výskumná analýza a* ***KEGA 049UK-4/2019*** *Možnosti a limity integrovaného/inkluzívneho vzdelávania žiakov so zmyslovým postihnutím.*

Zoznam literatúry

BIŠČO KASTELOVÁ, A., Németh, O. 2017. *Špeciálnopedagogický poradenský proces*. 1. vyd., Bratislava: Iris, 310 s. ISBN 978-80-8200-007-1.

BIŠČO, KASTELOVÁ, A. 2014. *Diagnostika v špeciálnopedagogickom poradenstve*. Bratislava: Iris, 1. vyd. 380 s. ISBN: 978-80-89726-09-7.

CLOUGH, P., CORBETT,J. 2000. *Theories of Inclusive Education: A Students' Guide*. London: 2000.

DRAVECKÝ, J. 2014. *Základy manažmentu 1.* Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, Inštitút Juraja Páleša v Levoči

GAŇO, V. 1962. *Výchova defektných detí. Bratislava: Bratislava:* Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 2. dopl. vyd., 260 s.

HAPALOVÁ, M. KRÍGLEROVÁ, E., G. 2013. *O krok bližšie k inklúzii.* Člověk v tísni Slovensko, Centrum pre výskum etnicity a kultúry. ISBN 978-80-971343-0-3.

HENRICH, J. 2005. *Prognózu vývoja materských, základných a stredných škôl (vrátane špeciálnych) do roku 2025 Bratislava: ÚIPŠ, 2004. 44 s.*

KASTELOVÁ, A. NÉMETH, O. 2014. *Základy špeciálnopedagogickej diagnostiky a základy špeciálnopedagogického poradenstva*. Bratislava: Iris, 2. vyd. 209 s. ISBN: 978-80-89726-01-1.

KASTELOVÁ, A., NÉMETH, O. 2013. *Základy špeciálnopedagogickej diagnostiky a základy špeciálnopedagogického poradenstva*. Bratislava, IRIS. ISBN 978-80-89238-86-6.

KOMENSKÝ, J., A. 1992. *Vševýchova /Pampaediadia/.* 1. vyd. Vydavateľstvo Orion, 272 s. ISBN: 8021502169

Koncepcia špeciálnopedagogického poradenstva schválená 28. 05. 1998, číslom 68/1998-42/

Koncepcia výchovy a vzdelávania zdravotne postihnutých detí a mládeže schválená v roku 1993 Ministerstvom školstva SR 25. marca 1993 pod číslom 1707/93-30.

KOVÁČ, L. 1996. *Odpolitizovanie spoločnosti: civitika"* (text bol podkladom úvodnej prednášky 7. bratislavského sympózia „Občianska spoločnosť a politika).

LANG, G., BERBERICHOVA, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4

Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/att/13285.pdf, cit. 20. 01. 2020.

NÉMETH, O. 2011. *Stručná história špeciálnopedagogického poradenstva na Slovensku.* Bratislava. ISBN 978-80-8118-102-3.

NÉMETH, O. 2010. *Špeciálno-pedagogické poradenstvo na Slovensku*. Bratislava, Sapientia. ISBN 978-8089229-20-8.

PAVLIS, P. 2006. *Špeciálno-pedagogické poradenstvo – teória a prax*. In: Zborník z medzinárodnej vedeckej špeciálno-pedagogickej konferencie v Prešove, Osveta, Martin, s. 41 – 45, ISBN 80-8063-220-0

PISA 2015 národná správa Slovensko. Dostupné na: https://www.nucem.sk/dl/3482/NS_PISA_2015.pdf, cit. 20. 01. 2020.

TAYLOR, W., T. 1911. *The Principles of Scientific Management.* New York and London, Harper & Brothers Publishers, s. 144.

Vyhláška MŠ SR č. 43/1996 Z. z. o podrobnostiach o výchovnom poradenstve a o poradenských zariadeniach.

WARNOCK, M. (1978): Special Educational Needs. London: HMSO (report by the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People)

Zákon NR SR 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon NR SR 279/1993 Z. z. o školských zariadeniach.

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

PhDr. Ondrej NÉMETH, PhD.
PdF UK, Katedra špeciálnej pedagogiky
Račianska 59, 813 34 Bratislava
Mail: nemeth@fedu.uniba.sk

O INKLUZIVITĚ VE ŠKOLSTVÍ NEIDEOLOGICKY

Boris TITZL

O významu školství pro samu existenci dané společnosti nikdo nepochybuje. Pro existenci státu navíc školství představuje politikum prvořadé důležitosti.

Ostatně je to stará známá věc. Poprvé to pedagogům na plná ústa řekl císař František II. roku 1821: „já nepotřebuji žádné učence, ale dobré poslušné občany. Vaším úkolem je takové občany z mládeže vychovat. Kdo mi slouží, musí učit tomu, co přikazuji: kdo toho není schopen, … může si jít, nebo ho odstraním sám.“ Od té doby se v zásadě nic nezměnilo, ať stát měl jakékoliv politické zřízení.

Zajistit si naplnění svých zájmů a cílů však žádná státní moc nedokáže bez ideové opory předkládané obyvatelstvu v dobově podmíněné ambaláži. V čase do roku 1918 to bylo katolické náboženství zneužité klerikálními kruhy k dosahování vlastních politických cílů. I pak každý státní útvar, kterých se v prostoru českých zemí vystřídalo víc, těžil z idejí zdůvodňujících jeho vznik, což se nejsnáze dařilo u mladé generace prostřednictvím školství. Samozřejmě byl nebetyčný rozdíl mezi republikánskými idejemi první republiky, podlézáním silné vnější moci za republiky druhé a pokusem o lidovou demokracii za republiky třetí. Po únoru 1948 zase cokoliv přicházelo od velkého východního bratra, bylo jedině správné, a kdo o tom zapochyboval, byl donucen veřejně se kát, jako v padesátých letech naši reformní pedagogové, takto převážně učitelé ze škol a zařízení pro mládež zdravotně postiženou a sociálně ohroženou. Zdálo se, že marxisticko-leninská dogmata zejména s nástupem tzv. normalizace po roce 1968 tu budou dominovat na věčné časy.

Nestalo se. Po listopadu 1989 bylo obnoveno demokratické zřízení tentokrát bez přívlastků. Opět se zdálo, když byly na začátku devadesátých let do našeho právního systému inkorporovány zásady Všeobecné deklarace lidských práv (v OSN byla přijata už roku 1948) včetně článku o právu na vzdělání pro každého i s výčtem práv dalších a končící ustanovením, „každý má povinnosti vůči společnosti“, že tyto principy nebudou ideologicky deformovány a doktrinálně zneužity. Jenže textová podoba těchto zásad v „Listině základních práv a svobod“ pasus o občanských povinnostech – neobsahuje!

– A čím dál víc se rezignovalo na ty povinnosti, jež jsou nezbytnou podmínkou fungující demokratické společnosti. Aktuálně se vynořují práva takřka na cokoliv a povinnosti jdou stranou. Pokud jde o právo na vzdělání, jeví se to jako povinnost zajistit jednotlivci příležitost k jakémukoliv vzdělání. Nejzhoubněji přitom působí, že prosazovatelé tohoto práva to považují za cosi, co má předem zajištěný úspěšný výsledek. Toto tvrzení mohu doložit i na zkušenostech z fakulty, kde učím: ta se z výběrové školy stává jakýmsi charitativním zařízením. Je signifikantní, že toto se neuznává ve sportu, neboť fyzický výkon je exaktně změřitelný. (Takže konkrétně: kdybych si já ve svém věku vynutil, aby mi byla zajištěna příležitost dostat se Krčmárovým žlabem na Gerlachovský štít, musel by mě tam někdo vynést, neboť bych to už nedokázal.

No, položme si otázku, jak by to dopadlo, kdyby ze zde přítomných jeden každý dostal šanci studovat třeba kybernetiku…)

Návazný problém už pod názvem inkluze vznikl zúžením obsahu a způsobu vzdělávání jen na vyučování v běžné základní škole. Avšak pro speciální pedagogiku platí, že vzděláním je vše, co edukačním způsobem zlepšuje aktuální stav člověka. Nejvíce zla přitom působí osočení, že do zvláštních škol (na Slovensku osobitných) byli žáci přeřazování záměrně. Důvody, proč a u koho to bylo nutné, se zamlčely.

Kritici však naprosto pomíjeli, že ony zvláštní – pozdější školy praktické – připravovaly pro vstup do učebních oborů kategorie E, takže i žáci s lehkou mentální retardací dosáhli na výuční list, následně získali kvalifikované zaměstnání a nebyli z nich lidé závislí na sociálních dávkách. Čím toho ty školy docílily? Cykličností osnov, kdy se probraná látka na vyšší úrovni prohloubila a specifickým osnováním – jazyka českého (cílícího na rozvoj myšlení a smysluplného vyjadřování), užitých počtů a pracovní výchovy (rozvíjející všeobecnou manuální zručnost a pozitivní vztah k práci).

Jenže dostali jsme se do situace, že pseudoliberální postuláty se staly pro zákonodárnou a výkonnou státní moc doktrínou = nezrušitelnými směrnicemi. U nás doktrinální postupy zesílily po roce 2007, kdy Česká republika byla před Evropským soudem pro lidská práva odsouzena za rasismus. Oč šlo? Osmnáct již dospělých ostravských Romů obhajovaných zahraničními právníky žalovalo náš stát za to, že byli ve školním věku přeřazeni do zvláštních škol. Přitom se tak stalo nejen se souhlasem rodičů, v některých případech dokonce na jejich žádost. Přes nesouhlas čtyř soudců velký senát rozsudek zdůvodnil tím, že jsme tyto občany romského původu diskriminovali v užití jejich práva na vzdělání.

Přitom jsme zemí, v níž jsme dokázali všechny školou povinné romské děti dostat do školy!

Zároveň s ignorováním věcně argumentujících hlasů proti násilně prosazované inkluzi vystoupily na scénu další tendence povýtce ideologické. Pod ochrannou clonou politické korektnosti – což je eufemismus pro zastírání pravého stavu věcí – se u nás začalo dařit spasitelskému multikulturalismu, biologickou určenost jedince rozmazává gender, no a školství devastuje „inkluze po česku". Tyto a další podobné názorové platformy vyhlašující svou jedinou pravdu už dávno neprosazují jen lidé snažící se páchat dobro, ale i agresivní aktivisté, a s nimi konjunkturalisté, kteří díky nim získávají bohatě dotované granty a na vysokých školách i univerzitní grady. Nebyli by však tak účelově úspěšní, kdyby toto vše nebylo projevem pseudohumanismu importovaného k nám tentokrát ze Západu. Tento názorově-politický proud útočí na city, vyhlašuje některé skupiny za oběť nepřízně majority a zároveň ignoruje povinnosti vlastní slušnému a pracovitému občanu, povinnosti, bez nichž demokracie nefunguje. Tento trend bohužel zesiluje: jestliže ještě Salamanské prohlášení ze světové konference pro speciální vzdělávání z roku1994 požaduje zahrnout všechny děti do normálních škol, „pokud nejsou podstatné důvody pro jiný postup", pak Výbor OSN pro lidská práva osob se zdravotním postižením při objednané kontrole plnění Úmluvy OSN o naplňování práv těchto osob na adresu České republiky roku 2015 se znepokojením zaznamenal, že značnému počtu chlapců a dívek s mentálním postižením, autismem a hluchoslepotou je poskytováno vzdělávání mimo hlavní vzdělávací proud. Proto se požaduje, aby i tyto děti byly vzdělávány v inkluzivním školství. (Toto mohli formulovat jen lidé, kteří hluchoslepého člověka v životě neviděli.) K takovým koncům vede nekritický souhlas národního státu s mezinárodními úmluvami podobného typu, které začínají ohrožovat samu podstatu života společnosti v kulturním okruhu zemí, mezi něž se počítáme.

Navíc už vlastním životem žije a sílí tvrzení, že inkluzivní vzdělávání maximalizuje vzdělávací pokroky. Takto to en bloc prostě není: snad ve specifických jednotlivých případech by to možné být mohlo, ale v lepším případě je to milosrdná lež pro nekritické rodiče, v tom horším zbožné přání kazatele dobra; zatím to totiž nikdo neprokázal a u žáků s mentálním postižením se o to ani nepokusil. Ještě víc zabírá slogan, že každá něčí odlišnost je obohacením pro všechny. Ten patří i do „vědecké" výbavy sociologů, pro něž je i Downův syndrom pouhý sociální konstrukt, kterým prý majorita postižené osoby nálepkuje.

Rok 2015 u nás v těchto věcech znamenal zásadní zlom, neboť poté:

– Jednak novelizací § 16 školského zákona byla podstatně zkomplikována možnost zařazení žáka do pro něj vhodného typu školy, neboť ať mu jeho postižení znemožňovalo naplnění jeho vzdělávacích potřeb běžným způsobem, musí nyní čekat, až u něho předepsaná podpůrná opatření selžou. Teprve pak může být rediagnostikován a navrácen do školy zřízené podle tohoto paragrafu – čili do příslušného typu speciální školy.

Jako diagnostický znak pro umístění dětí v těchto školách nebyla uznána míra adaptačních schopností, což se vztahovalo zejména na romskou dětskou populaci.

– Jednak opatřením ministryně školství byla zrušena „příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením“, která musela být uvedena do souladu s rámcovým vzdělávacím programem pro běžné základní školy.

Praktické školy se formálně nezrušily, avšak fakticky ano, poněvadž byl zrušen vzdělávací program, podle něhož se v nich učilo. Výsledek? Inkludované děti se nyní vzdělávají tak, aby dosáhly na minimální doporučenou úroveň u každého předmětu, jenže v prostředí a za podmínek pro ně podstatně horších, než měly ve „své“ škole dříve. Z celé inkluzivní kampaně byl toto nejzakrytější podvod spáchaný na dětech, které se nemohly bránit.

Důsledky pro krátkost času mohu zmínit jen stručně a ilustrativně:

1) Prohloubila se rezignace na tvorbu speciálních didaktik a metodik.

Olomoucké katalogy podpůrných opatření nebyly upotřebitelné ani pro Přehled podpůrných opatření u vyhlášky MŠMT č. 270/2017 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Taktéž ani metodiky práce se žáky s různými typy postižení z téže autorské dílny. Není divu, když ve výuce mentálně postižených žáků se tu doporučuje užít drilu a v materiálech k žákům sociálně znevýhodněným resp. s interkulturní odlišností není ani slovo o žácích romských, zato jsme poučováni o zvyklostech při oslavách čínského nového roku. Rozsáhlý soubor těchto publikací ve formátu A4 stál 55 milionů Kč. Neznám nikoho, kdo by je užíval.

2) Diagnostika a rediagnostika přemisťovaných dětí se děje podle určité šablony tvořené kódy z čísel a písmem (prý kvůli ochraně osobních údajů). Z nich se učitel dozví pouze obecné údaje; jestliže mu dodatečně o zvláštnostech a edukačních schopnostech žáka nepodají informace rodiče, musí si je zjišťovat pokoutně či pokusem a omylem. Dovedete si představit, že by si někdo něco

podobného dovolil nařídit ve zdravotnictví? Aby třeba nemocniční lékař nedal relevantní informace o pacientovi lékaři praktickému?

Takže názorně: Tělesné postižení mírné 5M, středně těžké 5S, těžké 5T. Ale co je za tím, je ten jedinec imobilní, má dyskinézy atd. atp… Kdo řekne učiteli, jak z blíže neidentifikovatelného postižení vyvodí jeho edukační dopady pro dotyčného žáka?

I tak se někdy projeví poradenská tvořivost, kterou ponechávám bez komentáře:

06T0TZ0 znamená „podezření na předčasné zaškolení" dítěte hravého, u něhož rychle nastupuje únava a funkce potřebné pro rozvoj čtení a psaní jsou nevyzrálé. (Jde přitom o chlapce nar. 2004 vycházejícího ze 7. třídy.)

Ještě pozoruhodnější je to u chlapce nar. 2005, který se po velkém úsilí rodičů vrací z inkluze k sobě rovným do 6. třídy: Jeho 07S6S70 má znamenat dyslexii, dysgrafii a dysortografii a didaktogenní kalkulastenii při rozumových schopnostech v pásmu dolního průměru.

Tak i s tímto přicházejí žáci z poradenských zařízení.

3) Školy, poradenské instituce jsou zahlceny administrativou, vždyť jde o peníze na dítě, nikoliv o dítě. Česká školská inspekce, která neumí učitelům poradit (ostatně nemá to vůbec v náplni!), to jen papírově kontroluje a vyniká tím, co nazval prezident Masaryk pedantokratismem.

4) Jestliže žák vyrušuje, nestačí ostatním, odbývá se inkluze v oddělené místnosti s asistentem, který neví o speciální pedagogice prakticky nic, ale musí si poradit. Ale kam se poděli spolužáci, kteří měli být jeho kamarády?

Jaký úspěch může mezi nepostiženými dětmi zažít onanující inkontinentní deváťák, jehož maximum je počítání po jedné do desíti? Mohl by mi někdo vysvětlit, čím odlišnost tohoto žáka ostatní obohacuje ostatní? Není to nakonec tak, že se tímto pokusnictvím obchoduje s nadějí rodičů postižených dětí a ještě se tím zakládá na odpor majoritní společnosti vůči lidem s postižením?

5) Na daný stav věcí těžce doplácí i speciální pedagogika. Má smůlu, že není oborem nomotetickým resp. exaktním, ale výkladovým posuzujícím jedinečnost výchovných problémů osob, na které se zaměřuje. Kromě již zmíněného průniku zavádějících ideologických postulátů doplácí i na absenci hlubších poznatků medicínských. Proto v minulosti tak těsně spolupracoval speciální pedagog s lékařem-specialistou. A když začalo být možné svobodně uvažovat o struktuře vysokoškolského studia speciální pedagogiky, byly prakticky na všech pedagogických fakultách navýšeny hodinové dotace medicínských propedeutik.

Jenže jistý ministr školství, takto školní psycholog, nám ve tříletém studijním programu povolil jen 5-6% výukového objemu pro tyto propedeutiky. Nelze to nazvat jinak než záměrným podvázáním náplně a vývoje oboru.

Kapitolou sui generis je v rámci oboru výzkum. Pro ukázku jsem vybral dva příklady:

– S finanční podporou Ústeckého kraje napsali dva autoři publikaci „Inkluzivní vzdělávání“ s podtitulem „Efektivní vzdělávání všech žáků“ (Grada, 2019). Dovíme se sice, že pro úspěch inkluze jsou klíčové didaktické kompetence učitele, ale nenalezneme tu o nich ani slovo. Zato si autoři postěžují, že se publikují jen srdceryvné příběhy o neúspěšných integracích (či inkluzi), aby bylo vidět, jak je tento koncept nefunkční.

– Jiné dílo finančně podpořené fakultou, na které ještě učím, se snaží odpovědět na otázku „Jak se daří inkluzi u nás a na Slovensku“. Je to důkladná deskripce dvanácti základních škol (šesti českých a šesti slovenských), které navštěvují i romští žáci. Vás budou zajímat jistě ty slovenské, a toto se o nich dovíme:

Že neromští žáci přestupují na jinou školu, kde romské spolužáky nemají, že trvá odpor neromských rodičů k společnému vyučování, že mezi outsidery a výběrovou třídou existuje sociální hranice, že inkludovaného žáka s poruchou učení šikanují nejen jeho „bílí“ spolužáci ale i jediný Rom, který je ve třídě, že sociokulturní rozdíly mezi Romy a Neromy nabývají na síle po přechodu žáků na 2. stupeň atd. V popisech není ani náznak rozboru příčin, proč se to děje. Pouze v jednom případě na svá proč nalezneme odpověď: Neromští rodiče vozí své děti jinam v důsledku protiromských předsudků. Nevím, nač se tento výzkumník díval. Asi vidí, co vidět chce. Dokonce tvrdí, (parafrázuji) že odklon od inkluze je odklonem od liberálně demokratického zřízení!!

Proč? No přece i paní profesorka Annette Leonhardtová hlásá, že koncept inkluzivní pedagogiky je teoreticky bezchybný, jen v praktické realizaci naráží na překážky finanční, legislativní a rigiditu v myšlení lidí. To si paní profesorka dovolila dost…

Nicméně je patrné, že onen koncept inkluzivní pedagogiky (inkluze po česku) je koncept ideologický, nikoliv pedagogický, takže se na něm pedagogicky nedá nic vylepšit. A s ideologií je škoda ztrácet životní čas.

Co říci k věci závěrem?

Prezidentka Slovenské republiky Zuzana Čaputová se k vnitropolitické situaci na Slovensku 16. listopadu t. r. vyjádřila takto: „…jakákoliv svoboda, kterou jsme po listopadu získali, musí být velmi silně kompenzována zodpovědností.“ Po mém soudu lze toto tvrzení vztáhnout nejen k právu a ekonomice, ale zrovna tak k těm oblastem veřejného života, v nichž se rozhoduje, jak ve výkonové společnosti obstojí edukačně znevýhodnění žáci. Jenže zatím jsme na nejlepší cestě zlikvidovat jim vzdělávání pro život.

Dovolte, abych to ilustroval trpkým pokusem o vtip: Pan inspektor se ptal Pepíčka inkludovaného do běžné základní školy, který předmět má nejraději. Pepíček hlásí, že dříve to byl tělocvik, neboť z něho byl osvobozený, ale teď že je to i matematika. „Ty tak rád počítáš?“ vyhrkl natěšený inspektor. „Ale ne“, odtušil nedovtipnému inspektorovi Pepíček, „jsem z ní taky osvobozen“.

Seznam literatury

TITZL, Boris: Může být tzv. inkluzívní škola dílnou lidskosti? Štúdie zo špeciálnej pedagogiky. Roč. 7, 2018, č. 2. S. 26 – 41.

TITZL, Boris: Nachází se česká speciální pedagogika na rozcestí? Speciální pedagogika. Roč. 21, 2011, č. 2. S. 107 – 116.

TITZL, Boris: Naučit, nebo inkludovat? Speciální pedagogika. Roč. 26, 2016, č. 3. S. 261 –293.

VORLÍČEK, Radek: Jak se daří inkluzi u nás a na Slovensku. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2019. 322 s. ISBN 978-80-7465-387-2.

ZILCHER, Ladislav; SVOBODA, Zdeněk: Inkluzivní vzdělávání. 1. vyd. Praha: Grada, 2019. 216 s. ISBN 978-80-271-0789-6.

doc. PhDr. Boris TITZL, Ph.D.
Pedagogická fakulta UHK
Hradec Králové
Mail: titzl.b@seznam.cz

SYSTÉMOVÝ MODEL TVORBY KURIKULÁRNYCH DOKUMENTOV, VRÁTANE PROCESU ICH PERIODICKEJ INOVÁCIE, Z ASPEKTU INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA DETÍ A ŽIAKOV SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM

Katarína VLADOVÁ

Abstrakt: Príspevok je zameraný na systémový model tvorby kurikulárnych dokumentov pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením, ktorý vychádza z projektu „Návrh systémového modelu tvorby kurikulárnych dokumentov, vrátane procesu ich periodickej inovácie“ schváleného MŠVVaŠ SR v roku 2019. Snažíme sa poukázať na skutočnosť, že tvorba kurikulárnych dokumentov pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením je dôležitou súčasťou tohto procesu.

Kľúčové slová: Kurikulum, kurikulárny dokument, štátny vzdelávací program, vzdelávacie programy pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením, inkluzívne vzdelávanie

Abstract: The paper focuses on the systematic model for developing curriculum documents for children and pupils with health disabilities which is based on the project “The design of a systematic model for developing curriculum documents including the process of their periodic innovation”. The project was approved by the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic in 2019. We aim to point out that the development of curriculum documents for children and pupils with health disabilities is an important part of this process.

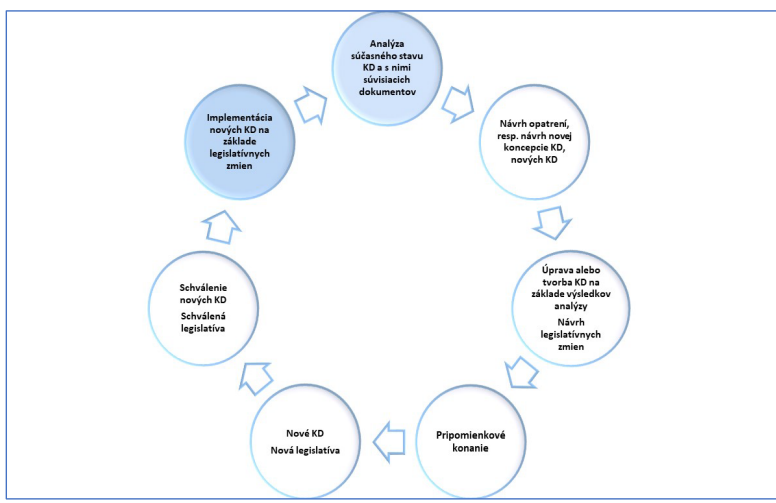
Key words: Curriculum, curriculum document, state educational programme, educational programmes for children with health disabilities, inclusive education

Systémový model tvorby kurikulárnych dokumentov, vrátane procesu ich periodickej inovácie, má zabezpečiť revíziu kurikulárnych dokumentov v intenciách aktuálnych spoločenských potrieb v pravidelných intervaloch.

Kurikulárny dokument komplexným spôsobom vymedzuje koncepciu, ciele, obsah a prípadne aj ďalšie parametre vzdelávania. Pravdepodobne najznámejším kurikulárnym dokumentom je *štátny vzdelávací program* (ďalej aj „ŠtVP), čo je spoločný, štátom garantovaný rámec vymedzujúci ciele a obsah vzdelávania pre

celú populáciu detí a žiakov.[1] Pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením (ďalej aj „ZZ“) sú to podľa § 94 ods. 2 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (ďalej aj „školský zákon“) *vzdelávacie programy.*[2]

Kurikulárne dokumenty sú jedným z nástrojov riadenia a správy škôl, sú *normatívnym dokumentom* určujúcim (do značnej miery) celkové usporiadanie priebehu vzdelávania na školách, štandardizujú najmä výsledky vzdelávacieho procesu, slúžia školám k plánovaniu vzdelávacieho procesu, *majú diagnostickú a evaluačnú funkciu*, slúžia na hodnotenie škôl z hľadiska napĺňovania požiadaviek štátu na výsledky učenia žiakov, slúžia nielen *na informovanie* škôl a učiteľov o požiadavkách štátu na výučbu a výsledky učenia žiakov, ale tiež aj na informovanie rodičov, žiakov, zamestnávateľov a ďalších zainteresovaných subjektov.[3]



Obrázok 1 Životný cyklus KD všeobecnovzdelávacích predmetov (Zdroj: ŠPÚ,2019)

[1] Návrh systémového modelu tvorby kurikulárnych dokumentov vrátane ich periodickej inovácie. Bratislava: ŠPÚ, 2019. Nepublikovaný materiál.
[2] Výchova a vzdelávanie žiakov so všeobecným intelektovým nadaním sa uskutočňuje prostredníctvom vzdelávacích programov pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním.
[3] Návrh systémového modelu tvorby kurikulárnych dokumentov vrátane ich periodickej inovácie. Bratislava: ŠPÚ, 2019. Nepublikovaný materiál.

Základným cieľom navrhovanej revízie je pripraviť moderné kurikulum, ktoré reaguje na:

- nové spoločenské potreby,
- meniace sa sociálne, ekonomické a politické, ale aj prírodné podmienky,
- premeny deklarovaných hodnôt,
- národnú a európsku kultúru,
- rozvíjajúce sa vedecké poznanie,
- štruktúru a náročnosť zamestnania,
- vznik nových a celkom odlišných profesií a pracovných pozícií a zánik súčasných,
- šírku, hĺbku, novú kvalitu aj spôsob poznávania.

Cieľom pripravovanej kurikulárnej reformy je aktuálne, jednoznačne a záväzne vymedziť rozsah a obsah vzdelávania, ktorý je potrebné koncipovať tak, aby zodpovedal súčasným spoločenským potrebám. To predpokladá revidovať súčasný obsah kurikulárnych dokumentov, predovšetkým jeho cieľové štruktúry (vzdelávacie štandardy) vrátane očakávaných výstupov – výsledkov vzdelávania. Upraviť, nahradiť, zmeniť, redukovať, doplniť všetko, čo sa ukáže ako nevyhnutné.[4] .

Vychádzajúc z vyššie uvedeného, dôležitou súčasťou tohto procesu je aj tvorba kurikulárnych dokumentov pre deti a žiakov so ZZ, ktorí sa vzdelávajú nielen v špeciálnych školách a špeciálnych triedach, ale aj v školskej integrácii/inkluzívne vzdelávanie.[5]

Z aspektu vzdelávania detí a žiakov so zdravotným vzdelávaním to predpokladá revíziu *vzdelávacích programov*, v rámci toho revíziu *rámcových učebných plánov,* predovšetkým vzdelávacej oblasti *„špeciálnopedagogická podpora“*. Uvedená vzdelávacia oblasť zahŕňa *špecifické vyučovacie predmety.*

Špecifické vyučovacie predmety sú pre žiakov so ZZ (bez mentálneho postihnutia) povinné, bez ohľadu na to, či sa vzdelávajú v špeciálnej škole, špeciálnej triede alebo v školskej integrácii/inklúzii.

Predmetom revízie budú aj *obsahy vzdelávania* pre deti a žiakov s mentálnym postihnutím, autizmom a ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím a hluchoslepotou.

[4] Návrh systémového modelu tvorby kurikulárnych dokumentov vrátane ich periodickej inovácie. Bratislava: ŠPÚ, 2019. Nepublikovaný materiál.

[5] V školskom zákone sa aj po jeho novelizáciách (po roku 2008) naďalej používa pojem „školská integrácia“, nie inkluzívne vzdelávanie.

ŠPÚ bude v rámci systémového modelu tvorby kurikulárnych dokumentov[6] realizovať tri kľúčové aktivity v určitých časových intervaloch (2019-2025):

Aktivita 1 – štátny vzdelávací program

Analýza domácich a zahraničných výstupov z výskumov a testovaní od roku 2008.

Úprava všeobecnej časti štátnych vzdelávacích programov s komplexným vymedzením koncepcie vzdelávania v intenciách aktuálnych spoločenských potrieb a na základe aktuálneho stavu všeobecného vzdelávania v SR.

Cieľ aktivity

- Vytvoriť inventár schválených záväzných pedagogických dokumentov_od roku 2008 po súčasnosť.
- Vytvoriť upravené štátne vzdelávacie programy na základe podrobnej analýzy štátnych vzdelávacích programov od roku 2008 a výstupov výskumov v oblasti školstva.
- Aktivita sa bude odvíjať od vytvorenia inventáru schválených záväzných pedagogických dokumentov cez analýzy výskumov, testovaní (T5, T9, EČMS, PISA, PIRLS, TALIS, TIMMS a iných publikovaných správ).
- Na základe získaných údajov bude plánovaný inštitucionálny výskum smerovať k úpravám štátnych vzdelávacích programov.

Aktivita 2 – rámcový učebný plán

Úprava rámcových učebných plánov (RUP) s komplexným vymedzením rozsahu jednotlivých vzdelávacích oblastí a predmetov na základe aktuálneho stavu všeobecného vzdelávania v SR.

Cieľ aktivity

Vytvoriť upravené rámcové učebné plány na základe podrobnej analýzy rámcových učebných plánov, dokumentov OECD a iných medzinárodných a národných dokumentov pre potreby jednotlivých typov a druhov škôl podľa stupňov vzdelávania.

[6] Tamtiež.

Aktivita 3 – vzdelávacie štandardy

Úprava vzdelávacích štandardov s komplexným vymedzením obsahu a požiadaviek na výkony žiakov v jednotlivých predmetoch na základe aktuálneho stavu všeobecného vzdelávania v SR.

Cieľ aktivity

Vytvoriť upravené vzdelávacie štandardy jednotlivých predmetov.

Vytvoriť finálnu verziu kurikulárnych dokumentov.

Systémový model tvorby kurikulárnych dokumentov vrátane procesu ich periodickej inovácie *z aspektu výchovy a vzdelávania detí a žiakov so zdravotným znevýhodnením* je zameraný na:

A. Predprimárne vzdelávanie

B. Primárne a nižšie stredné vzdelávanie

C. Vyššie stredné vzdelávanie. Nižšie stredné odborné vzdelávanie.

A. PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE

Aktivita 1 - Úprava vzdelávacích programov pre deti so zdravotným znevýhodnením

Pri výchove a vzdelávaní detí so zdravotným znevýhodnením sa postupuje podľa jednotlivých vzdelávacích programov pre deti s rôznymi druhmi zdravotného znevýhodnenia pre predprimárne vzdelávanie.

Pre deti so zdravotným znevýhodnením sú vypracované Vzdelávacie programy pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie, 2017 (ďalej aj „VP pre deti so ZZ (2017)“ podľa ktorých sa vzdelávajú od septembra 2017:

a) v materskej škole pre deti so zdravotným znevýhodnením, t. j. *v špeciálnej materskej škole, a v materskej škole pri zdravotníckom zariadení,*

b) *v špeciálnej triede* pre deti s konkrétnym zdravotným znevýhodnením v materskej škole,

c) v triede materskej školy spolu s inými deťmi, t. j. *v školskej integrácii.*

VP pre deti so ZZ (2017) sú vypracované v súlade s cieľmi predprimárneho vzdelávania, ktoré vymedzuje Štátny vzdelávací program pre predprimárne

vzdelávanie v materských školách schváleného MŠVVaŠ SR dňa 6. júla 2016 pod číslom 2016-17780/27322:1-10A0 s platnosťou od 1. septembra 2016 (ďalej aj „ŠtVP (2016)“).

VP pre deti so ZZ (2017) obsahujú špecifiká, na ktoré je nevyhnutné prihliadať pri výchove a vzdelávaní vo všetkých materských školách, v ktorých sú deti so zdravotným znevýhodnením vzdelávané.[7]

VP pre deti so ZZ (2017) obsahujú *9 vzdelávacích programov* pre deti s rôznymi druhmi zdravotného znevýhodnenia.[8]

Jednotlivé vzdelávacie programy majú spravidla tieto časti: špecifické ciele výchovy a vzdelávania, profil absolventa, vzdelávacie oblasti, vzdelávacie štandardy, špecifiká výchovy a vzdelávania detí s konkrétnym zdravotným znevýhodnením, vyučovací jazyk, organizačné podmienky na výchovu a vzdelávanie, povinné a odporúčané personálne zabezpečenie, povinné materiálno-technické a priestorové zabezpečenie výchovy a vzdelávania, podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia pri výchove a vzdelávaní.

Pri úprave VP pre deti so ZZ sa zameriame na:

- štruktúru vzdelávacích programov,
- obsah jednotlivých častí vzdelávacích programov.

Aktivita 2 - Úprava špecifických foriem denných činností pre deti so zdravotným znevýhodnením

Výchova a vzdelávanie dieťaťa so zdravotným znevýhodnením v materskej škole sa spravidla uskutočňuje prostredníctvom *foriem denných činností,* ktoré sú uvedené aj v ŠtVP (2016):

- hry a činnosti podľa výberu detí,
- zdravotné cvičenie,
- vzdelávacia aktivita,
- pobyt vonku,

[7] VLADOVÁ, K. – LECHTA, V. A KOL.: *Aplikácia vzdelávacích programov pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie.* Bratislava, ŠPÚ, 2017. ISBN 978-80-8118-197-9.

[8] Vzdelávací program pre deti s mentálnym postihnutím, Vzdelávací program pre deti so sluchovým postihnutím, Vzdelávací program pre deti so zrakovým postihnutím, Vzdelávací program pre deti s telesným postihnutím, Vzdelávací program pre deti s narušenou komunikačnou schopnosťou, Vzdelávací program pre deti s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami, Vzdelávací program pre deti choré a zdravotne oslabené, Vzdelávací program pre deti hluchoslepé, Vzdelávací program pre deti s viacnásobným postihnutím

- činnosti zabezpečujúce životosprávu (osobná hygiena, stravovanie, odpočinok).

Usporiadanie denných činností:

- zohľadňuje aktuálny psychický a fyzický stav dieťaťa,
- prihliada na špecifické potreby a možnosti dieťaťa,
- zabezpečuje vyvážené striedanie foriem denných činností (optimálny biorytmus, bezstresové prostredie, individuálne osobitosti).

Pre deti so zdravotným znevýhodnením sú okrem vyššie uvedených foriem denných činností zaradené aj *špecifické formy denných činnosti, ktoré sú zamerané na predchádzanie, zmiernenie alebo odstraňovanie nepriaznivých dôsledkov zdravotného znevýhodnenia.*

Pre deti s mentálnym postihnutím sú do denných činností zaradené

- *individuálna logopedická intervencia*, ktorá je zameraná na odstraňovanie alebo aspoň zmiernenie narušenej komunikačnej schopnosti,
- *špeciálne cvičenia,* ktoré sú zamerané na rozvíjanie zmyslového vnímania,
- *rehabilitačná starostlivosť,* ktorá je zameraná na odstraňovanie motorických ťažkostí, zlepšenie a rozvoj fyzickej zdatnosti a pohybovej aktivity.

Pre deti so sluchovým postihnutím sú do denných činností zaradené

- *individuálna logopedická intervencia* – cieľom je v maximálnej miere podporiť rozvoj komunikačných kompetencií tak, aby bolo dieťa schopné komunikovať v slovenskom jazyku – hovorenej reči,
- *špeciálne cvičenia***,** zamerané na reedukáciu a kompenzáciu sluchového postihnutia.

Pre deti so zrakovým postihnutím sú do denných činností zaradené

- *individuálne tyflopedické činnosti*, do ktorých zaraďujeme všetky činnosti, ktoré sa vidiace dieťa bez zrakového postihnutia učí vizuálnym pozorovaním od ostatných detí, dieťa so zrakovým postihnutím ich musíme naučiť,
- *rozvíjanie priestorovej orientácie***,** ktoré je zamerané na vedenie dieťaťa k samostatnosti v pohybe, vedomé rozvíjanie jeho pohybových schopností a podpora orientácie v mikropriestore, ako aj v neznámom priestore.

Pre deti s telesným postihnutím je do denných činností zaradená

- *individuálna logopedická intervencia* zameraná na odstraňovanie alebo aspoň zmiernenie narušenej komunikačnej schopnosti, ktorá je jedným zo symptómov jeho zdravotnej diagnózy.

Pre deti s narušenou komunikačnou schopnosťou sú do denných činností zaradené

- *individuálna logopedická intervencia* zameraná na odstraňovanie alebo zmiernenie narušenej komunikačnej schopnosti,
- *komunikačné aktivity* zaradené počas jednotlivých foriem denných činností.

Pre deti s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami sú do denných činností zaradené

- *špecifické pohybové a relaxačné cvičenia* prispôsobené individuálnym potrebám každého dieťaťa.

Pre deti choré a zdravotne oslabené sú do denných činnosti zaradené

- *zdravotné cvičenia* – realizujú sa individuálne (na lôžku) alebo skupinovo (v priestoroch na to určených) každodenne, v určitom čase s dodržaním zásad psychohygieny. V ozdravovniach, liečebniach sanatóriách a kúpeľoch vykonávajú zdravotné cvičenia zdravotnícki pracovníci (rehabilitační pracovníci, fyzioterapeuti), v nemocniciach sú uskutočňované pod vedením učiteľky materskej školy.

Pre deti s hluchoslepotou sú do denných činností zaradené

- *individuálna logopedická intervencia* – cieľom u dieťaťa s hluchoslepotou je v maximálnej miere podporiť rozvoj komunikačnej schopnosti k najbližšej zóne ich vývinu tak, aby bolo schopné uskutočniť svoj komunikačný zámer podľa svojich potrieb, zrozumiteľne pre komunikačného partnera. Logopéd metodicky usmerňuje vyučujúcich v oblasti narušenej komunikačnej schopnosti a spolupracuje na tvorbe individuálneho vzdelávacieho programu dieťaťa. Používané metódy a postupy vychádzajú z výsledkov logopedickej diagnostiky. Obsah logopedických cvičení musí byť v súlade s mentálnymi a komunikačnými schopnosťami dieťaťa bez ohľadu na fyzický vek,
- *špeciálne cvičenia,* ktoré sú zamerané na rozvíjanie zmyslového vnímania (zrakového, hmatového, sluchového, čuchového, koordinácie oko/ruka,

rozvoj jemnej a hrubej motoriky), rozvoj komunikačnej schopnosti a grafomotoriky u detí s hluchoslepotou sa realizujú denne počas celého dňa,

- *rehabilitačná starostlivosť,* ktorá sa realizuje denne v dopoludňajších hodinách, vykonáva ju fyzioterapeut alebo rehabilitačný pracovník so spôsobilosťou určenou všeobecne záväznými právnymi predpismi platnými pre rezort zdravotníctva.

Pre deti s viacnásobným postihnutím sú do denných činností zaradené

- *individuálna logopedická intervencia*, ktorá je zameraná na odstraňovanie alebo zmiernenie narušenej komunikačnej schopnosti, na podporu rozvoja reči a komplexnej komunikačnej schopnosti dieťaťa,
- *špeciálne cvičenia* zamerané na rozvíjanie zmyslového vnímania,
- *rehabilitačná starostlivosť* zameraná na odstraňovanie motorických narušení, zlepšenie a rozvoj fyzickej zdatnosti a pohybovej aktivity.

Pri úprave špecifických foriem denných činnosti pre deti so ZZ sa zameriame na:

- potrebu jednotlivých špecifických foriem denných činností pre dané ZZ,
- názov a obsah jednotlivých špecifických foriem denných činností pre dané ZZ.

Aktivita 3 - Úprava vzdelávacích štandardov a obsahu vzdelávania pre deti so zdravotným znevýhodnením

Jednotlivé vzdelávacie programy obsahujú tie isté *vzdelávacie oblasti* ako ŠtVP - Jazyk a komunikácia; Matematika a práca s informáciami; Človek a príroda; Človek a spoločnosť;

Človek a svet práce; Umenie a kultúra a Zdravie a pohyb - avšak obsah a ciele vzdelávania príslušných vzdelávacích oblastí sú prispôsobené stupňu a charakteru zdravotného znevýhodnenia dieťaťa.

Ciele a obsah vzdelávania v jednotlivých vzdelávacích oblastiach sú *prispôsobené individuálnym osobitostiam dieťaťa so zdravotným znevýhodnením* v takom rozsahu, aby zodpovedali profilu absolventa predprimárneho vzdelávania, s prihliadnutím na druh a stupeň zdravotného znevýhodnenia dieťaťa.

Špecifické ciele výchovy a vzdelávania sa vzťahujú na špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby konkrétnej skupiny detí. Okrem špecifík, ktoré upravujú niektoré časti štátneho vzdelávacieho programu, platia všetky iné ustanovenia, ktoré sú uvedené v štátnom vzdelávacom programe pre deti bez zdravotného znevýhodnenia, s prihliadnutím na zdravotné znevýhodnenie dieťaťa.

Špecifické ciele výchovy a vzdelávania sa v každom vzdelávacom programe líšia s prihliadnutím na zdravotné znevýhodnenie dieťaťa.

Plnenie vzdelávacích štandardov – obsahového štandardu a výkonového štandardu – je ovplyvnené stupňom a charakterom zdravotného znevýhodnenia a z toho vyplývajúcich individuálnych schopností a možností dieťaťa.

Pri predprimárnom vzdelávaní detí s mentálnym postihnutím, detí s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami, detí s hluchoslepotou sa *nepostupuje podľa obsahového a výkonového štandardu*, ale majú určený *obsah vzdelávania a špecifické ciele vzdelávania.*

Obsah vzdelávania vymedzuje základný rozsah učiva, ktoré má dieťa prostredníctvom špeciálno-pedagogických metód a prostriedkov zvládnuť počas predprimárneho vzdelávania, primerane svojim individuálnym možnostiam a schopnostiam.

Špecifické ciele vzdelávania sú koncipované ako predpokladané cieľové požiadavky, ku ktorým má smerovať výchovno-vzdelávacie pôsobenie v predprimárnom vzdelávaní dieťaťa s mentálnym postihnutím, dieťaťa s autizmom a ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami, dieťaťa s hluchoslepotou, s rešpektovaním jeho individuálnych možností a schopností.[9]

Pri úprave vzdelávacích štandardov a obsahu pre deti so ZZ sa zameriame na:

- obsah vzdelávania pre deti s mentálnym postihnutím, detí s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami, detí s hluchoslepotou,
- vzdelávacie štandardy z aspektu vymedzených kľúčových kompetencií pre detí s jednotlivými zdravotnými znevýhodneniami (bez mentálneho postihnutia).

[9] VLADOVÁ, K. – LECHTA, V. A KOL.: *Aplikácia vzdelávacích programov pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie.* Bratislava, ŠPÚ, 2017. ISBN 978-80-8118-197-9.

Tab. 1 Kurikulárne dokumenty pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie

Vzdelávacie programy pre deti s/so	Počet vzdelávacích Programov	Počet vzdelávacích oblastí	Počet špecifických foriem denných činností
mentálnym postihnutím	1	7	3
sluchovým postihnutím	1	7	2
zrakovým postihnutím	1	7	2
telesným postihnutím	1	7	1
narušenou komunikačnou schopnosťou	1	7	2
autizmom a ďalšími PVP	1	7	1
choré a zdravotne oslabené	1	7	1
hluchoslepotou	1	7	2
viacnásobným postihnutím	1	7	3
Spolu	**9**	**63**	**17**

B. PRIMÁRNE A NIŽŠIE STREDNÉ VZDELÁVANIE

Aktivita 1 - Úprava vzdelávacích programov pre žiakov so zdravotným znevýhodnením

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

a) žiakov s mentálnym postihnutím,

b) žiakov so sluchovým postihnutím,

c) žiakov so zrakovým postihnutím,

d) žiakov s telesným postihnutím,

e) žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou,

f) žiakov s autizmom a ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami,

g) žiakov chorých a zdravotne oslabených,

h) žiakov hluchoslepých,

i) žiakov s vývinovými poruchami učenia,

j) žiakov s poruchou aktivity a pozornosti,

k) žiakov s viacnásobným postihnutím,

l) žiakov s poruchami správania.

Vzdelávacie programy pre žiakov so zdravotným znevýhodnením[10] *a žiakov so všeobecným intelektovým nadaním charakterizujú ich výchovu a vzdelávanie, vymedzujú špecifiká výchovy a vzdelávania, požiadavky na komplexnú odbornú starostlivosť v školách, kde sú vzdelávaní.*

Špecifiká sa vzťahujú na špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby konkrétnej skupiny žiakov. Okrem špecifík, ktoré upravujú niektoré časti príslušných vzdelávacích programov, platia všetky ustanovenia, ktoré sú uvedené v štátnych vzdelávacích programoch pre žiakov bez zdravotného znevýhodnenia s prihliadnutím na druh a stupeň postihnutia, narušenie alebo nadanie žiaka.

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

Vzdelávacie programy pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov so všeobecným intelektovým nadaním obsahujú ciele a požiadavky, ktoré sa vzťahujú na obsah výchovy a vzdelávania žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov so všeobecným intelektovým nadaním.

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

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

[10] Príloha 1 Vzdelávacie programy pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov so všeobecným intelektovým nadaním pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie

zariadeniach, kde sú vzdelávaní žiaci so zdravotným znevýhodnením a žiaci so všeobecným intelektovým nadaním.[11]

Pri úprave VP pre žiakov so ZZ sa zameriame na:

- štruktúru vzdelávacích programov,
- obsah jednotlivých častí vzdelávacích programov.

Aktivita 2 - Úprava rámcových učebných plánov pre žiakov so zdravotným znevýhodnením

Hlavným špecifikom rámcových učebných plánov (ďalej aj „RUP“) pre žiakov so ZZ bez mentálneho postihnutia, je vzdelávacia oblasť *špeciálnopedagogická podpora,* ktorá zahŕňa *špecifické vyučovacie predmety.* Tieto sú pre žiakov so ZZ povinné.

RUP pre žiakov s mentálnym postihnutím *(s ľahkým, stredným, ťažkým a hlbokým stupňom),* autizmom alebo ďalšími PVP *(tri úrovne)* a hluchoslepotou neobsahuje vzdelávaciu oblasť špeciálnopedagogická podpora.

Skladba vyučovacích hodín, ich časová dotácia, v RUP[12] pre žiakov so zdravotným znevýhodnením alebo žiakov so všeobecným intelektovým nadaním, rešpektuje špecifiká a vytvára im primerané podmienky na ich vzdelávanie.

Pri úprave RUP pre žiakov so ZZ sa zameriame na:

- vzdelávaciu oblasť špeciálnopedagogická podpora a jednotlivé špecifické vyučovacie predmety,
- vzdelávacie oblasti pre žiakov s mentálnym postihnutím, autizmom alebo ďalšími PVP a hluchoslepotou,
- vzdelávacie oblasti a jednotlivé vyučovacie predmety v prípravnom ročníku pre jednotlivé ZZ.

[11] VLADOVÁ, K. – LECHTA, V. A KOL.: *Aplikácia vzdelávacích programov pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním*. Bratislava: ŠPÚ, 2017. ISBN 978-80-8118-196-2.

[12] Príloha 2 RUP pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie

Aktivita 3 - Úprava obsahu vzdelávania pre žiakov so zdravotným znevýhodnením

Úprava obsahu vzdelávania pre žiakov so zdravotným znevýhodnením zahŕňa špecifické vyučovacie predmety pre žiakov s rôznymi druhmi ZZ a jednotlivé vyučovacie predmety pre žiakov s mentálnym postihnutím, autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím a hluchoslepotou.

Uvádzame zloženie špecifických vyučovacích predmetov pre žiakov so ZZ:

Špecifické vyučovacie predmety pre žiakov so sluchovým postihnutím:

- komunikačné zručnosti pre prípravný až 9. ročník
- slovenský posunkový jazyk pre prípravný až 9. ročník
- rytmicko-pohybová výchova pre prípravný až 9. ročník
- dramatická výchova pre prípravný až 9. ročník
- individuálna logopedická intervencia pre prípravný až 9. ročník

Špecifické vyučovacie predmety pre žiakov so zrakovým postihnutím:

- individuálne tyflopedické cvičenia pre prípravný až 9. ročník
- priestorová orientácia a pohybová výchova pre prípravný až 9. ročník

Špecifické vyučovacie predmety pre žiakov s telesným postihnutím:

- rozvíjanie komunikačnej schopnosti a grafomotorických zručností pre prípravný až 4.ročník
- rozvíjanie pohybových zručností pre prípravný až 4. ročník
- zdravotná telesná výchova pre 5. až 9. ročník

Špecifické vyučovacie predmety pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou:

- individuálna logopedická intervencia pre prípravný až 9. ročník

Špecifické vyučovacie predmety pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami (bez mentálneho postihnutia):

- rozvíjanie komunikačnej schopnosti a sociálnych zručností pre prípravný až 9. ročník
- rozvíjanie grafomotorických zručností a písanie pre prípravný až 4. ročník

Špeciálnopedagogická podpora pre žiakov s vyučovacím jazykom maďarským:

- rozvíjanie grafomotorických zručností a písanie pre prípravný až 4. ročník s vyučovacím jazykom maďarským

- rozvíjanie komunikačnej schopnosti a sociálnych zručností prípravný až 9. ročník s vyučovacím jazykom maďarským

Špecifické vyučovacie predmety pre žiakov s vývinovými poruchami učenia:

- rozvíjanie špecifických funkcií pre 1. až 9. ročník
- individuálna logopedická intervencia pre 1. až 9. ročník

Špecifické vyučovacie predmety pre žiakov s poruchou aktivity a pozornosti:

- terapeuticko-korekčné cvičenia pre 1. až 9. ročník

Špecifické vyučovacie predmety pre žiakov s poruchami správania:

- prevencia sociálno-patologických javov pre 1. až 9. ročník
- terapeuticko-korekčné cvičenia pre 1. až 9. ročník

Uvádzame zloženie vyučovacích predmetov pre žiakov s mentálnym postihnutím, autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím a hluchoslepotou:

Vyučovacie predmety pre žiakov s ľahkým stupňom MP

Jazyk a komunikácia **-** slovenský jazyk a literatúra pre 1. až 9. ročník; rozvíjanie komunikačnej schopnosti pre prípravný ročník; rozvíjanie grafomotorických zručností pre prípravný ročník

Matematika a práca s informáciami – matematika pre prípravný až 9. ročník; informatika pre 5. až 9. ročník

Človek a príroda – vecné učenie pre prípravný až 3. ročník; fyzika pre 7. až 9. ročník; chémia pre 9. ročník; biológia pre 7. až 9. ročník

Človek a spoločnosť– vlastiveda pre 4. až 6. ročník; dejepis pre 7. až 9. ročník; geografia pre 7. až 9. ročník; občianska náuka pre 7. až 9. ročník

Človek a hodnoty – etická výchova pre 5. až 9. ročník;

Človek a svet práce – pracovné vyučovanie pre prípravný až 9. ročník

Umenie a kultúra – hudobná výchova pre prípravný až 9. ročník; výtvarná výchova pre prípravný až 9. ročník

Zdravie a pohyb – telesná a športová výchova pre prípravný až 9. ročník

Vyučovacie predmety pre žiakov s ĽMP s vyučovacím jazykom maďarským

Jazyk a komunikácia – slovenský jazyk a slovenská literatúra pre 3. až 9. ročník; maďarský jazyk a literatúra pre 1. až 9. ročník

Vyučovacie predmety pre žiakov so stredným stupňom MP

Jazyk a komunikácia – slovenský jazyk a literatúra pre 1. až 10. ročník; rozvíjanie komunikačnej schopnosti pre prípravný až 10. ročník; rozvíjanie grafomotorických zručností pre prípravný ročník až 6. ročník

Matematika a práca s informáciami – matematika pre prípravný až 10. ročník; informatika pre 7. až 10. ročník

Človek a príroda – vecné učenie pre prípravný až 10. ročník

Človek a hodnoty – etická výchova pre 5. až 10. ročník

Človek a svet práce – pracovné vyučovanie pre prípravný až 10. ročník

Umenie a kultúra – hudobná výchova pre prípravný až 10. ročník; výtvarná výchova pre prípravný až 10. ročník

Zdravie a pohyb – telesná a športová výchova pre prípravný až 10. ročník

Vyučovacie predmety pre žiakov so SMP s vyučovacím jazykom maďarským – slovenský jazyk a slovenská literatúra pre 3. až 10. ročník; maďarský jazyk a literatúra pre 1. až 10. ročník

Vyučovacie predmety pre žiakov s ťažkým alebo hlbokým stupňom MP s vyučovacím jazykom slovenským alebo vyučovacím jazykom národnostnej menšiny

Jazyk a komunikácia – rozvíjanie komunikačnej schopnosti pre prípravný ročník až 10. ročník; rozvíjanie sociálnych zručností pre prípravný až 10. ročník; rozvíjanie grafomotorických zručností pre prípravný ročník až 10. ročník

Matematika a práca s informáciami – matematika pre prípravný až 10. ročník; informatika pre 7. až 10. ročník

Človek a príroda – vecné učenie pre prípravný až 10. ročník

Človek a hodnoty – etická výchova pre 7. až 10. ročník

Človek a svet práce – pracovné vyučovanie pre prípravný až 10. ročník

Umenie a kultúra – hudobná výchova pre prípravný až 10. ročník; výtvarná výchova pre prípravný až 10. ročník

Zdravie a pohyb – zdravotná telesná výchova pre prípravný až 10. ročník

Vyučovacie predmety pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie (tri úrovne)

Jazyk a komunikácia – slovenský jazyk a literatúra pre prípravný až 9. ročník; rozvíjanie komunikačnej schopnosti a sociálnych zručností pre prípravný až 9. ročník; rozvíjanie grafomotorických zručností a písanie pre prípravný až 4. ročník

Matematika a práca s informáciami – matematika pre prípravný až 9. ročník; informatika pre 7. až 9. ročník

Človek a príroda – vecné učenie pre 1. až 3. ročník; fyzika pre 7. až 9. ročník; chémia pre 9. ročník; biológia pre 7. až 9. ročník

Človek a spoločnosť – vlastiveda pre 4. až 6. ročník; dejepis pre 7. až 9. ročník; geografia pre 7. až 9. ročník; občianska náuka pre 7. až 9. ročník

Človek a hodnoty – etická výchova pre 5. až 9. ročník

Človek a svet práce – pracovné vyučovanie pre prípravný až 9. ročník

Umenie a kultúra – hudobná výchova pre prípravný až 9. ročník; výtvarná výchova pre prípravný až 9. ročník

Zdravie a pohyb – telesná a športová výchova pre prípravný až 9. ročník

Vyučovacie predmety pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie s vyučovacím jazykom maďarským

Jazyk a komunikácia – slovenský jazyk a literatúra/slovenský jazyk a slovenská literatúra pre 3. až 9. ročník; maďarský jazyk a literatúra pre prípravný až 9. ročník; rozvíjanie komunikačnej schopnosti a sociálnych zručností pre prípravný až 9. ročník; rozvíjanie grafomotorických zručností a písanie pre prípravný až 4. ročník

Vyučovacie predmety pre žiakov hluchoslepých pre primárne vzdelávanie pre prípravný až 10. ročník

Jazyk a komunikácia – rozvíjanie komunikačnej schopnosti; rozvíjanie grafomotorických zručností

Matematika a práca s informáciami – základy matematiky

Človek a príroda – zmyslová výchova

Človek a spoločnosť– vecné učenie

Človek a hodnoty – etická výchova

Človek a svet práce – pracovné vyučovanie; rozvíjanie jemnej motoriky

Umenie a kultúra – hudobná výchova; výtvarná výchova

Zdravie a pohyb – orientácia v priestore a samostatný pohyb; zdravotná telesná výchova.

Pri úprave obsahu vzdelávania pre žiakov so zdravotným znevýhodnením sa zameriame na:

- zosúladenie vyučovacích predmetov v prípravných ročníkoch pre jednotlivé ZZ,
- prehodnotenie špecifických vyučovacích predmetov vo vzdelávacej oblasti špeciálnopedagogická podpora z aspektu: názvu, cieľov a obsahu pre jednotlivé ZZ,
- úpravu obsahu vzdelávania pre žiakov s mentálnym postihnutím, autizmom alebo ďalšími PVP s mentálnym postihnutím a hluchoslepotou.

Tabuľka 2 Kurikulárne dokumenty pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie

Vzdelávacie programy pre žiakov s/so	**Počet vzdelávacích programov**	**Počet vzdelávacích oblastí**	**Počet špecifických vyučovacích predmetov**		**Počet vyučovacích predmetov**		**RUP**
			primárne vzdelávanie	nižšie stredné vzdelávanie	prípravný ročník	MP 1.-9./10.r.	
mentálnym postihnutím	3	24	-	-	8	16+2VJM	5
					8	11+2VJM	
					9	11	
sluchovým postihnutím	1	1	4	4	4	-	1
zrakovým postihnutím	1	1	2	2	6	-	1
telesným postihnutím	1	1	2	1	5	-	1
narušenou komunikačnou schopnosťou	1	1	1	1	5	-	1
autizmom a PVP	1	1	2+2VJM	1+1VJM	6+2VJM	-	2
autizmom a PVP s MP	1	8 (á 3 úrovne)	-	-	8+3VJM	18+3VJM	2
chorých a zdravotne oslabených	1	-	-	-	-	-	16
hluchoslepotou	1	7	-	-	12	12	1
vývinovými poruchami učenia	1	1	2	2	-	-	2
poruchou aktivity a pozornosti	1	1	1	1	-	-	2
viacnásobným postihnutím	1	-	-	-	-	-	-
poruchami správania	1	1	2	2	-	-	7
všeobecným intelektovým nadaním	1	-	-	-	-	-	1
Spolu	**16**	**47**	**18**	**15**	**76**	**75**	**42**

C. VYŠSIE STREDNÉ VZDELÁVANIE. NIŽŠIE STREDNÉ ODBORNÉ VZDELÁVANIE

Aktivita 1 - Úprava vzdelávacích programov pre žiakov so zdravotným znevýhodnením

Aktivita 2 - Úprava rámcových učebných plánov pre žiakov so zdravotným znevýhodnením

Aktivita 3 - Úprava obsahu vzdelávania pre žiakov so zdravotným znevýhodnením

Pre žiakov so sluchovým, zrakovým a telesným postihnutím poskytujú vzdelávanie aj špeciálne stredné školy. V špeciálnych stredných školách je žiakom venovaná špeciálno-pedagogická podpora počas celého štúdia. Pre žiakov so sluchovým a zrakovým postihnutím je dĺžka štúdia predĺžená o1 rok.

V špeciálnych stredných školách sa žiaci vzdelávajú podľa vzdelávacích programov určených pre žiakov jednotlivými druhmi zdravotného postihnutia - vyššie stredné vzdelávanie (gymnáziá, stredné odborné školy):

- Vzdelávací program pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním pre úplné stredné všeobecné vzdelávanie (gymnázium);
- Vzdelávací program pre žiakov so sluchovým postihnutím, stredné vzdelávanie;
- Vzdelávací program pre žiakov so zrakovým postihnutím, stredné vzdelávanie;
- Vzdelávací program pre žiakov s telesným postihnutím pre nižšie stredné odborné vzdelávanie.

Žiaci so zdravotným znevýhodnením, ktorí sa vzdelávajú v triedach stredných škôl v školskej integrácii/inklúzii, sa vzdelávajú podľa príslušných štátnych vzdelávacích programov s prihliadnutím na ich zdravotné znevýhodnenie.

V Tabuľke 3 uvádzame prehľad kurikulárnych dokumentov pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním pre stredné školy.

Tabuľka 3 Kurikulárne dokumenty pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním pre stredné školy

Vzdelávacie programy pre	**Počet VP**	**Špeciálno-pedagogická podpora**	**Počet špecifických vyučovacích predmetov**	**RUP**
žiakov s telesným postihnutím pre nižšie stredné odborné vzdelávanie (SOŠ 2-ročné)	1	-	-	1
žiakov so sluchovým postihnutím, 3 –ročné stredné odborné vzdelanie v štvorročnej príprave	1	1	1	1
žiakov so sluchovým postihnutím, 4 –ročné úplné stredné odborné vzdelanie v päťročnej príprave	-	1	1	1
žiakov so sluchovým postihnutím, 4 –ročné úplné stredné odborné vzdelanie s praktickým vyučovaním formou odborného výcviku v päťročnej príprave	-	1	1	1
žiakov so sluchovým postihnutím, pre 2 – ročné nadstavbové študijné odbory	-	1	1	1
žiakov so sluchovým postihnutím, 4 –ročné úplné stredné všeobecné vzdelanie v päťročnej príprave (gymnázium)	-	1	1	1
žiakov so zrakovým postihnutím, 3-ročné učebné odbory v 4-ročnej príprave	1	-	-	1
žiakov so zrakovým postihnutím, 4-ročné študijné odbory v 5- ročnej príprave	-	-	-	1
žiakov so zrakovým postihnutím, 5- ročné študijné odbory v 5- ročnej príprave s praktickým vyučovaním formou odberného výcviku	-	-	-	1
žiakov so všeobecným intelektovým nadaním pre úplné stredné všeobecné vzdelávanie na gymnáziu s osemročným vzdelávacím programom	1	-	-	1
žiakov so všeobecným intelektovým nadaním pre úplné stredné všeobecné vzdelávanie na gymnáziu so štvorročným vzdelávacím programom	-	-	-	1
žiakov s poruchami správania pre primárne vzdelávanie, nižšie stredné vzdelávanie, nižšie stredné odborné vzdelávanie, úplné stredné všeobecné vzdelávanie, úplné stredné odborné vzdelávanie	1	1	2	1
Spolu	**5**	**6**	**7**	**12**

Žiaci s mentálnym postihnutím alebo s mentálnym postihnutím v kombinácii s iným zdravotným znevýhodnením, ktorí ukončili primárne vzdelávanie, majú možnosť ďalšieho vzdelávania *v praktickej škole alebo odbornom učilišti.*[13]

Vzdelávanie žiakov s mentálnym postihnutím podľa vzdelávacích programov stredného odborného vzdelávania (trojročné, najviac štvorročné VP odboru vzdelávania v SOŠ), úplného stredného všeobecného vzdelávania (gymnázium) a úplného stredného odborného vzdelávania (štvorročné, najviac päťročné VP odboru vzdelávania v SOŠ) *nie je možné realizovať*, pretože základným predpokladom prijatia na tieto vzdelávacie programy je získanie nižšieho stredného vzdelania a splnenie podmienok prijímacieho konania (§62 školského zákona).

Tabuľka 4 Kurikulárne dokumenty pre žiakov s mentálnym postihnutím a viacnásobným postihnutím (praktická škola, odborné učilište)

Vzdelávací program pre žiakov s/-	**Počet VP**	**Počet VO**	**Počet vyučovacích predmetov**		**RUP**
			Prípravný ročník		
autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s MP pre nižšie strené odborné vzdelávanie	1	6	-	12	1
hluchoslepých pre praktickú školu pre nižšie stredné odborné vzdelávanie	1	7	-	11	1
mentálnym postihnutím - praktickú škola pre nižšie stredné odborné vzdelávanie	1	8	-	19+2 NM	2
MP pre skupinu trojročných učebných odborov OU 24 strojárstvo a ostatná kovospracúvacia výroba II nižšie stredné odborné vzdelávanie	1	16	4+ 2 NM	6+2 NM	2+2 NM
MP pre skupinu trojročných učebných odborov OU 27 technická chémia silikátov nižšie stredné odborné vzdelávanie	1	4	-	6	-
MP pre skupinu trojročných učebných odborov OU 29 potravinárstvo nižšie stredné odborné vzdelávanie	1	8	-	9	-
MP pre skupinu trojročných učebných odborov OU 31 textil a odevníctvo nižšie stredné	1	12	-	10	-

[13] Vzdelávací program pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi poruchami s mentálnym postihnutím pre nižšie odborné vzdelávanie (praktická škola); Vzdelávací program pre žiakov hluchoslepých pre praktickú školu pre nižšie odborné Vzdelávanie; Vzdelávací program pre praktickú školu pre nižšie odborné vzdelávanie (MP**)** - nižšie stredné vzdelávanie (praktická škola, odborné učilište).

odborné vzdelávanie					
MP pre skupinu trojročných učebných odborov OU 32 spracúvanie kože, kožušín a výroba obuvi nižšie stredné odborné vzdelávanie	1	8	-	6	-
MP pre skupinu trojročných učebných odborov OU 33 spracúvanie dreva nižšie stredné odborné vzdelávanie	1	10	-	7	-
MP pre skupinu trojročných učebných odborov OU 36 stavebníctvo, geodézia a kartografia nižšie stredné odborné vzdelávanie	1	16	-	8	-
MP pre skupinu trojročných učebných odborov OU 45 poľnohospodárstvo, lesné hospodárstvo a rozvoj vidieka II nižšie stredné odborné vzdelávane	1	6	-	5	-
MP pre skupinu trojročných učebných odborov OU 64 ekonomika a organizácia, obchod a služby nižšie stredné odborné vzdelávanie	1	18	-	29	-
poruchami správania pre primárne vzdelávanie, nižšie stredné a nižšie stredné odborné vzdelávanie, úplné stredné všeobecné vzdelávanie, úplné stredné odborné vzdelávanie	-	11	-	10	2
Spolu:	**12**	**130**	**6**	**149**	**10**

Pri úprave vzdelávacích programov, rámcových učebných plánov a obsahu vzdelávania pre žiakov so ZZ pre vyššie stredné vzdelávanie (gymnáziá, stredné odborné školy) a nižšie stredné vzdelávanie (praktická škola, odborné učilište) sa zameriame na:

- štruktúru vzdelávacích programov,
- obsah jednotlivých častí vzdelávacích programov,
- vzdelávaciu oblasť špeciálnopedagogická podpora a jednotlivé špecifické vyučovacie predmety,
- vzdelávacie oblasti pre žiakov s mentálnym postihnutím, autizmom alebo ďalšími PVP a hluchoslepotou.

Na záver je potrebné uviesť čo očakávame, že pripravovaný systémový model tvorby kurikulárnych dokumentov prinesie do výchovy a vzdelávania detí a žiakov so zdravotným znevýhodnením, čo je potrebné urobiť, a čoho sa obávame.

Čo má priniesť pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním?

- pozitívne zmeny vo vzdelávacích programoch
- pozitívne zmeny v rámcových učebných plánoch
- zosúladenie vyučovacích predmetov v prípravných ročníkoch pre jednotlivé ZZ
- prehodnotenie špecifických vyučovacích predmetov vo vzdelávacej oblasti špeciálnopedagogická podpora z aspektu: názvu, cieľov a obsahu
- úpravu obsahu vzdelávania pre deti a žiakov s mentálnym postihnutím.

Čo je potrebné?

- zabezpečiť v RUP pre bežné ZŠ dostatok disponibilných hodín, kt. sú potrebné na výučbu špecifických vyučovacích predmetov
- prepojenie odborníkov z praxe s výskumnými a vývojovými zamestnancami ŠPÚ
- aktívna spolupráca s vedeckými inštitúciami a vysokými školami
- pregraduálna príprava budúcich pedagógov a postgraduálna príprava pedagógov
- vytvorenie predpokladov pre realizáciu dlhodobého výskumu v oblasti kurikulárnej politiky
- vytvorenie predpokladu pre úzku spoluprácu s priamo riadenými organizáciami MŠVVaŠ SR, najmä ŠIOV, NÚCEM, VÚDPaP a MPC
- finančné zabezpečenie odborných zamestnancov pre pokrytie vymedzených výskumných oblastí
- systematizácia úprav kurikulárnych dokumentov pri zachovaní periodicity v zmysle Návrhu systémového modelu tvorby kurikulárnych dokumentov vrátane procesu ich periodickej inovácie.

Očakávané riziká

- súčasná odborná a legislatívna nejednotnosť v nazeraní na vzdelávanie detí a žiakov v školskej integrácii a na inkluzívne vzdelávanie
- nedostatočná spätná väzba zo strany pedagogických a odborných zamestnancov škôl
- nedostatok odborných spolupracovníkov z pedagogickej praxe
- nesúlad a nedostatočná flexibilita legislatívy s navrhovanými zmenami

- slabá podpora navrhovaných zmien odbornou a laickou verejnosťou
- nedostatočná, niekedy až nepravdivá informovanosť verejnosti (médiá a sociálne siete)
- slabá angažovanosť štátu
- neodborný zásah stavovských organizácií a decíznej sféry.

PRÍLOHY

Príloha 1 Vzdelávacie programy pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov so všeobecným intelektovým nadaním pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie

Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie (3)

Vzdelávací program pre žiakov so sluchovým postihnutím pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie

Vzdelávací program pre žiakov so zrakovým postihnutím pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie

Vzdelávací program pre žiakov s telesným postihnutím pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie

Vzdelávací program pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie

Vzdelávací program pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami (bez mentálneho postihnutia) pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie

Vzdelávací program pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s MP pre primárne vzdelávanie

Vzdelávací program pre žiakov chorých a zdravotne oslabených pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie

Vzdelávací program pre žiakov hluchoslepých pre primárne vzdelávanie

Vzdelávací program pre žiakov s vývinovými poruchami učenia pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie

Vzdelávací program pre žiakov s poruchou aktivity a pozornosti pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie

Vzdelávací program pre žiakov s viacnásobným postihnutím pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie:

Vzdelávací program pre žiakov s poruchami správania pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie

Vzdelávací program pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie

Vzdelávací program pre základnú umeleckú školu pre žiakov so zrakovým postihnutím (hudobný odbor)

Príloha 2 RUP pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie (42)

RUP pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia pre primárne vzdelávanie s vyučovacím jazykom slovenským

RUP pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia pre primárne vzdelávanie s vyučovacím *jazykom národnostnej menšiny*

RUP pre žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia pre primárne vzdelávanie s vyučovacím jazykom slovenským

RUP pre žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia pre primárne vzdelávanie *s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny*

RUP pre žiakov s ťažkým alebo hlbokým stupňom mentálneho postihnutia pre primárne vzdelávanie s vyučovacím jazykom slovenským alebo s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny

RUP pre žiakov so sluchovým postihnutím pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie

RUP pre žiakov so zrakovým postihnutím pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie

RUP pre žiakov s telesným postihnutím pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie

RUP pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie

RUP pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami (bez MP) pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie s vyučovacím jazykom slovenským

RUP pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami (bez MP) pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie *s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny*

RUP pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie s vyučovacím jazykom slovenským

RUP pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie *s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny*

RUP pre žiakov chorých a zdravotne oslabených pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie – variant A

RUP pre žiakov chorých a zdravotne oslabených pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie – variant B

RUP pre žiakov chorých a zdravotne oslabených pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie – variant C

RUP pre žiakov chorých a zdravotne oslabených pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie – variant D

RUP pre žiakov chorých a zdravotne oslabených s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia pre primárne vzdelávanie– variant A

RUP pre žiakov chorých a zdravotne oslabených s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia pre primárne vzdelávanie– variant B

RUP pre žiakov chorých a zdravotne oslabených s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia pre primárne vzdelávanie– variant C

RUP pre žiakov chorých a zdravotne oslabených s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia pre primárne vzdelávanie– variant D

RUP pre žiakov chorých a zdravotne oslabených so stredným stupňom mentálneho postihnutia pre primárne vzdelávanie– variant A

RUP pre žiakov chorých a zdravotne oslabených so stredným stupňom mentálneho postihnutia pre primárne vzdelávanie– variant B

RUP pre žiakov chorých a zdravotne oslabených so stredným stupňom mentálneho postihnutia pre primárne vzdelávanie– variant C

RUP pre žiakov chorých a zdravotne oslabených so stredným stupňom mentálneho postihnutia pre primárne vzdelávanie– variant D

RUP pre žiakov chorých a zdravotne oslabených s ťažkým alebo hlbokým stupňom mentálneho postihnutia pre primárne vzdelávanie – variant A

RUP pre žiakov chorých a zdravotne oslabených s ťažkým alebo hlbokým stupňom mentálneho postihnutia pre primárne vzdelávanie – variant B

RUP pre žiakov chorých a zdravotne oslabených s ťažkým alebo hlbokým stupňom mentálneho postihnutia pre primárne vzdelávanie – variant C

RUP pre žiakov chorých a zdravotne oslabených s ťažkým alebo hlbokým stupňom mentálneho postihnutia pre primárne vzdelávanie – variant D

RUP pre žiakov hluchoslepých pre primárne vzdelávanie

RUP pre žiakov s vývinovými poruchami učenia pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie

RUP pre žiakov s vývinovými poruchami učenia pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie *s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny*

RUP pre žiakov s poruchou aktivity a pozornosti pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie v školskej integrácii

RUP pre žiakov s poruchou aktivity a pozornosti pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie v základnej škole *pri liečebno-výchovnom sanatóriu a v špeciálnej triede základnej školy*

RUP pre žiakov s poruchami správania pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie v triede diagnostického centra, v základnej škole pri reedukačnom centre a v špeciálnej triede základnej školy – 1. variant

RUP pre žiakov s poruchami správania pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie v triede diagnostického centra, v základnej škole pri reedukačnom centre a v špeciálnej triede základnej školy – 2. variant

RUP pre žiakov s poruchami správania pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie v triede diagnostického centra, v základnej škole pri reedukačnom centre a v špeciálnej triede základnej školy – 3. variant

RUP pre žiakov s poruchami správania pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie v školskej integrácii – 1. variant

RUP pre žiakov s poruchami správania pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie v školskej integrácii – 2. variant

RUP pre žiakov s poruchami správania pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie v školskej integrácii – 3. variant

RUP pre žiakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie *v triede diagnostického centra a v škole pri reedukačnom centre*

RUP pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie

Zoznam literatúry

Návrh systémového modelu tvorby kurikulárnych dokumentov vrátane ich periodickej inovácie. Bratislava: ŠPÚ, 2019. Nepublikovaný materiál.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Schválilo MŠVVaŠ SR dňa 6. júla 2016 pod číslom 2016-17780/27322:1-10A0 s platnosťou od 1. septembra 2016.

VLADOVÁ, K. – LECHTA, V. A KOL.: *Aplikácia vzdelávacích programov pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie.* Bratislava, ŠPÚ, 2017. ISBN 978-80-8118-197-9. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevyhodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/

VLADOVÁ, K. – LECHTA, V. A KOL.: *Aplikácia vzdelávacích programov pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním*. Bratislava: ŠPÚ, 2017. ISBN 978-80-8118-196-2. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevyhodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/intelektove-nadanie.pdf

Vzdelávacie programy pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 15. mája 2017 pod číslom 2017-2127/20564:14-10G0 s platnosťou od 1. septembra 2017. Dostupné na: www.statpedu.sk a www.minedu.sk

Vzdelávacie programy pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov so všeobecným intelektovým nadaním pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie (2017). Dostupné na: www.statpedu.sk a www.minedu.sk

Vzdelávacie programy pre žiakov so zdravotným znevýhodnením pre nižšie stredné odborné vzdelávanie , úplné stredné všeobecné vzdelávanie, úplné stredné odborné vzdelávanie. Dostupné na: www.statpedu.sk a www.minedu.sk

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

PaedDr. Katarína VLADOVÁ, Ph.D.
Štátny pedagogický ústav Bratislava
Pluhová č. 8
830 00 Bratislava
Mail: katarina.vladova@statpedu.sk

VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM V ČESKÉ REPUBLICE

Václav CHMELÍŘ, Jarmila KLUGEROVÁ

První škola pro sluchově postižené byla v Čechách založena již v roce 1786. Vzdělávání probíhalo pouze na úrovni základní školy. V průběhu historického vývoje se u nás vytvořil komplexní, funkční a kvalitní systém vzdělávání sluchově postižených. Školy pro sluchově postižené posléze vznikaly v každém kraji. Postupně se možnosti vzdělávání sluchově postižených rozšířily i na střední školy pro sluchově postižené. Jejich cílem bylo naučit sluchově postižené žáky uplatnit se ve společnosti – umět řemeslo, živit se jím a nebýt na nikom závislý. Do celé koncepce se časem zařadilo i zřízení mateřské školy pro sluchově postižené. Ta měla z dnešního hlediska péče o sluchově postižené naprosto zásadní význam, protože zajišťovala včasnou péči, na kterou se do té doby nekladl důraz. Velký přínos ve vzdělávání sluchově postižených měl i rozvoj medicínských poznatků a rozvoj elektroniky, na jejímž základě se zdokonaloval vývoj a konstrukce nových sluchadel. Sluch byl stále kvalitněji kompenzován zdokonalujícími se sluchadly, což ve škole umožňovalo lepší pochopení látky, dokonalejší komunikaci a začleňování do společnosti. V současné době mají pro kompenzaci sluchových vad stále větší význam kochleární implantáty, které se staly převratným vynálezem, který u neslyšících umožňuje slyšení a porozumění řeči.

Do celkového systému vzdělávání žáků se sluchovým postižením byla po roce 1990 začleněna speciálně pedagogická centra a střediska rané péče. Vznikl tak ucelený systém výchovy, vzdělávání, diagnostiky, intervence a poradenství pro osoby se sluchovým postižením. V současné době je v Čechách při školách pro žáky se sluchovým postižení dvanáct speciálně pedagogických center. Mimo těchto center mají rodiče nejmenších neslyšících dětí k dispozici středisko rané péče Tamtam. V Praze je i samostatná mateřská škola pro sluchově postižené Pipan. Základní a mateřská škola pro sluchově postižené je v Plzni, v Liberci, v Ostravě, v Ivančicích a v Kyjově. Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené je v Hradci Králové, v Brně, v Olomouci, ve Valašském Meziříčí a třikrát v Praze. Střední školy pro sluchově postižené nabízí řadu studijních oborů od gymnázia, přes střední odborné školy, střední odborná učiliště, odborná učiliště až po nástavbová maturitní studia. Při

vysokých školách existují centra podpory pro studenty se speciálními či specifickými potřebami, které samozřejmě zahrnují i studenty se sluchovým postižením, a to jak v oblasti tlumočení přednášek, přepisu, tak i v oblasti zajišťování studijních materiálů, konzultací a zajišťování speciálních pomůcek určených pro tyto studenty.

Základem stávající péče o osoby se sluchovým postižením je včasné zjištění sluchové vady, zajištění odpovídající kompenzace vady, rozvoj komunikace a zprostředkování intervence, podpory a poradenství. Stále platí, že jednou z nejdůležitějších speciálně pedagogických zásad je včasná diagnostika a zahájení intervence. Důležité a nepomíjitelné je, co nejdříve zahájit u dítěte se sluchovým postižením speciální péči zaměřenou na kompenzaci sluchové vady v co nejranějším věku dítěte a následně na ni navázat rozvoj komunikace. Pro rozvoj komunikace má zásadní význam – volba komunikačního systému (orální x bilingvální komunikační systém, komunikace českým znakovým jazykem x komunikace komunikačními systémy založenými na českém jazyce). Veliký význam má volba umístění dítěte – žáka – volba integrace - inkluze do běžné – spádové mateřské, nebo základní školy nebo volba umístění do speciální školy. V současné době nabízí oblast speciálního školství kompletní vzdělávací systém se všemi stupni vzdělávání - předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, střední vzdělávání i pomoc při vzděláváni na vysokých školách. Nedílnou součástí je pak systém poradenských služeb, které naplňují střediska rané péče a speciálně pedagogická centra. Celý speciální systém vzdělávání osob se sluchovým postižení má jeden zásadní cíl – zajistit následné pracovní i společenské uplatnění absolventů, což naplňuje míru socializace.

Včasnou pomoc dětem, žákům a studentům se sluchovým postižením a jejich rodičům zajišťují v největší míře speciálně pedagogická centra. V šedesátých letech minulého století začala v Československé republice vznikat první ucelená koncepce poradenských služeb. V roce 1978 bylo pedagogicko-psychologické poradenství poprvé uvedeno ve školském zákonu (zákon 63/1978 Sb.) a rozpracováno ve vyhlášce o výchovném poradenství (vyhláška 130/1980 Sb.). V té době začala vznikat první pedagogicko – psychologická pracoviště, pedagogicko - psychologické poradny. Teprve po revoluci v roce 1989 začala vznikat na základě vyhlášky (vyhláška 399/1991 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách) pracoviště zaměřená na děti a žáky se zdravotním postižením – speciálně pedagogická centra. Tato speciálně pedagogická centra vznikala téměř vždy při školách pro zdravotně postižené děti a žáky. Jejich hlavním úkolem byla již tehdy pomoc dětem a žákům se

zdravotním postižením při výběru optimální vzdělávací cesty, a při splnění předem stanovených podmínek pomoc při jejich integraci do běžných škol. Teprve v roce 2004 byla speciálně pedagogická centra zakotvena ve školském zákoně (zákon 561/2004 Sb. – školský zákon). Ve školském zákoně je v § 11 definována i činnost školských poradenských zařízení: „Školská poradenská zařízení (dále jen ŠPZ) zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. ŠPZ spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, zdravotnickými zařízeními, popřípadě s dalšími orgány a institucemi.“[14] Následně byla v roce 2005 vydána vyhláška 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb. Tato vyhláška byla opakovaně měněna, poslední novela začala platit od ledna 2020. Vyhláška popisuje standardní činnosti speciálně pedagogických center. Novela vyhlášky by měla zamezit zneužívání poradenských služeb, kdy rodiče, pokud jim poradenské zařízení nenapíše do doporučení vše, co požadují, navštíví s dítětem jiné poradenské zařízení, kde se opět snaží získat doporučení v souladu se svou představou.

Na počátku 20. Století probíhalo vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením převážně tzv. orální metodou. Teprve po roce 1989, kdy bylo možné se snadněji seznamovat s metodami používanými při vzdělávání sluchově postižených v zahraničí, byly vyvíjeny tlaky rodičů na školství, aby orální vzdělávání těžce sluchově postižených bylo nahrazeno vzděláváním, kdy komunikace mezi žákem a pedagogem je založena na znakovém jazyce. V roce 1998 byl vydán zákon 155/1998 Sb. o znakové řeči (nově zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob), kde je sluchově postiženým přiznáno právo zvolit si při komunikaci kterýkoli z komunikačních systémů uvedených v tomto zákoně, a kde jsou jednotlivé komunikační systémy vyjmenovány a popsány. V roce 1998 se začala ve škole v Praze v Holečkově ulici používat bilingvální metoda vzdělávání nejdříve v mateřské, a o několik let později i v základní škole. Při přípravě bilingválního vzdělávacího systému jsme měli možnost seznámit se se skandinávským modelem bilingválního vzdělávání. Ten byl ale z našeho pohledu příliš zaměřen na používání znakového jazyka a málo na národní jazyk. Pokusili jsme se navázat na tradice naší školy, kdy již v roce 1841 zavedl ve škole (v Pražském ústavu pro hluchoněmé) tehdejší

[14] zákon 561/2004 Sb.

ředitel Václav Frost metodu kombinovanou ve světě známou jako „pražská metoda“. Jednalo se o výuku, kde některé předměty vyučovali neslyšící učitelé a jiné učitelé slyšící. Při vyučování se pro zpřesnění a kontrolu pochopení probírané látky používal posunek - znak. Při tvorbě koncepce bilingválního vzdělávání jsme vycházeli i ze zkušeností zavádění bilingválního vzdělávání v Německu, konkrétně z Hamburského modelu bilingválního vzdělávání. Ve školském zákonu z roku 2004 se v §16 odst. 7 píše: „Podpůrná opatření při vzdělávání dítěte, žáka a studenta, který nemůže vnímat řeč sluchem, se volí tak, aby bylo zajištěno vzdělávání v komunikačním systému neslyšících a hluchoslepých osob, který odpovídá potřebám dítěte, žáka nebo studenta. Žákům a studentům vzdělávaným v českém znakovém jazyce se souběžně poskytuje vzdělávání také v psaném českém jazyce, přičemž znalost českého jazyka si tito žáci a studenti osvojují metodami používanými při výuce českého jazyka jako cizího jazyka.“[15] Tato formulace odpovídá systému bilingválního vzdělávání tak, jak byl u nás zaveden. Český jazyk není při bilingválním vzdělávání opomíjen. Má zásadní význam při dalším studiu, kdy žáci musí čerpat z odborné literatury (význam čtení s porozuměním). Bilingvální vzdělávání se nám ve výuce osvědčilo, žáci měli bohatší slovní zásobu, dokázali spolu lépe komunikovat, přesněji a lépe chápali vykládanou látku. Na druhou stranu se poněkud zhoršilo čtení s porozuměním a obecně zájem žáků o čtení. Žáci se spoléhali na přetlumočení textu, a samostatné čtení s porozuměním jim často činilo problém.

V roce 2007 byl vynesen rozsudek Evropského soudu pro lidská práva ve věci 18 Romů zařazených do zvláštních škol. České republice bylo uloženo zamezit diskriminaci a zajistit rovné příležitosti ve vzdělávání. Na poradenská zařízení a na školy byl činěn tlak, aby všechny děti a žáci byly umisťovány do běžných škol. Ve školském zákonu byla v §36 odst. 7 stanovena povinnost přednostně přijímat do škol žáky ze spádového obvodu bez ohledu na jejich vzdělávací potřeby a možnosti. Předpoklad byl, že vzdělávací potřeby žáků diagnostikuje poradenské zařízení a zajistí je na základě doporučení poradenského zařízení spádová škola. Tak to bylo stanoveno i ve vyhlášce 27/2016 Sb., kde se v §19 odst. 1 říkalo: “Vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona (jedná se o děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem) se přednostně uskutečňuje ve škole, třídě, oddělení nebo

[15] zákon 561/2004 Sb.

studijní skupině, která není zřízena podle § 16 odst. 9 zákona.“[16](není zřízena pro žáky s handicapem).

Od 1. 1. 2020 platí novela vyhlášky 27/2016 Sb., kde byl tento odst. 1 §19 nahrazen novým zněním: „Shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb žáka nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, která není zřízena podle § 16 odst. 9 zákona, nepostačovala k naplňování vzdělávacích možností žáka a k uplatnění jeho práva na vzdělávání, doporučí školské poradenské zařízení zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 zákona.“[17] Tím se uvolnily ruce poradenským zařízením při tvorbě doporučení pro vzdělávání žáků ve speciálních školách.

Diagnostika sluchových vad, vzdělávacích potřeb žáků naráží na problém zajištění vzdělávání těchto žáků v souladu s doporučením poradenského zařízení a v souladu s platnou vyhláškou. Přidělení asistenta nebo tlumočníka dětem a žákům se sluchovým postižením totiž většinou neřeší jejich vzdělávací potřeby. Tlumočník ani asistent není speciální pedagog - surdoped, nemívá znalosti a dovednosti potřebné k pomoci při rozvoji komunikačních kompetencí sluchově postižených dětí a žáků, nezná metody a postupy používané ve speciálních školách. V posledních letech se stále lépe daří kompenzovat sluchovou vadu žáků využitím digitálních sluchadel a kochleárních implantátů. Ve školách pro žáky sluchovým postižením na základě přijatých legislativních opatření a díky lepší kompenzaci sluchových vad začali ubývat žáci. Kolem roku 2010 proto školy pro sluchově postižené začínaly postupně otvírat oddělení mateřských, a následně i třídy základních škol pro děti s těžkými logopedickými vadami. V poslední době na základě tlaku ze strany rodičů zajistit pro své neslyšící děti orální – vzdělávání pomocí mluvené řeči, jsou v některých školách pokusně vřazovány děti a žáci se sluchovým postižením, jejichž vada byla kompenzována, umisťovány do třídy pro děti s vadami řeči. S tímto řešením jsou většinou dobré zkušenosti. V některých školách pro žáky se sluchovým postižením se uvažuje o otevření oddělení mateřské školy i třídy základní školy, které budou zaměřeny na orální metodu vzdělávání. Rodiče mají na základě zkušeností stále větší zájem umisťovat děti s těžkou nebo kombinovanou vadou do speciálních škol. Počet dětí a žáků ve speciálních školách nyní v České republice opět roste. Proti dřívější době je složení dětí ve školách pro sluchově

[16] vyhláška 27/2016 Sb. platná do 31. 12. 2019
[17] vyhláška 27/2016 Sb. ve znění novely 248/2019 Sb.

postižené pestré. Školy navštěvují jak neslyšící žáci, jejichž rodiče mají zájem, aby komunikovali českým znakovým jazykem (většinou neslyšící rodiče). Tyto děti jsou vzdělávány ve třídách s bilingválním vzdělávacím programem. Školy navštěvují také sluchově postižení žáci rodičů, kteří si nepřejí, aby jejich děti komunikovaly českým znakovým jazykem. Tyto děti jsou nyní vzdělávány ve třídách s orálním vzdělávacím programem. Třetí skupinu tvoří slyšící děti s těžkou logopedickou vadou, nejčastěji vývojovou dysfázií, často kombinovanou s dalším postižením (PAS, ADHD, DMO…).

Zkušenosti se společným vzděláváním - kolem roku 2012 do škol pro sluchově postižené často nastupují děti z neúspěšných integrací - inkluzí. Přichází většinou na 1. stupeň základní školy s tím, že prakticky nemají rozvinutý žádný komunikační systém. Práce s těmito dětmi je velice obtížná. Z důvodu pozdního vytváření komunikačního systému dítěte, u kterého dětský mozek již prošel fázemi, ve kterých bylo budování komunikačních kompetencí snadné, se nám většinou nedaří dosáhnout takových výsledků, jakých by tento žák dosáhl při odpovídající včasné péči. Naopak některé z našich žáků se daří umisťovat ze škol pro žáky se sluchovým postižením do spádových škol v místě bydliště. Většinou se jedná o žáky, jejichž sluchová vada je dobře kompenzována sluchadly nebo kochleárními implantáty, a kteří se dokáží vzdělávat v běžné třídě. Obecným kritériem úspěšné integrace žáka se sluchovým postižením je pro nás jeho integrace - inkluze sociální. Integrovaný žák se dokáže včlenit do kolektivu třídy, ve třídě má kamarády. Při integracích žáků se sluchovým postižením obecně, se nám neosvědčila integrace s asistentem pedagoga ani s tlumočníkem. Většina integrovaných žáků se sluchovým postižením má slyšící rodiče, proto neumí ve znakovém jazyce komunikovat. Nedokáží služeb tlumočníka využít. Asistent i tlumočník působí jako sociální bariéra, která odděluje žáka od kolektivu třídy. Zprostředkovaná komunikace, zprostředkovaná tvorba sociálních vazeb do kolektivu třídy přes asistenta, nebo přes tlumočníka je více než problematická.

Součástí nabídky vzdělávání žáků se sluchovým postižením je i vzdělávání ve střední škole. Střední vzdělávání těchto žáků by s výjimkou vzdělání gymnaziálního mělo být zaměřeno na praxi, na výkon zvolené profese. Jedním z důležitých předpokladů dobrého uplatnění absolventa v praxi je schopnost komunikovat mluvenou řečí. Pokud to není možné, měl by absolvent komunikovat minimálně v písemné formě českého jazyka. To je také jedním z cílů, na které se většina středních škol pro žáky se sluchovým postižením zaměřuje. Vzdělávání ve středních školách probíhá proto většinou orálně,

s podporou znakované češtiny. K dispozici na středních školách pro žáky se sluchovým postižením je většinou tlumočník českého znakového jazyka. Ten by ale měl podobně jako v praktickém životě sloužit převážně k pomoci při řešení složitějších situací, kdy je nezbytné přesné pochopení problému, sdělované informace.

Od roku 2020 dochází v České republice ke změně systému financování škol. Změny se samozřejmě dotýkají i škol speciálních. Školy už nebudou dostávat peníze na žáka tak, jako dosud, ale podle pravidel stanovených v nařízení vlády 123/2018 Sb. Budou dostávat peníze na třídu, a to jak podle naplněnosti třídy, tak i podle stupně vzdělávání, případně podle oboru vzdělání. Asistent bude nově obecně přidělen škole podle vykázaných údajů. Asistent pedagoga nebude určen k žákovi, ale bude pracovat s žáky třídy podle potřeby a situace ve třídě.

Na závěr si dovolujeme popřát žákům se sluchovým postižením dobré studijní podmínky ať již v procesu inkluzivním nebo speciálně pedagogickém, kvalitní a zapálené pedagogy, milé spolužáky a adekvátní uplatnění v pracovním procesu.

Seznam literatury

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561§ 16 Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP

Zákon č. 155/1998 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-155

Nařízení vlády č. 123/2018 Sb. o stanovení maximálního počtu hodin výuky financovaného ze státního rozpočtu pro základní školu, střední školu a konzervatoř zřizovanou krajem, obcí nebo svazkem obcí https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2018-123

Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72

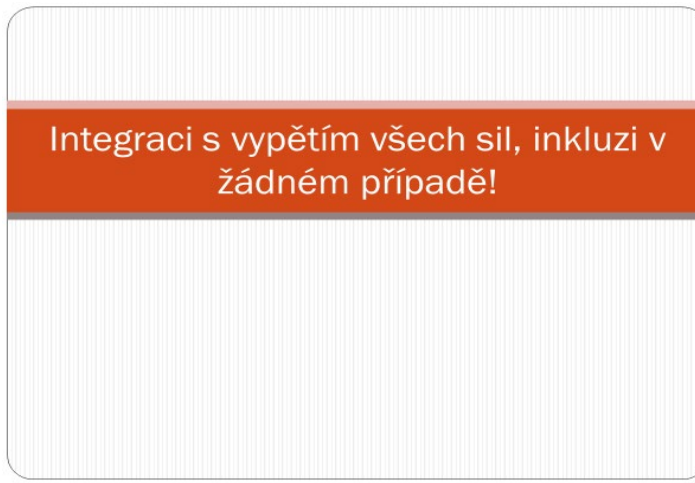
Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27

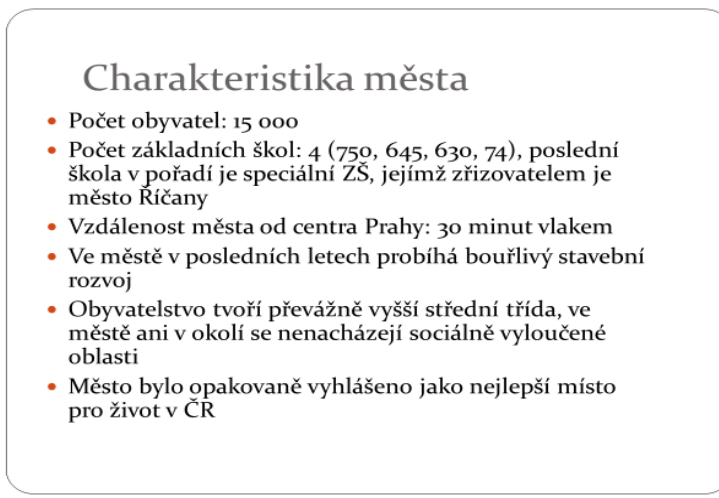
Mgr. et Mgr. Václav CHMELÍŘ - ředitel Střední školy, základní školy a mateřské školy pro sluchově postižené Holečkova ul. Praha 5, ČR

PaedDr. Jarmila KLUGEROVÁ, Ph.D. - vedoucí Katedry speciální pedagogiky, Univerzita Jana Amose Komenského Praha, Roháčova ul. 63, ČR

INTEGRACI S VYPĚTÍM VŠECH SIL, INKLUZI V ŽÁDNÉM PŘÍPADĚ!

Pavel BEDNÁŘ





Charakteristika školy

- Devítiletá základní škola
- Kapacita: 645, současný stav: 643
- Škola je rozmístěna ve třech budovách (vzdálenost mezi budovami je 300, resp. 500 metrů) a dvou dalších pracovištích (jídelna a sportovní hala)
- Hlavní budova postavena v roce 1907, druhá v roce 1860, třetí v roce 1956 v Akci Z
- Pouze hlavní budova je bezbariérová, u ostatních budov by byla bezbariérovost příliš nákladná
- Jídelna není součástí budov školy
- Tělocvična v hlavní budově má nevyhovující parametry, děti mají tělocvik na sokolském hřišti a v městské hale

Charakteristika pedagogického sboru

- Průměrný věk: 47,2
- Počet učitelů do 30 let: 3
- Počet učitelů v předdůchodovém nebo důchodovém věku: 10
- Počet učitelů a vychovatelů celkem: 44
- Počet asistentů: 4 (průměrná doba hledání asistenta 5 měsíců)
- Počet speciálních pedagogů: 2
- Počet výchovných poradců: 2
- Počet psychologů: 1
- Počet metodiků primární prevence: 1

Vývoj počtu integrovaných žáků

- Počet žáků 2012/2013: 545
- Počet integrovaných žáků 2012/2013: 29
- Počet cizinců 2012/2013: 7
- Počet žáků 2019/2020: 645
- Počet integrovaných žáků 2019/2020: 77
- Počet cizinců 2019/2020: 11

Typy poruch: SPU, SPCH, autismus, poruchy zraku

Kazuistika č. 1 Bobeš

- Žák 9. ročníku, asistent nedoporučen
- V 7. třídě diagnostikována psychická porucha neznámého původu
- Studijní výsledky: podprůměrné
- Chování ke spolužákům: nesnesitelné (obtěžování, haptika, urážky, křik, nevhodné komentáře, vulgární výrazy)
- Nestabilní chování vůči kantorům
- Dva měsíce hospitalizován v psychiatrické léčebně – medikován, bez doporučení následné psychologické péče

Resumé:

- Výsledky vzdělávacího procesu téměř žádné
- Za jeho přítomnosti kvalita výuky ve třídě klesá
- Značné vyčerpání učitelů ve třídě

Kazuistika č. 2 Aleš

- Osmiletý chlapec, dva odklady
- Těžká mentální retardace (neartikulované zvuky, slabá samoobslužnost, značné destruktivní sklony, obtížná začlenitelnost do kolektivu), mentální věk 3,5 roku
- Rodiče žádají začlenění do běžné 1. třídy vzhledem ke spádovosti
- Rada z MŠMT: „Žáka musíte přijmout, i kdyby měl být ve třídě oddělen plentou a mít vlastní lůžko a s asistentem celý den skládat kostky."
- Po poradě s rodiči žák ponechán v domácím vzdělávání, na přezkoušení jezdí do specializované školy

Resumé:

- Poděkování celého pedagogického sboru osvíceným rodičům

Kazuistika č. 3 Chrudoš

- Bývalý žák 5. třídy
- Ve 3. třídě diagnostikována dysgrafie a dysortografie
- V českém jazyce značné problémy, v ostatních předmětech lehký nadprůměr
- Při dodržování doporučení z PPP kráceny diktáty, později zrušeny diktáty a zavedena doplňovací cvičení
- Průměrný počet chyb ve cvičeních: 20-40
- Žák klasifikován trojkou z českého jazyka, matka protestuje proti nespravedlivému hodnocení

Resumé:

- Žák přestoupil do školy zaměřené na dys-poruchy, počet chyb stejný – z českého jazyka má výbornou
- Nabízí se otázka, zda budou chyby tolerovány i na střední škole a v běžném životě

Kazuistika č. 4 Zakhar

- Ukrajinec, 11 let, neumí slovo česky
- Po domluvě s rodiči opakuje 5. ročník, aby se lépe přizpůsobil
- Pravidelně navštěvuje kurzy českého jazyka pro cizince
- Studijní výsledky: velmi dobré až výborné
- Tolerovány chyby v pravopise a nižší nároky na slovní projev v dějepise
- Spolupráce s rodiči výborná
- Aktivní snaha o začlenění do českého prostředí (sportovní a vědomostní kroužky)
- V 9. třídě si zakládá vlastní firmu ve spolupráci s otcem

Resumé:

- Pokud žák nemá vzdělávací problémy a má vstřícné rodiče, pak mu v pozitivním vývoji nezabrání ani jazykový handicap

Kazuistika č. 5 Miloš

- Bývalý žák 9. ročníku, žije s prarodiči
- Diagnostikována částečná hluchota na pravém uchu
- V souvislosti s poruchou sluchu i porucha řeči
- Respektovány požadavky PPP – ve třídě posazen do první lavice
- Ostatní žáci upozorněni na jeho vadu – bezproblémové soužití se třídou
- Studijní výsledky: lehce nadprůměrné
- Spolupráce s prarodiči během celého studia výborná

Resumé:

- Další důkaz toho, že žák s podobným typem onemocnění může být v běžné třídě základní školy

Kazuistika č. 6 Záviš

- Bývalý žák 9. ročníku
- V 1. třídě diagnostikována porucha autistického spektra
- Studijní výsledky: průměrné až podprůměrné
- Spolupráce s organizací pečující o děti s autismem
- Doporučen asistent
- Zjištěna skutečnost, že asistentka dělá veškerou práci za žáka
- V době přítomnosti asistentky aktivita žáka mizivá, v době měsíční nepřítomnosti asistentky výsledky vzdělávání stejné, aktivita a samostatnost se zvyšují
- Zjištění konzultováno s organizací – doporučuje vyměnit asistenta (což nelze, není k dispozici náhrada)

Resumé:

- Přidělení asistenta nutně nevede ke zlepšení situace, vyměnit asistenta není snadné

Kazuistika č. 7 Jituš

- Žákyně přešla do 6. ročníku z prvostupňové školy
- Ve 3. třídě diagnostikován selektivní mutismus po prožitém traumatu
- Velmi obtížná socializace v novém kolektivu, PPP doporučuje písemný projev namísto mluvení
- Situace se postupně zlepšuje díky aktivitě třídní učitelky
- Studijní výsledky: průměrné

Resumé:

- Žákyně zdárně dokončila 9. ročník a byla přijata na střední školu (v té době již téměř bez poruchy)

Kazuistika č. 8 Hraboš

- Žák přestoupil do 6.ročníku třídy s rozšířenou výukou matematiky
- Žák měl vysoké kognitivní schopnosti v pásmu značného nadprůměru, které se projevovaly zejména v matematice, fyzice a přírodopisu
- Neměl doporučení z PPP pro nadané žáky
- Individuální přístup nad rámec učiva ZŠ

Resumé:

- Systém neumožňuje se dostatečně věnovat nadaným žákům, neboť se více věnuje žákům s poruchami

Školení ředitele v oblasti inkluze

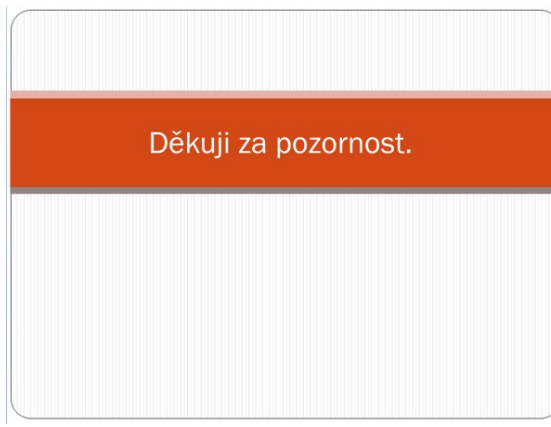
- Jako příklad uváděna základní škola v Sheffieldu
- Škola má 360 žáků, z toho 60 cizinců
- Škola má 22 asistentů
- Škola je třípatrová, v každém patře má tři klubovny – prostory, kde je možné vzdělávání menších skupin
- Škola se příkladně věnuje začlenění cizinců do britského prostředí
- Škola se zabývá začleňováním cizinců do většinové společnosti, ale nikoli jejich vzděláváním
- Cizinci sice dokončí základní vzdělání na této škole, ale pro pracovní trh jsou nepoužitelní

Závěrečné shrnutí

- Množství integrovaných žáků se neustále zvyšuje
- Učitelé na druhém stupni nemají vzdělání ve speciální pedagogice
- Z již uvedených údajů vyplývá, že na jednu třídu připadají nejméně tři integrovaní žáci – příprava učitele na hodinu se tím stává složitější
- Škola se postupně a plíživě mění ze vzdělávací instituce na instituci sociální a zdravotnickou

Řešení?

- Do přípravy všech budoucích učitelů zahrnout speciální pedagogiku
- Zásadně snížit počet žáků ve třídách
- Obnovit funkci základních škol speciálních, a tím navrácení na bývalou úroveň vzdělání základního školství



Mgr. Pavel BEDNÁŘ
1.základní škola Říčany, Praha
Mail: 1zs@1zs.ricany.cz

INKLÚZIA V PRAXI

Ľuboš BAZÁR

Podstatou inkluzívneho prístupu v školskom vzdelávaní je právo každého dieťaťa (bez ohľadu na etnicitu) na kvalitné vzdelanie s kladením dôrazu na búranie bariér v škole, ktoré znemožňujú rovnocenný prístup ku vzdelávaniu a k automatickému právu dieťaťa navštevovať bežnú základnú školu, teda vzdelávanie všetkých detí spolu. Prioritnou úlohou je zabezpečenie rovnakých príležitostí pre všetkých žiakov (s osobitným dôrazom na zdravotne a sociálne znevýhodnených) prostredníctvom efektívnych vzdelávacích služieb, potrebných doplňujúcich pomôcok a podporných služieb v školských triedach s cieľom pripraviť žiakov na produktívny život ako plnoprávnych členov spoločnosti**.** *Nezáujem o vzdelanie na OU ani o zamestnanie sa na trhu práce zo strany rodiča i žiaka. Nutnosť zaviesť povinnú školskú dochádzku do 18r !!!*

Cieľovými skupinami pri vytváraní inkluzívneho školského prostredia sú:

- Rómovia a osoby žijúce v marginalizovanom prostredí sociálneho vylúčenia,
- osoby so zdravotným postihnutím,
- príslušníci národnostných menšín,
- cudzinci a migranti.

Prioritným predpokladom pre slovenský vzdelávací systém je postupne meniť slovenskú školu smerom k inkluzívnemu vzdelávaniu k spôsobu edukácie v bežných školách, ktorého podstatou je**:**

Právo každého dieťaťa (aj rómskeho) na kvalitné vzdelanie, búranie bariér v školstve, ktoré znemožňujú rovnocenný prístup ku vzdelávaniu, automatické právo každého dieťaťa navštevovať bežnú školu, vzdelávanie všetkých detí spolu.

Slovenská republika za zaviazala plniť tieto medzinárodné dohovory, podľa ktorých nie je možné v budúcnosti pokračovať v segregačnom systéme nášho školstva.

V súčasnosti sa naše školstvo nachádza v neľahkej situácii najmä v oblasti edukácie rómskych detí a žiakov. Ak chceme byť súčasťou vyspelej Európy,

musíme radikálne meniť náš segregačný systém na systém inkluzívny. Čakajú nás úlohy postupne meniť slovenskú legislatívu smerom k inkluzívnemu vzdelávaniu, teda k spôsobu edukácie v bežných školách, ktorého podstatou je právo každého dieťaťa (aj rómskeho) na kvalitné vzdelanie, s kladením dôrazu na búranie bariér v školstve, ktoré znemožňujú rovnocenný prístup ku vzdelávaniu a k automatickému právu dieťaťa navštevovať bežnú základnú školu, vzdelávanie všetkých detí spolu.

Prvým dôležitým predpokladom budovania inkluzívneho prostredia našich škôl s akcentom na edukáciu rómskych žiakov bude prehodnotiť systém špeciálnych škôl pre žiakov s mentálnym postihnutím (s ľahkým mentálnym postihnutím), postupne ich vysoký počet utlmovať s cieľom ich úplného zrušenia, pretože špeciálne školy pre mentálne postihnutých žiakov navštevuje vysoký počet rómskych žiakov, čo prispieva k ich segregácii. *Prečo? (plodenie potomstva - incest, príbuzenské partnerské vzťahy, alkohol, omamné látky, mentálne postihnutí rodičia)*.

Z tohto dôvodu by sme mali podporovať nulté ročníky na ZŠ pre žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (rómskych žiakov). Nulté ročníky ZŠ sú v súčasnosti jedinou reálnou formou kompenzačnej edukácie pre žiakov, ktorí pri vstupe do ZŠ nedosahujú potrebnú úroveň školskej pripravenosti.

V súčasnom školskom systéme SR dávajú nulté ročníky rómskym žiakom šance zotrvať v hlavnom vzdelávacom prúde čím sa zabraňuje prijímaniu týchto žiakov do systému špeciálneho školstva. Títo žiaci následne majú šancu pokračovať vo vzdelávaní na úrovni ISCED 2, 3, 4, čo špeciálne triedy a základné špeciálne školy žiakom neumožňujú a hornou hranicou pre absolventov špeciálnych tried (škôl) je dosiahnutie vzdelanostnej úrovne ISCED 1. Absolventi špeciálnych základných škôl takto vo veku 16 až 18 rokov dosiahnu vzdelanie na úrovni 10 -ročných žiakov absolventov štvrtého ročníka ZŠ. *Prichádzajú k nám12 roční prváci, ktorí nikdy nedosiahnu ani úplné základné vzdelanie !!!*

Je potrebné využiť skúsenosti zo zahraničia, napríklad z Belgicka, kde neexistujú špeciálne školy v našom poňatí, ale problémy sa riešia systémom podpornej pedagogiky.

Podporná pedagogika je zameraná na znevýhodnených žiakov (aj nadaných, telesne postihnutých), ktorí sa vzdelávajú v štandardných školách v hlavnom vzdelávacom prúde, ale rozličnými formami sa uskutočňuje ich akcelerácia

pomocou odborníkov v školách, v centrách voľného času a v iných zariadeniach, ktoré majú pomôcť prekonať ich handicapy – v ich prípade najmä jazykové bariéry imigrantov.

Najväčšou bariérou pre zavádzanie inkluzívneho vzdelávania je celková neinformovanosť a nepochopenie konceptu inklúzie. Väčšina škôl ešte stále funguje v tradičnom modeli, ktorý stojí na vzdelávaní „bežných" žiakov v hlavnom vzdelávacom prúde a oddelenom vzdelávaní všetkých, ktorí sa do kolónky „normálnosti" z rôznych dôvodov nezmestia (sociálne a zdravotné znevýhodnenie, cudzinecký pôvod a mnohé iné).

Nielen samotné systémové zmeny, ale aj postoje učiteľov a celková zmena v nastavení škôl voči rozmanitosti sú nevyhnutným predpokladom pre zavádzanie inkluzívneho vzdelávania. Súvisí to aj s tým, že školy väčšinou nie sú dostatočne materiálne vybavené ani priestorovo prispôsobené pre potreby vzdelávania sociálne a zdravotne znevýhodnených žiakov.

Cieľom inkluzívneho vzdelávania nie je odstrániť rozdiely medzi žiakmi, ale umožniť všetkým žiakom rozvíjať svoje schopnosti v maximálnej možnej miere spoločne s ostatnými deťmi. Aby to bolo možné, je potrebné dobre poznať situáciu v škole (Hapalová, Kriglerová, 2013).

Akým spôsobom ich budú vzdelávať?

Ako dopadli výsledky testovania žiakov?

Akú vedomostnú úroveň poskytneme ďalším generáciám?

Zdroj: Huttová, Gyárfášová, Sekulová, 2012, upravené Ľ. Bagalová, Ľ. Bizíková

Zavádzanie modelu inkluzívneho vzdelávania si vyžaduje minimálne tieto zmeny v hodnotení:

Nevyhnutné je uvoľniť vonkajší tlak na školské výkony žiakov, kvalita práce učiteľa ako i kvalita školy musí byť posudzovaná komplexnejšie. Úspešnosť vzdelávacieho procesu má byť daná predovšetkým individuálnym pokrokom každého žiaka.

Z toho vyplýva, že učiteľ má mať väčšiu autonómiu v procesoch hodnotenia žiakov. Musí mať možnosť využívať všetky formy hodnotenia, nielen sumatívne (klasifikáciu známkami), ale aj formatívne, kriteriálne a autentické hodnotenie. Školské známky nemôžu mať v inkluzívnej škole primárne postavenie.

To implikuje potrebu posilniť kompetencie a zodpovednosť učiteľov a školy za individuálny pokrok žiakov. To zase predpokladá oslabenie významu externej evalvácie, ktorá sleduje predovšetkým objektívne údaje z testovaní a presmerovať pozornosť na kvalitatívne ukazovatele úspešnosti (napr. úspešnosť metód a postupov pomoci žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami). Dôraz by mal byť položený na internú evalváciu (autoevalváciu), ktorá je postavená na vlastnom koncepte kvality a na prioritách, ktoré daná škola sleduje.

Inkluzívna škola sa teda rozvíja hlavne vďaka funkčnej autoevalvácii, pri ktorej berie do úvahy vlastné kritériá kvality ako i kontext, v ktorom sa nachádza. Ak nám v inkluzívnej škole skutočne záleží na každom žiakovi, musíme si klásť neustále otázky, vďaka ktorým zistíme, prečo sa niektorým jednotlivcom nedarí dosiahnuť osobné maximum.

Sú na takýto model vzdelávania základné školy pripravené legislatívne ? Kde sa vytratí kvalita?

PaedDr. Ľuboš BAZÁR
Spojená škola J.Fabiniho 3
Spišská Nová Ves
Mail: szsfabsn@gmail.com

SÚČASNÉ ÚSKALIA INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA NA SLOVENSKU

Lucia MIKURČÍKOVÁ

Abstrakt: Napriek tomu, že sa Slovenská republika vo viacerých dokumentoch zaviazala k realizácii inkluzívneho vzdelávania je vzdelávanie detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v hlavnom prúde vzdelávania na Slovensku spojené s viacerými problémami, ktoré negatívne ovplyvňujú jeho priebeh. V príspevku autorka poukazuje na niektoré z problémových oblastí inkluzívneho vzdelávania na Slovensku a vo vzťahu k príprave na inkluzívne vzdelávanie, procesu adaptácie, prípravy a realizácie individuálneho vzdelávacieho programu, vyučovacieho procesu, podpory sociálnych vzťahov v rámci triedy, podmienkam na inkluzívne vzdelávanie upozorňuje na oblasti, na ktoré je potrebné upriamiť pozornosť pre zlepšenie situácie v tejto oblasti.

Kľúčové slová: inkluzívne vzdelávanie, inklúzia, integrácia, žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby.

Abstract: Despite the fact that the Slovak republic has commited itself in several documents to the implementation of inclusive education is education of students with special educational needs in mainstream education in Slovakia assosiated with number of problems, which negatively affect its process. In the paper author points out some of the challenging areas of inclusive education in Slovakia, and in relation to the preparation and implementation of individualized education program, teaching process, promoting of social interaction of peer relationship within the classroom, highlights the areas where attention needs to be drawn.

Key words: inclusive education, inclusion, integration, student with special educational needs, special educational needs.

Úvod

O inkluzívnom vzdelávaní sa začalo intenzívnejšie uvažovať od roku 1994, kedy sa konala v Salamanke svetová konferencia, venovaná problematike vzdelávania detí so zdravotným postihnutím. Vyhlásenie, ktoré bolo na nej prijaté zásadným

spôsobom zasahuje do filozofie vzdelávania detí so zdravotným znevýhodnením, ale aj detí zo sociálne znevýhodneného prostredia (Horňák, 2012). Inklúzia na rozdiel od integrácie je postavená na filozofii, že školy by mali poskytovať žiakom z akéhokoľvek prostredia, či s akýmikoľvek schopnosťami a druhmi postihnutia všetky potrebné služby podľa ich individuálnych potrieb (Foreman, 2011). Článok 24 (Právo na inkluzívne vzdelávanie) Dohovoru o právach ľudí s postihnutím (Convention on the Rigths of Persons with Disabilities, Article 24: Right to inclusive education, 2016) charakterizuje inklúziu ako proces systematickej reformy zahrňujúcej zmeny a modifikáciu obsahu, vyučovacích metód, prístupov, štruktúry a stratégií edukácie tak, aby sa všetkým študentom v každom veku poskytla spravodlivá participačná skúsenosť a prostredie, ktoré najlepšie zodpovedá ich požiadavkám a preferenciám.

Na Slovensku zákon č. 245/2008 Z. z., umožňuje deťom a žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej aj ako ŠVVP) výber jednej z troch foriem vzdelávania, a to vzdelávanie v špeciálnych školách, v špeciálnych triedach pri štandardných školách a individuálne začlenenie dieťaťa/žiaka do triedy štandardnej školy. Modely edukácie by mali byť podľa Vančovej (2010) pružné a mali by poskytovať alternatívu, možnosť voľby a prechodu z modelu do modelu. Pri výbere akejkoľvek formy vzdelávania je dôležité si uvedomiť, ako to naznačuje aj Demchak (1997), že špeciálna edukácia je systém služieb a podpory pre dieťa/žiaka so ŠVVP a nie je viazaná na miesto jej realizácie, tj. špeciálnu edukáciu nemôžeme chápať len ako edukáciu v špeciálnych školách, či zariadeniach. Špeciálna edukácia naopak predstavuje systém cielených špeciálnopedagogických prístupov a služieb, ktoré môžu byť dieťaťu/žiakovi so ŠVVP poskytované v rozličnom čase, za rozličných podmienok a pri rôznych formách vzdelávania (Hrebeňárová, 2015) teda nielen v špeciálnej škole, ale aj v procese jeho vzdelávania v špeciálnej triede pri základnej škole, či v triede základnej školy, nakoľko dieťa/žiak so ŠVVP si pri akejkoľvek forme vzdelávania vyžaduje špeciálnopedagogické služby vyplývajúce z jeho špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb.

Modifikácia obsahu, vyučovacích metód, prístupov a stratégií edukácie tak, aby sa všetkým deťom/žiakov, teda aj deťom a žiakom so ŠVVP, zabezpečila spravodlivá participačná skúsenosť pri ich vzdelávaní v školách hlavného prúdu vzdelávania sa na Slovensku implementuje ťažšie, dokonca aj u detí, či žiakov s ľahším stupňom zdravotného znevýhodnenia, či špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Pričom podľa údajov Centra vedecko-technických

informácií Slovenskej republiky (Individuálna integrácia detí a žiakov, 2019) bolo k 15. 9. 2018 individuálne začlenených do všetkých typov materských škôl, základných škôl, gymnázií a stredných odborných škôl celkovo 40 268 detí a žiakov so ŠVVP, z toho najviac v štátnych školách, a to 35 974 detí a žiakov so ŠVVP. Najväčšiu skupinu detí alebo žiakov so zdravotným znevýhodnením tvorili žiaci s vývinovými poruchami učenia (23 129 žiakov), nasleduje kategória iné (6 126 detí a žiakov), kde sú zaradené deti a žiaci s viacnásobným a iným postihnutím vzhľadom na stanovené kategórie zdravotného znevýhodnenia, kategória detí a žiakov s mentálnym postihnutím (3 352 detí a žiakov), s narušenou komunikačnou schopnosťou (2 668 detí a žiakov), s poruchami autistického spektra (1 109 detí a žiakov), s telesným postihnutím (813 detí a žiakov), so sluchovým postihnutím (682 detí a žiakov), s poruchami správania (657 detí a žiakov) a so zrakovým postihnutím (459 detí a žiakov).

Dôvody spojené s problémami v realizácii inkluzívneho vzdelávania na Slovensku

Na Slovensku sa v súvislosti s inkluzívnym vzdelávaním dlhodobo stretávame s viacerými nedostatkami, ktoré naznačujú, že v našom školskom systéme prebieha skôr školská integrácia, nie inkluzívna edukácia, tj. len fyzické začlenenie žiaka so ŠVVP do triedy, no bez zabezpečenia nutných podporných služieb. Ako upozorňuje napríklad Downingová (2010), inkluzívna edukácia totiž neznamená, že dieťa/žiak so ŠVVP bude sedieť na okraji, či v zadných laviciach v triede, že bude pracovať len s asistentom učiteľa, ktorý mu bude poskytovať materiály, dávať inštrukcie, asistovať pri školských úlohách alebo s ním odchádzať mimo triedu v prípade problémového správania alebo, že bude pracovať na učive, ktoré nesúvisí s aktuálnou školskou činnosťou ostatných žiakov v triede, či bude prítomný na aktivitách v triede a vyučovacom procese len istý limitovaný čas a pod.

Nedostatočne rozpracovanou otázkou zostáva aj inkluzívne vzdelávanie detí a žiakov s ťažším zdravotným znevýhodnením. V našich podmienkach sa skôr odborníci venujú otázkam inkluzívnej edukácie detí a žiakov s ľahšími stupňami zdravotného znevýhodnenia a u detí a žiakov s ťažším postihnutím sa skôr odporúča vzdelávanie v špeciálne upravených podmienkach. Pričom viaceré zahraničné štúdie potvrdzujú pozitívne vplyvy inkluzívnej edukácie aj u tejto skupiny osôb (Arthur, Foreman, Pascoe, Butterfield, Bennet, 1999; Foreman, Arthur-Kelly, Pascoe, King, 2004; Downing, 2005; 2008; Arthur-Kelly,

Foreman, Bennet, Pascoe, 2008; Downing, 2010; Foreman, 2011), samozrejme pri zabezpečení požadovaného rozsahu špeciálnopedagogickej podpory v tomto procese.

Podľa Škovieru (2018) medzi dôvody, pre ktoré máme na Slovensku problém s inkluzívnym vzdelávaním patrí predovšetkým systémovo a kvalitne prepracovaný systém špeciálneho školstva a jeho dlhodobá tradícia, presadzovanie inklúzie nie ako jednej z možnosti a slobodnej voľby výberu jednej z viacerých možností, ale ako univerzálneho a záväzného riešenia pre všetkých, či jednostranné prezentovanie výhod inkluzívneho vzdelávania a zatajovanie úskalia a rizík. Na úrovni škôl je jednou z bariér aj nedostatočná, prípadne chýbajúca evalvácia školy. V oblasti reflexie a evalvácie vzdelávania žiakov so ŠVVP v súčasnosti chýba pravidelné zhodnocovanie a vyhodnocovanie dosiahnutej úrovne vzdelávania (Schmidtová, 2019).

Ďalším dôvodom zlyhávania procesu inkluzívneho vzdelávania je aj nedostatočná pripravenosť pedagógov, ktorí vzdelávajú deti/žiakov so ŠVVP, či špeciálnych pedagógov na zvládnutie náročnej pozície školských špeciálnych pedagógov, čo potvrdzuje aj Hrebeňárová, Mandzáková (2007), Hrebeňárová (2015), Špotáková a kol. (2018), Schmidtová (2019) a iní. Ich príprava by sa mala viac orientovať na špecifiká inkluzívneho procesu, inkluzívnu didaktiku a metodiku, kooperatívne formy vyučovania, organizáciu výučby pri tandemovom vyučovaní, podpory rovesníckych vzťahov a pod. Vzhľadom na historické súvislosti a silnú tradíciu vzdelávania detí a žiakov v špeciálnych školách sa v minulosti nekládol dôraz na prípravu špeciálnych pedagógov ako terénnych pracovníkov, či ako kľúčových odborníkov v tzv. inkluzívnom tíme.

Niektoré z návrhov pre zlepšenie inkluzívneho vzdelávania detí a žiakov v našich podmienkach

Zlepšenie situácie inkluzívneho vzdelávania detí a žiakov so ŠVVP predpokladá výraznejšiu podporu jej aktérov a to nielen počas realizácie procesu, ale už v procese rozhodovania a výberu optimálnej formy edukácie detí a žiakov so ŠVVP, ako aj v príprave na inkluzívne vzdelávanie. Zamýšľať sa nad vytváraním podmienok pre žiaka so ŠVVP až po jeho začlenení do triedy základnej školy môže mať rozsiahle negatívne vplyvy na efektívnosť celého procesu a všetkých jeho aktérov.

Prijatie dieťaťa/žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Pred prijatím dieťaťa/žiaka so ŠVVP je potrebné stretnutie tímu, ktorý by sa mal vyjadriť k vytvoreniu komplexných podmienok pre jeho prijatie na konkrétnej škole. Kmeňovou súčasťou tímu by mal byť vedúci pracovník školy, učiteľ daného stupňa vzdelávania, vychovávateľ, ktorý sa bude stretávať so žiakom vo výchove mimo vyučovania, ale i školský špeciálny pedagóg, či školský psychológ. Ďalších členov tímu je potrebné doplniť podľa individuálnych potrieb dieťaťa/žiaka, čím sa tento tím môže rozšíriť o odborného zamestnanca príslušného poradenského zariadenia, ale i školského logopéda, pedopsychiatra, zdravotnej sestry v prípade narušenia zdravotného stavu dieťaťa/žiaka a pod. Tím by mal rozhodovať nielen o druhu, či rozsahu podporných služieb, vytvoreniu materiálnych, personálnych, či priestorových podmienok, ale aj o ďalšej kontinuálnej starostlivosti všetkých účastníkov v rámci tzv. transdisciplinárneho modelu starostlivosti o dieťa/žiaka so ŠVVP, stanoveniu prioritných výchovno-vzdelávacích cieľov, špecifických vyučovacích stratégií, rozšíreniu personálneho zabezpečenia vyučovacieho procesu, napríklad v podobe asistenta učiteľa, či tandemového vyučovania v danej triede. Dôležitým sa tu javí aj výber vhodnej triedy, pedagóga a predovšetkým stanovenie stratégie prípravy žiakov konkrétnej školskej triedy na optimálne prijatie žiaka so ŠVVP jeho rovesníkmi, vytvorenie základu pre využitie rovesníckej pomoci (napríklad v podobe rovesníckej asistencie, či tútoringu), pozitívnej klímy triedy a dobrých sociálnych vzťahov medzi žiakmi, vrátane žiaka so ŠVVP, a to ešte pred začlenením žiaka so ŠVVP do triedy.

V ďalšej fáze je potrebné zamieriť pozornosť na prípravu pedagógov v triede (učiteľa a asistenta učiteľa), do ktorej bude žiak so ŠVVP zaradený. Dôležitá je jeho príprava na tento proces, preškolenie v oblasti špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb vychádzajúcich z konkrétnej diagnózy, či kombinácie diagnóz u žiaka. Pedagóg sa potrebuje oboznámiť s rodinnou a osobnou anamnézou žiaka so ŠVVP, jeho súčasným stavom a pedagogickou charakteristikou, špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, úrovňou komunikácie, sociálnych zručností, ako aj prípadnou prítomnosťou problémového správania, tak aby v spolupráci so školským špeciálnym pedagógom mohli byť vopred odporúčané vhodné prístupy riešenia problémového správania, rozvoja komunikačných, či sociálnych zručností, ale i dosahovania požadovaných akademických zručností. Špecifiká prístupu vychádzajú z konkrétnych druhov zdravotného znevýhodnenia. Napríklad u detí a žiakov so zrakovým postihnutím musí podľa Lopúchovej (2013) pedagóg zohľadňovať najmä absenciu, neúplnosť, či skreslenie zrakových vnemov,

zrakových predstáv, zhoršenú kvalitu analyticko-syntetickej činnosti spojenú s horšou rozlišovacou schopnosťou, taktiež zníženú mieru koncentrácie pozornosti, potrebu individuálneho pracovného tempa, poruchy vnímania priestoru, vizuálno-motorickej koordinácie, poruchy farebného videnia, obmedzenia súvislej zrakovej práce, obmedzenia v pohybe, skorú unaviteľnosť, neprimerané emocionálne reakcie, neadekvátnu mimiku a gestikuláciu, či narušenie sociálnych vzťahov. Telesné postihnutie sa môže prejaviť v rôznej miere vo všetkých zložkách osobnosti, najčastejšie v oblasti mobility, vytrvalosti, úrovni reči a komunikácie a ostatných aspektoch každodenného života (Opatřilová, 2016), ale i v zníženej miere koncentrácie, pozornosti, oslabenej pamäti, neprimeraných emocionálnych reakciách, podráždenosti, vzdorovitosti (Harčaríková, 2013). U detí a žiakov so sluchovým, či viacnásobným postihnutím, poruchami autistického spektra, narušenou komunikačnou schopnosťou, vývinovými poruchami sú to ďalšie špecifiká, ktoré učiteľ musí poznať a prihliadať na ne pri plánovaní a realizácii vyučovacieho procesu.

Vhodné sú preto opakované stretnutia pedagóga so školským špeciálnym pedagógom, zákonným zástupcom žiaka so ŠVVP, odborným zamestnancom daného poradenského zariadenia, a to ešte pred začiatkom školského roka, v rámci ktorých je potrebné úvodné preškolenie triedneho učiteľa ako aj ďalších pedagógov, školským špeciálnym pedagógom, ktorí budú súčasťou vzdelávania daného žiaka so ŠVVP na konkrétne špecifiká prístupu k takémuto žiakovi, využívanie špecifických metód a postupov pri dosahovaní jednotlivých cieľov výchovno-vzdelávacieho procesu. Je vhodné si pred začiatkom školského roka zvoliť vhodné stratégie na rozvoj sociálnych zručností žiaka so ŠVVP, stratégie na zapájanie žiaka so ŠVVP do spoločných triednych aktivít, spôsoby merania a kritéria prehodnocovania stanovených cieľov a pod.

Samostatnou a veľmi dôležitou súčasťou prípravy na inkluzívne vzdelávanie je nielen príprava učiteľa, ale aj žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb, ako aj žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Prítomnosť žiaka so ŠVVP by nemalo negatívne ovplyvňovať priebeh výchovy a vzdelávania žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb, naopak má byť príležitosťou k učeniu sa vzájomnej akceptácie, či rozličným formám pomoci. Vhodné sú individuálne, či skupinové stretnutia žiakov bez ŠVVP s odborníkmi, ktorí primerane zdôvodnia inakosť, ale i spoločné potreby a vlastnosti oboch skupín žiakov, či ukážu príklady komunikácie a podpory žiaka so ŠVVP počas vyučovacieho procesu, či mimo neho. Na druhej strane u žiakov

so ŠVVP sa javí ako vhodné individuálne nastavenie adaptačného procesu, návšteva a oboznámenie sa so školou, jej učebňami, školskou triedou, systémom práce a pod. Zlyhávaním procesu začlenenia žiakov so ŠVVP do hlavného prúdu vzdelávania sú obe skupiny žiakov, žiaci bez ŠVVP a žiaci so ŠVVP najviac ohrozenými skupinami v tomto procese.

V neposlednom rade je dôležité stanovenie rozsahu materiálnych a priestorových podmienok vzhľadom na individuálne špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby. Kým u žiakov so zrakovým postihnutím to môže byť stabilné usporiadanie školskej triedy, či zabezpečenie lokálneho osvetlenia, učebných textov v braillovej bodovej abecede a pod., u žiakov s telesným postihnutím zase špeciálne upravený pracovný stôl, písacie potreby, bezbariérovosť a dostupnosť k písaciemu stolu, učiteľovi, nástenke a pod. Pri špecifických žiakoch je dôležitá aj otázka akomodácie senzorických stimulov. Zabezpečenie bezbariérovosti, úpravy fyzického prostredia triedy, či materiálnych podmienok však vo väčšine prípadov nestačí, nutné je zvládnutie špeciálneho metodického a didaktického prístupu k deťom a žiakom so ŠVVP, alternatívnych, či augmentatívnych foriem komunikácie, uplatňovanie princípu individualizácie a diferenciácie v prístupe k týmto žiakom, využívanie špecifických foriem motivácie a pozitívneho posilňovania.

Vzdelávanie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v triede základnej školy

Úspešné vzdelávanie žiaka so ŠVVP v hlavnom prúde vzdelávanie sa odvíja aj adaptačného obdobia, v rámci ktorého by dieťaťu/žiakovi so ŠVVP, ale i učiteľom, asistentom učiteľa, či ostatným žiakom v triede mala byť zabezpečená intenzívnejšia špeciálnopedagogická podpora zo strany školských špeciálnych pedagógov, ale i odborných zamestnancov poradenských centier. Triednemu učiteľovi, ďalším pedagógom a asistentom učiteľa by mali byť k dispozícii odborníci s cieľom nastavenia plynulej realizácie zvolenej špeciálnopedagogickej podpory a ďalších služieb, metodických postupov a pod. Kľúčovou úlohou je zostavenie individuálneho vzdelávacieho programu (ďalej IVP), ktorý reflektuje špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby žiaka so ŠVVP a nastavuje funkčné a primerané ciele vyučovacieho procesu. Na tvorbe by mal triedny učiteľ intenzívne spolupracovať s rodičom žiaka so ŠVVP, školským špeciálnym pedagógom, ďalšími učiteľmi, ktorí sú súčasťou vzdelávacieho procesu konkrétneho žiaka so ŠVVP, prípadne ďalšími odborníkmi, napríklad logopédom pri výbere vhodných cieľov a postupov v rozvoji komunikačných

kompetencií žiaka so ŠVVP, psychológom, sociálnym pedagógom, liečebným pedagógom, alebo odborníkom na behaviorálne prístupy pri stanovovaní postupov riešenia prípadného problémového správania, či porúch správania a pod.

Jedným zo základných rozdielov medzi školskou integráciou a inkluzívnym vzdelávaním je charakter zapojenia žiaka so ŠVVP do aktivít s ostatnými žiakmi v triede. Je preto žiaduce, aby žiak so ŠVVP pracoval na rovnakých témach vo vyučovacích predmetoch, aj keď s rozličnou úrovňou náročnosti požadovaného výkonu, dosiahnutých zručností, či vedomostí vymedzených v modifikovaných špecifických cieľoch či formách prezentácie učiva podľa jeho individuálnych predpokladov a špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Nutné je zabezpečenie upravených materiálov, učebných textov, foriem hodnotenia. Pre takéto zapojenie sa žiaka do vyučovacieho procesu je nevyhnutné využívanie kooperatívneho vyučovania, flexibilného vyučovacieho prostredia, tandemového vyučovania, či ďalších inovatívnych prístupov. Čo v súčasnom tradičnom usporiadaní školských tried školským nábytkom nie je často možné.

V priebehu realizácie inkluzívneho vzdelávania je nevyhnutné pravidelné stretávanie sa členov podporného tímu, kde sa niekedy môže javiť ako nevyhnutná aj konzultácia s ďalšími odborníkmi mimo podporného, inkluzívneho tímu a kontinuálne vzdelávanie členov inkluzívneho tímu v špecifických oblastiach, ktoré sa dotýkajú vyučovacieho procesu, či podpory rovesníckych vzťahov, organizácie vyučovania, tvorby IVP a pod.

Záver

Dodržanie všetkých podmienok efektívneho inkluzívneho vzdelávania detí a žiakov so ŠVVP nie je možné pri súčasnom systéme podpory inkluzívneho procesu. Je nutné predovšetkým posilniť podporný, tzv. inkluzívny tím na školách, a to nielen vo variete jeho skladby rôznymi odborníkmi (školský špeciálny pedagóg, školský logopéd, školský psychológ a pod.), ale i počte týchto odborníkov. Vysoký počet žiakov s rozličnými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na základnej škole nie je možné efektívne podporovať jedným školským špeciálnym pedagógom. Zvyšovaním počtu žiakov so ŠVVP na základných školách sa žiada zvyšovať aj počet pozícií školských špeciálnych pedagógov tak, aby vznikol priestor na podporu detí a žiakov so ŠVVP, ako aj pedagógov v tomto náročnom procese, podporu pozitívnej klímy triedy a rovesníckych vzťahov medzi žiakmi žiakov a samotných žiakov, ktorí

vykazujú v rozličnej miere špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby. Školský špeciálny pedagóg, ako súčasť špeciálnopedagogickej podpory inkluzívneho vzdelávania žiakov so ŠVVP potrebuje byť nápomocný učiteľovi a asistentovi priamo v edukačnom procese v triede, modelovať mu vhodné prístupy komunikácie a práce so žiakom so ŠVVP, pomáhať so zvládaním krízových situácií, realizovať špeciálnopedagogickú diagnostiku, vyhodnocovať efektívnosť vopred stanovených postupov.

Implementovanie inkluzívneho vzdelávania si vyžaduje dobre trénovaných a vysoko zručných členov tímu, ktorí budú vedieť ako identifikovať vzdelávacie možnosti, ako prispôsobovať obsah vzdelávania, podporu, ako uľahčovať interakciu medzi rovesníkmi a vysvetľovať dôvody a požadované výsledky ostatným zúčastneným (Downing, 2005). Preto ďalšou kľúčovou zmenou, ktorá môže prispieť k zlepšeniu inkluzívneho vzdelávania je aj lepšia pripravenosť učiteľov základných škôl na tento náročný proces v pregraduálnom a ďalšom vzdelávaní s dôrazom na zvýšenie ich kompetencií v používaní efektívnych prístupov inkluzívneho vzdelávania, ako napríklad využívania kooperatívneho vyučovania, vzájomnej kooperácie a organizácie žiakov v rámci tandemového vyučovania pedagóga a špeciálneho pedagóga, či spolupráce učiteľa s asistentom učiteľa. Ako aj lepšia pripravenosť špeciálnych pedagógov na pozíciu školského špeciálneho pedagóga a terénneho pracovníka. Špeciálna edukácia, ako sme uviedli vyššie, nie je len vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v špeciálnych školách, je to edukácia detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v rozličných prostrediach a pri rozličných formách vzdelávania, akou je aj inkluzívne vzdelávanie. Preto je nutné prípravu špeciálnych pedagógov orientovať aj na ich pripravenosť v tejto oblasti.

Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu *VEGA* č. 1/0684/19 *Evalvácia behaviorálnych intervencií v edukácii detí a žiakov s poruchami autistického spektra a inými vývinovými poruchami (2019-2021)*

Zoznam literatúry

ARTHUR, M., FOREMAN, P., PASCOE, S., BUTTERFIELD, N., BENNET, D. 1999. Educational Programming for Students with High Support Needs: a Report of Work in Progress. In: *Australian Journal of Special Education*. Vol. 23, No. 1, 64 – 74.

ARTHUR-KELLY, M., FOREMAN, P., BENNET, D., PASCOE, S. 2008. Interaction, Inclusion and Students with Profound and Multiple Disabilities: Towards an Agenda for Research and Practice. In: *Journal of Research in Special Educational Needs*. Vol. 8, No. 3, 161 – 166.

Convention on the rights of persons with disabilities. Article 24: Right to inclusive education., 2016. United Nations: CRPD/CGC/4.

DEMCHAK, M., 1997. *Teaching Students with Severe Disabilities in Inclusive Settings.* Washington, D. C.: American Association on Mental Retardation. ISBN 0-940898-49-7.

DOWNING, J. E. 2005. Inclusive Education for High School Students with Severe Intellectual Disabilities. Supporting Communication. In: *Augmentative and Alternative Communication*. Vol. 21, No. 2, 132 – 148.

DOWNING, J. E. 2008. *Including Students with Severe and Multiple Disabilities in Typical Classrooms: Practical Strategies for Teachers*. 3rd ed. Baltimore: Paul H. Brookers. 334 p. ISBN 978-1-5576-6908-7.

DOWNING, J. E. 2010. *Academic Instructin for Students with Moderate and Severe Intellectual Disabilities in Inclusive Classrooms*. 1th ed. Corwin. 189 p. ISBN 978-1-4129-7142-3.

FOREMAN, P. a kol. 2011. *Inclusion in Action*. 3rd ed. South Melbourne, Autrália: Cengage Learning Australia Pty Limited. 558 p. ISBN 978-0170187626.

FOREMAN, P., ARTHUR-KELLY, M., PASCOE, S., KING, B. S. 2004. Evaluating the Educational Experiences of Students with Profound and Multiple Disabilites in Inclusive and Segregated Classroom Settings. An Australian Pespective. In: *Reaserch and Practice for Persons with Severe Disabilities*. Vol. 29, No. 3, 183 – 193.

HARČARIKOVÁ, T., 2013. Edukácia a edukatívna rehabilitácia v ranom a predškolskom veku u detí s telesným postihnutím, chorobou a zdravotným oslabením. In GOGOVÁ, T. a kol. *Pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených raného a predškolského veku*. Bratislava: Iris, s. 84 – 127. ISBN 978-80-89238-82-8.

HORŇÁK, L., 2012. Špecifiká inkluzívnej edukácie rómskych žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia. In: *Speciální pedagogika – časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. Roč. 22, č. 4. s. 259-277. ISSN 1211-2720

HREBEŇÁROVÁ, L. 2015. Inkluzívna edukácia žiakov s viacnásobným postihnutím In: HREBEŇÁROVÁ, L. a kol. *Vybrané oblasti inkluzívnej edukácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v primárnom vzdelávaní*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-1457-4.

HREBEŇÁROVÁ, L., MANDZÁKOVÁ, S., 2007. Súčasný stav individuálnej integrácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na prvom stupni základných škôl na Slovensku. In *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Sborník.* Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, s. 81 – 84. ISBN 978-80-7368-287-7.

HUNT, P., FARRON-DAVIS, F., BECKSTEAD, S., CURTIS, D., GOETZ, L., 1994. Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general versus special classes. In *Journal of The Association for Persons With Severe Handicaps*, 19, pp. 200 – 214.

Individuálna integrácia detí a žiakov, 2019. [online] Centrum vedecko-technických informácií SR. [cit.2019-12-14] Dostupné z: <https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-specialne-skoly.html?page_id=9600>

LOPÚCHOVÁ, J., 2013. Edukačné stratégie, modely a programy ako súčasť intervenčných prístupov v oblasti ranej starostlivosti o deti so zrakovým postihnutím. In KASTELOVÁ, A. a kol. *Pedagogika zmyslovo postihnutých*. Bratislava: Iris, s. 274-298. ISBN 978-80-89238-83-5.

OPATŘILOVÁ, D., 2016. Specifika podpory při vzdělávání žáka s tělesným postižením v inkluzivní základní škole. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Muni, s. 191 – 199. ISBN 978-80-210-8093-5.

SCHMIDTOVÁ, M., 2019. Raná predškolská inkluzívna edukácia detí s postihnutím. In HARČARIKOVÁ, T., LOPÚCHOVÁ, J., VANČOVÁ, A. et al. *Historické reflexie a nové výzvy v slovenskej a českej špeciálnej pedagogike za posledných 100 rokov,* s. 165 – 226. Brno: MSDBrno. ISBN 978-80-7392-303-7.

ŠKOVIERA, A., 2018. *Resocializační pedagogika: kontexty a trendy.* Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 978-90-7560-139-1.

ŠPOTÁKOVÁ, M., KUNDRÁTOVÁ, B., ŠTEFKOVÁ, M., VOJTOVÁ, Z., ZIKMUND PERAŠÍNOVÁ, D., 2018. [online] *Od integrácii k inklúzii*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a pataopsychológie. [cit.2019-12-15] ISBN 978-80-89698-27-1. Dostupné z: < https://www.minedu.sk/data/att/14615.pdf>

VANČOVÁ, A., 2010. *Základy integratívnej (inkluzívnej) špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: PdF UK. ISBN 978-80-89238-37-8.

Zákon č. 248/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. [cit. 2019-30-10]. Dostupné z: < https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>.

PaedDr. Lucia MIKURČÍKOVÁ, Ph.D., BCBA
Prešovská univerzita v Prešove
Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov
Mail: lucia.mikurcikova@unipo.sk

MONITOROVANIE INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA SLUCHOVO POSTIHNUTÝCH

Margita SCHMIDTOVÁ

Abstrakt: V príspevku ponúkam monitorovania niektorých výsledkov výskumov u detí a žiakov so sluchovým postihnutím v priebehu posledných rokov. Výskumy inkluzívneho vzdelávania poukazujú na špecifiká vývinu reči a komunikácie, a následne dopad kvality reči a komunikácie na edukáciu týchto detí v inkluzívnom prostredí na úrovni vzdelávania v bežných školách. Príspevok poukazuje na výsledky vývoja integrovaného vzdelávania na Slovensku. Dôležité sú zistené závery výskumov, ktoré môžu slúžiť ako východiská pre skvalitnenie vzdelávania sluchovo postihnutých.

Kľúčové slová: inkluzívne vzdelávanie, sluchovo postihnutí, vzdelávanie sluchovo postihnutých, špecifiká vývinu reči a komunikácie, kochleárna implantácia.

Abstract: In this paper, I offer monitoring of research in children and pupils with hearing impairment in recent years. Inclusive education research points to the specification of speech and communication development and consequently the impact of speech and communication quality on the education of these children in an inclusive environment at the level of education in mainstream schools. The findings of the research that can serve as a basis for improving the quality of education of the hearing impaired are important.

Key words: inclusive education, hearing impaired, hearing impaired education, specifics of speech and communication development, cochlear implantation.

Jedným zo základných faktorov ovplyvňujúcich kvalitu inkluzívneho/integratívneho vzdelávania je využitie raného veku v stimuláciu reči a sluchu u detí so sluchovým postihnutím. Výskumy v tomto smere napr. Ching, Dillon, Crowe (2012) zistili, že u detí s poruchou sluchu, u ktorých bola intervencia začatá skôr ako dovŕšili 8 mesiacov života, je auditívne porozumenie výrazne kvalitnejšie, zatiaľ čo u detí, ktoré boli identifikované neskôr, boli zistené výraznejšie deficity v oblasti sluchového porozumenia. Ching, Dillon, Crowe (2012) tak potvrdili priamy vplyv ranej starostlivosti na osvojovanie

schopnosti počutia. Vo svojich výskumoch (tamtiež) zistili faktory vplývajúce na osvojenie si počutia a reči ako: vek identifikovania poruchy, intervencia a dĺžka používania technických zariadení (načúvacieho aparátu, kochleárneho implantátu), dĺžka používania kochleárneho implantátu, vek implantácie kochleárneho implantátu (posledné dve predstavovali až 58% rozptyl pri viacnásobnej regresnej analýze). Negatívny koeficient spojený s dĺžkou predimplantačnej starostlivosti ukázal, že deti s ťažkou poruchou sluchu s absentujúcou predimplantačnou starostlivosťou vykazovali nižšie jazykové schopnosti vo veku 3,5 rokov. Silný kladný koeficient spojený s dĺžkou užívania implantátu ukázal, že deti, ktoré ho používajú po dlhšiu dobu (teda, komu bol implantovaný v mladšom veku) vykazoval kvalitnejšiu produkciu reči. Významný kvadratický trend vo vzťahu medzi dobou používania implantátu a jazykovým skóre odhalil stabilný nárast jazykových zručností. Deti s poruchou sluchu sú veľmi heterogénnou skupinou. Rozdiely sú v príčinách vzniku, stupni poruchy, začiatku, priebehu intervencie, stimulácie reči, technickej podpory (načúvacím aparátom, kochleárnym implantátom). Podobne zameraný výskum poukázal na skutočnosť, že neskorší začiatok ranej starostlivosti osvojenia si reči vedie k narastajúcim rozdielom medzi chronologickým vekom a vekom počutia. (Petersen, Gjedde, Vuust, 2013).

Významnou oblasťou je aj využívanie elektroakustických pomôcok. Uvedené zistenia potvrdzujú, že deti s vrodenou stratou sluchu využívajú auditívny vstup pomocou elektroakustických prístrojov (načúvacieho aparátu, prípadne kochleárneho implantátu), aby si osvojili sluchové vnímanie pre identifikáciu zvukovej štruktúry reči. Elektroakustické prístroje zosilňujú zvuky na počuteľnú úroveň. Táto skutočnosť zvyšuje prístup k meniacim sa spektrálnym zvukovým informáciám, ktoré predstavujú konkrétnu kvalitu danej samohlásky a spoluhlásky. Tieto kontrastné zvuky podporujú nadobúdanie zvukových schopností dieťaťa. Schopnosť získavať informácie zo zvukového signálu sa však znižuje v dôsledku narastajúcej straty sluchu (Ching, Dillon, Katsch, Byrne,2001). Je potrebné si uvedomiť, že na rozdiel od normálneho sluchového analyzátora, systém využívajúci kochleárny implantát spracováva zvuky, filtrovaním nepretržitého spektra reči do množstva zvukových pásiem. Vzniká štruktúra krátkodobých amplitúd v jednotlivých pásmach. Tie sa potom využívajú na stimulácie elektród, ktoré sú umiestnené blízko k bazálnej membráne užívateľa. V porovnaní s bežným sluchovým vnímaním je signál spracovaný kochleárnym implantátom v spektrálnom rozsahu menší alebo

využívajúci nižší rozsah. Pre dieťa s ťažkým sluchovým postihnutím môže byť kochleárna implantácia jedinou možnosťou sprostredkovať počutie.

Pre dieťa s ťažkým sluchovým postihnutím, viacnásobným pridruženým postihnutím je neisté, či použitie kochleárneho implantátu alebo sluchovej pomôcky je rovnako účinné na získanie citlivosti pre vnímanie a spracovanie zvukovej štruktúry jazyka (Henry, Turner, 2003, 2005).

Otázkou je, či pre vývin fonematického uvedomenia u malých detí použitie kombinovaného vybavenia (načúvací prístroj a kochleárny implantát) v kontralaterálnych ušiach môže byť užitočnejšie ako dvojnásobná kochleárna implantácia. Ak má dieťa ťažkú stratu sluchu na obidvoch ušiach, bilaterálna kochleárna implantácia poskytuje schopnosť počuť v oboch ušiach. Keď však dieťa má jednostranný kochleárny implantát a v druhom zvyšky sluchu a aplikovaný načúvací aparát, existuje dostatok dôkazov na to, že kombinovaná úprava poskytuje výhody pre percepciu reči (Ching, Wanrooy,Dillon, 2007). Zosilnenie zvuku sprostredkúva kvalitnejšie vnímanie plynulej reči a prispieva k možnej produkcii reči pri súčasnom kombinovanom vnímaní (Ching, 2011;Ching, Hill, 2011).

Komunikáciou sluchovo postihnutých sa zaoberali Xie, Potmešil in Peterson (2014). Poukazujú na komunikáciu sluchovo postihnutých s počujúcimi v inkluzívnych triedach. Komparáciou 21 štúdií poukazujú na skutočnosť, že nepočujúci študenti čelia mnohým problémom v komunikácii, a to tak pri iniciovaní komunikácie, udržiavaní interakcie s počujúcimi v inkluzívnej triede. Nepočujúci žiaci potrebujú účinnú efektívnu pomoc v priebehu vzdelávania v inkluzívnych triedach.

Významným faktorom integrácie je sociálne začlenenie, ktoré je dôležitým faktorom pre rozvoj primeraného sebavedomia, sebaúcty osobnosti mladého človeka. Integrované vzdelávanie nepočujúcich bez ich sociálnej akceptácie rovesníkmi, bez utvárania opätovných vzájomných priateľských vzťahov, bez rozvoja sociálnych kompetencii je neúplné a nespĺňa stanovené očakávania, dokonca môže byť kontraproduktívne (Schmidtová,2011).

Klímu školskej triedy tendencie integratívneho vzdelávania žiakov so sluchovým postihnutím v bežných školách s dôrazom na sociálny aspekt skúmala Bieliková (2015). Tvrdí, že prostredie školy, klíma školskej triedy (ako sa cítia, tešia sa žiaci do školy, alebo nie), má veľký vplyv na celkový postoj k škole, k triede a práci v nej, čo sa odrazí aj v edukačných výsledkoch. Odporúča pedagógom skúmať klímu triedy, priebežne v určitých časových intervaloch ju

vyhodnocovať, náležite optimalizovať v záujme zlepšenia svojej práce aj práce svojich žiakov.

Skúmaniu faktorov ako: osobnosť žiaka, rodinné prostredie, skúsenosti inkludovaného žiaka na ich akademický úspech skúmali Marschark, Shaver, Nagle, Newman (2015). Ich výsledky poukazujú na významný podiel prítomnosti, porúch učenia, rozličnej miery strát sluchu, rozdielne sociálne prostredie, ktoré ovplyvňujú vzdelávacie výsledky žiakov so sluchovým postihnutím.

Tsych, Most (2016) hodnotili prežívanie, komunikáciu, sociálny a akademický výkon v triede. Poukázali na skutočnosť, že žiaci s rovnakou úrovňou jazyka a akademickej výkonnosti sa líšili v spoločenskom správaní a pocitoch počas vyučovania. Výsledky poukazujú na nutnosť hodnotiť participáciu žiakov v triede. Dokonca aj žiaci so sluchovým postihnutím s dobrými akademickými a komunikačnými zručnosťami môžu mať ťažkosti v škole.

V rokoch 2015-2017 uskutočnila Werecká (2017) výskum na piatich základných školách, v ktorých sa vzdelávali žiaci so stratou sluchu. Hodnotila sa príprava školy na prijatie žiaka s poruchou sluchu, príprava učiteľov na prácu s týmito žiakmi, prijatie žiaka so sluchovým postihnutím ich počujúcimi spolužiakmi. Učitelia, ako aj ostatní odborní zamestnanci poukázali na vzdelávacie ťažkosti pri slabšom osvojení si techniky čítania, ale hlavne porozumenia textu a verbálnych príkazov. Učitelia si myslia, že stačí, aby žiakovi predĺžili čas na písanie testov, pripravili súbor kľúčových slov súvisiacich s témou vyučovacej hodiny a žiak, ktorý dostatočne nepočuje, porozumie obsahu. Všetci učitelia poukazujú na dôležitosť navýšenia hodín, v ktorých si žiak dopĺňa vedomosti z predmetov, v ktorých má najväčšie problémy. Väčšina učiteľov zlyháva pri výbere vhodných foriem práce, didaktických metód.

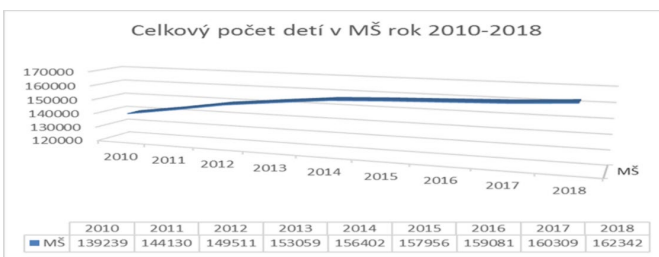
Výskum Wereckej (2017) poukázal na nízke sociálne postavenie žiakov s poruchou sluchu v skupine rovesníkov. Rodičia žiakov s poruchou sluchu oceňujú príležitosti spoločného vzdelávania v integračných školách, kde si žiaci navzájom pomáhajú, aktivity sú organizované na budovaní porozumenia, posilňujú sa sociálne kontakty medzi žiakmi a zabezpečujú sa vhodné podmienky na učenie, podporuje sa účasť na spoločenskom živote. Pozitívnejšie hodnotia atmosféru v integrovanej triede.

Alasim (2018) identifikoval rôzne stratégie, faktory uľahčujúce participáciu a interakciu nepočujúcich žiakov v inkluzívnom vzdelávaní. Medzi nich patrí: tlmočník posunkového jazyka, sprostredkovanie sociálnych informácií.

Pri skúmaní problémov v rehabilitačnom procese u nepočujúcich rodičov nepočujúcich detí s kochleárnym implantátom boli pomenované skutočnosti ako: málo možností výmeny skúseností medzi rodičmi, želanie viacerých sociálnych kontaktov, menej možností kontaktovať sa s počujúcimi deťmi v mieste bydliska, rola posunkového jazyka a jeho využívanie, cítia sa v rehabilitačnom centre kochleárnej implantácie málo integrovaní, odborná starostlivosť o deti je závislá od veku a jej frekvencie, mladšie deti dostávajú mnohostrannú starostlivosť, staršie deti nedostávajú dostatočnú sluchovú, rečovú edukáciu, jazyková starostlivosť má mať charakter celoživotnej starostlivosti (Leonhardt,2018).

Skúmaniu vývoja demografickej krivky sa zaoberal Štatistický úrad pri MŠ SR, ktorý skúmal celkový vývin demografickej krivky u detí, aj detí integrovaných a detí s poruchou sluchu zaškolených v materských školách v rokoch 2010 až 2018. Skonštatoval, že od roku 2013 dochádza každoročne k miernemu nárastu populačnej krivky u všetkých detí (viď tabuľka 1).

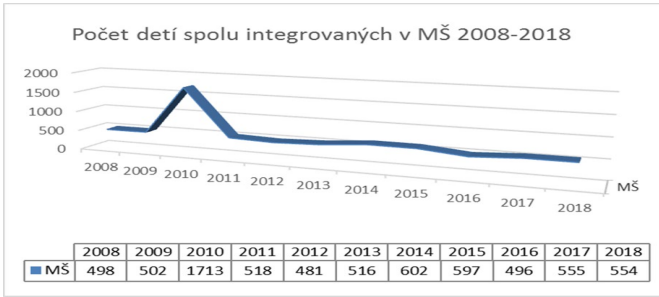
Tabuľka 1 Celkový počet detí v MŠ v rokoch 2010-2018



	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
MŠ	139239	144130	149511	153059	156402	157956	159081	160309	162342

Výsledky skúmania integrovaných detí v rokoch 2010 až 2018 poukazujú na skutočnosť, že od roku 2011 je počet všetkých integrovaných detí pomerne vyrovnaný a pohybuje sa približne medzi 500 až 600 detí ročne (viď tabuľka 2).

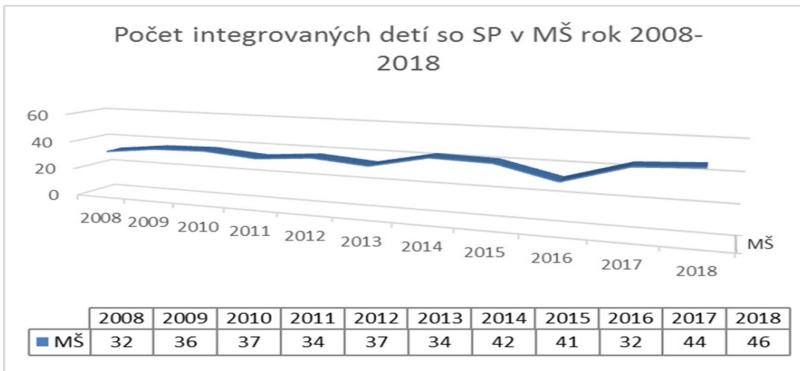
Tabuľka 2 Počet detí spolu integrovaných v MŠ 2008-2018



	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
MŠ	498	502	1713	518	481	516	602	597	496	555	554

Následná tabuľka 3 zhrňuje vývoj integrovaných detí v rokoch 2010 až 2018, počet integrovaných detí s poruchou sluchu sa pohybuje medziročne od 32 až 46. V rámci Slovenska toto číslo poukazuje na nízky stav integrovaných detí s poruchou sluchu, čo môže v konečnom dôsledku rozhodovať o kvalite vzdelávania, kvalite osvojenej reči a počutia na úrovni predprimárneho vzdelávania.

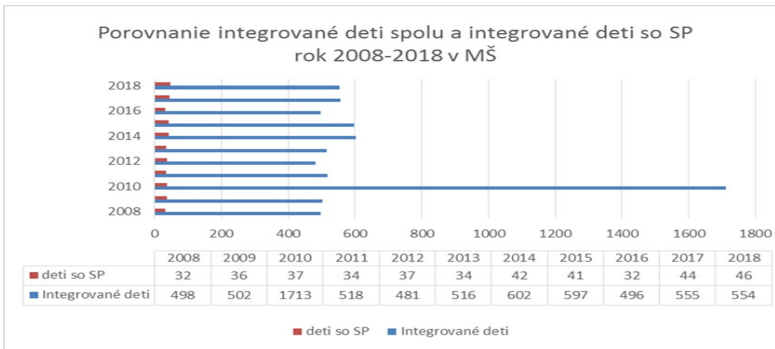
Tabuľka 3 Počet integrovaných detí so SP v MŠ v rokoch 2008-2018



	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
MŠ	32	36	37	34	37	34	42	41	32	44	46

Nasledujúca tabuľka 4 komparuje výsledky integrovaných detí a integrovaných detí so sluchovou poruchou. Možno konštatovať, u integrovaných detí so sluchovou poruchou za posledné dva roky narástol počet o dve deti, čiže môžeme konštatovať istú stabilizáciu počtu integrovaných detí, stabilizáciu nárastu aj u detí so sluchovou poruchou.

Tabuľka 4 Porovnanie integrovaných detí a integrovaných SP detí



	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
deti so SP	32	36	37	34	37	34	42	41	32	44	46
Integrované deti	498	502	1713	518	481	516	602	597	496	555	554

Oblasť čítania a čítania s porozumením je jednou z nosných oblastí pre individuálne samostatné vzdelávanie týchto žiakov. Súčasné metódy vyučovania čítania detí s poruchou sluchu sú podobné ako u počujúcich detí: učitelia používajú prevažne zmiešané metódy (globálnu a na ňu nadväzujúcu analyticko-syntetickú metódu) alebo slabičné metódy s posilňovaním dôležitosti fonologických kompetencií. Najčastejšími problémovými oblasťami, opisovanými v súvislosti s čítaním s porozumením a písaním u žiakov s poruchou sluchu sú najmä: fonologické schopnosti a ich miesto vo vývine čítania a písania u detí s poruchou sluchu, vrátane kritiky a revidovania ich úlohy, úloha artikulácie u čitateľa s poruchou sluchu, prstová abeceda, pomocné artikulačné znaky, posunkový jazyk, úloha špecifických jazykových schopností, zručnosti v odzeraní, úloha ďalších vplyvov: rodinné prostredie, etiológia, druh a stupeň SP a jeho kompenzácia vrátane kochleárneho implantátu, sociálno-ekonomický status, materinský jazyk, etnický pôvod, vzdelávacie prostredie (Porubovičová, 2015).

Pre osvojenie si čítania a písania sú dôležité exekutívne funkcie. Edwards, Figueras, Langdon (2014) zistili, že skupina detí s kochleárnym implantátom skórovala nižšie ako skupina normálne počujúcich v troch doménach exekutívnych funkcií. Pri porovnaní skupín boli podstatné pre užívateľov kochleárnych implantátov skóre kapacita slovnej pracovnej pamäte a plynulosť pri vnímaní reči a jazykovom kompozite. Schopnosti normálne počujúcich neboli ovplyvnené plynulosťou a dokonca korelácia verbálneho jazyka bola nižšia ako u jednotlivcov s kochleárnym implantátom.

Neurokognitívne procesy ako napríklad exekutívne funkcie môžu ovplyvniť vývin komunikačných schopností u nepočujúcich detí s kochleárnym implantátom v porovnaní so zdravými, ktoré sa rozvíjajú typicky.

Platí to aj opačne, schopnosti a skúsenosti hovoreného jazyka môžu vzájomne rozvíjať exekutívne funkcie. Štúdia (Edwards, Figueras, Langdon (2014)) dokázala, že existujú rozdiely medzi počujúcimi a nepočujúcimi deťmi v niektorých oblastiach exekutívnych funkcií, najmä v oblastiach, ktoré sú úzko späté s jazykom.

Medzi exekutívnymi funkciami a jazykom existuje vzájomná závislosť, ale zistenia tiež naznačujú, že môžu existovať aj oddelene. Keďže sme predpokladali, že jazykové schopnosti sú úzko späté s exekutívnymi funkciami, tak ťažkosti v jazykových schopnostiach nám predikujú ťažkosti v exekutívnych funkciách. Ťažkosti v oblasti exekutívnych funkcií vyplynú nie zo samotného narušenia sluchu, ale z oneskorenia vo vývine jazyka, čo je dôsledkom narušenia sluchu. Pri nepočujúcich deťoch deficity exekutívnych funkcií vplývajú aj na iné oblasti, napríklad na kogníciu a socializáciu.

Deficity sa môžu prejaviť aj v organizácii myšlienok pri písaní, v organizovaní času, vo vykonávaní dlhých slovných pokynov, v problémoch pri hre, v sociálnych situáciách, napríklad pri striedaní komunikačných rolí. Preto sú dôležité správne stratégie vo výučbe, pričom sa kladie dôraz na vizuálne podnety a kladú sa minimálne požiadavky na jazyk, na základe čoho možno detské exekutívne funkcie maximalizovať. Edwards, Figueras, Langdon (2014) poukazujú na výsledky výskumu, zistili, že nepočujúce deti zaostávajú oproti svojím rovesníkom ako v slovnej zásobe, tak aj v gramatike. Čo sa týka gramatiky, nepočujúce deti používali menej viet a menej funkčných slov vo vetách a taktiež mali nedostatky v morfológii. Tieto nedostatky v gramatike sa dajú vysvetliť tak, že strata sluchu spôsobuje vážne problémy pri spracovaní akustických podnetov a tak sa vytvárajú atypické konštrukcie morfo-fonologických reprezentácií, čo má za následok atypické procesy pri získavaní a zvládnutí morfologických aspektov. Pri porovnávaní jazykových schopností u nepočujúcich detí a počujúcich detí s rovnakou dĺžkou jazykovej skúsenosti sa nezistil žiadny významný rozdiel, ako v počte slov, tak aj v počte kompletných viet. Práve toto je dôležité zistenie tejto štúdie, pretože nám ukazuje, že pri hodnotení jazykových schopností u nepočujúcich detí musíme brať do úvahy dĺžku trvania ich jazykovej skúsenosti. Oneskorenie jazykových schopností nepočujúcich detí sa dajú pripísať dĺžke ich jazykovej skúsenosti. Nepočujúce

deti by mali byť hodnotené na základe ich jazykovej skúsenosti a komunikačného potenciálu. Z daného vyplýva, že dopad degradovanej sluchovej skúsenosti (z hluchoty na nekvalitný a málo špecifikovaný sluchový výstup z kochleárneho implantátu) na nadväzujúci neurokognitívny vývin môže spôsobiť pre užívateľov kochleárnych implantátov väčšie nebezpečenstvo oproti normálne počujúcim rovesníkom oneskorujúcim sa vo vývine reči. Preto aj trvanie pozornosti a sekvenčné pamäťové procesy sú kritickými vývinovými prvkami spoločne s kontrolovaním pozornosti, pracovnou pamäťou a plynulým efektívnym kognitívnym spracovaním (Kronenberger et al,2014).

Ak chceme priblížiť vývoj integrovaného vzdelávania na Slovensku, najpresnejšie môžeme na základe výskumov Štatistického zisťovania Ministerstva školstva.

Výsledky doterajších výskumov poukazujú na dôležitý fakt, a to, že veľká časť integrovane zaškolených detí a žiakov úspešne absolvovali bežnú školu a poukázali, že domáca príprava týchto detí vyžaduje oveľa väčšie úsilie žiakov a podporu rodičov (väčšinou matiek).

Následne poukážeme na monitorované výsledky výskumu – bežných žiakov, následne integrovaných žiakov a žiakov s poruchou sluchu na ZŠ (Štatistický úrad MŠ SR).

Výsledky skúmania poukazujú na nárast vzdelávajúcich žiakov v ZŠ a to od roku 2014 do súčasnosti. Pokiaľ sme zaznamenali v roku 2014 425731 žiakov, v roku 2018 to bolo už 447092 žiakov, čiže zaznamenávame nárast 22761 (tabuľka 5).

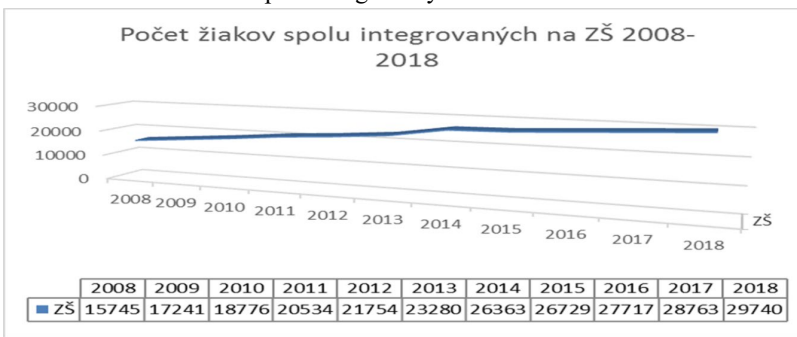
Tabuľka 5 Celkový počet žiakov v ZŠ v rokoch 2010-2018

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
ZŠ	439675	434477	430139	427377	425731	427418	433465	440582	447092

Nasledujúca tabuľka 6 zverejňuje informácie o počte integrovaných detí v rokoch 2010 až 2018. Pokiaľ sme evidovali v roku 2008 439675, tak v roku

2018 to bolo 447092 detí. Nárast je za posledné desaťročie o 8 617 žiakov, čo si myslíme, že ide o výrazný nárast.

Tabuľka 6 Počet žiakov spolu integrovaných na ZŠ 2008-2018



	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
ZŠ	15745	17241	18776	20534	21754	23280	26363	26729	27717	28763	29740

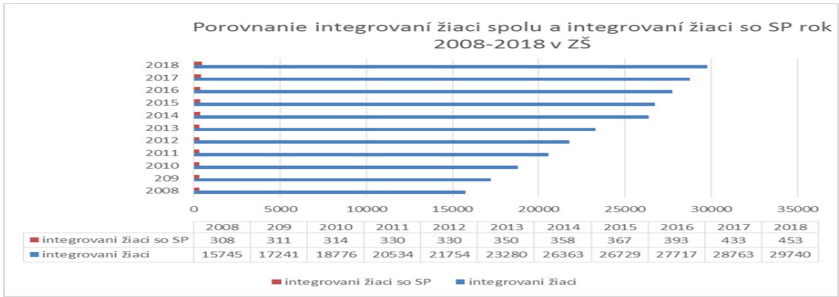
Ak hodnotíme počty integrovaných žiakov so sluchovým postihnutím, v roku 2008 bolo 308 a po desiatich rokoch v roku 2018 bolo 453 žiakov, čo je nárast o 145 žiakov. Výsledky zaznamenáva tabuľka 7.

Tabuľka 7 Počet integrovaných žiakov so SP v ZŠ v rokoch 2008-2018.

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
ZŠ	308	311	314	330	330	350	358	367	393	433	453

Porovnanie počtov integrovaných žiakov a žiakov s poruchou sluchu nám poskytuje tabuľka 8:

Tabuľka 8 Porovnanie integrovaných žiakov a integrovaných SP 2008-2018



	2008	209	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
integrovaní žiaci so SP	308	311	314	330	330	350	358	367	393	433	453
integrovaní žiaci	15745	17241	18776	20534	21754	23280	26363	26729	27717	28763	29740

Veľmi dôležitá je zrozumiteľnosť reči u detí s kochleárnym implantátom v porovnaní s počujúcimi deťmi. Uvedenú skutočnosť skúmali Poursoroush (2012) vo výskume s názvom Speech Intelligibility of Cochlear-Implanted and Normal-Hearing Children. Cieľom uvedeného výskumu bolo porovnať zrozumiteľnosť reči medzi počujúcimi deťmi a deťmi s kochleárnym implantátom pomocou aplikácie Perzského testu zrozumiteľnosti. Výsledky poukazujú, že deti s kochleárnym implantátom dosahovali skóre zrozumiteľnosti reči od 47,69 do 100%. Iba jedno dieťa s KI dosiahlo 100% úspešnosť. Priemerné dosiahnuté skóre v teste zrozumiteľnosti reči medzi deťmi s kochleárnym implantátom bolo 63.71%, pričom štandardná odchýlka bola 1,06. V porovnaní s týmto výsledkom dosiahli počujúce deti 100% úspešnosť v teste. Zároveň sa ukázali signifikantné rozdiely na úrovni morfém. Nebol dokázaný signifikantný rozdiel vo veku ani pohlaví detí.

Analýza rastu ranej slovnej zásoby a jej obsahu počas prvého roka po zavedení bilaterálneho kochleárneho implantátu a skúmanie faktorov spojených s nárastom slovnej zásoby skúmali Välimaa, T. et al (2018). Zistili, že je evidentný nárast veľkosti slovnej zásoby po bilaterálnej kochleárneho implantátu. Zistili, že napriek tomu je prítomné zaostanie za vekovými normami v pasívnej slovnej zásobe. V oblasti aktívnej slovnej zásoby 35 % detí dokázalo dosiahnuť vekovú normu.

May– Mederake (2012) skúmali včasnú intervenciu a hodnotenie rečového a jazykového vývinu v ranom detstve detí s kochleárnym implantátom (KI) v štúdii s názvom „Early intervention and assessment of speech and language development in young children with cochlear implants“. Potvrdili skutočnosť, že včasná, prelingválna implantácia môže predchádzať trvalej stigmatizácii

prostredníctvom vernejšieho kopírovania, umožnenia vývinu reči približujúcemu jeho normálnym podmienkam. Tvrdia, že potenciálne senzitívne obdobie existuje pre kochleárnu implantáciu pred 12 mesiacom života.

Dlhodobo sa výskumu sluchovo postihnutých v inkluzívnych podmienkach venuje Katedra pedagogiky nepočujúcich v Mníchove na Maximilián Univerzite. Na uvedenej katedre sa venovali skúmaniu rôznych problémov spojených s integrovaným a aktuálne inkluzívnym vzdelávaním detí a žiakov so sluchovým postihnutím, za posledných 15 rokov.

V module s názvom „Deti a žiaci so sluchovým postihnutím v bežných školách“, v hodnotení sociálnej integrácie a hodnotení výkonoch v integrácii konštatovali, že emocionálna integrácia klesá kontinuálne s narastajúcimi ročníkmi. Tento fakt sa potvrdil ďalšími výsledkami výskumného projektu, a to s narastajúcimi ročníkmi a začiatkom puberty sa komplikuje emocionálna integrácia. Obdobie puberty je hodnotené ako fáza života, v ktorej sa zosilňuje kríza identity a platí to v zosilnenej miere aj v procese integrovaného vzdelávania na bežných školách. Výsledky výskumov poukazujú na menší rozptyl pozitívnej oblasti. So stúpajúcimi ročníkmi sú výsledky viac rozptýlené v negatívnej oblasti. Niektorí žiaci v odpovediach udávajú jednoznačne negatívne hodnotenie v oblasti emocionálnej integrácie. Emocionálnu spokojnosť môže pozitívne ovplyvniť kontaktovanie sa s rovnako postihnutými, teda žiakmi so sluchovým postihnutím, ktorí sú v porovnateľnej situácii.

Ako odpoveď na otázku „Radšej by som navštevoval školu pre sluchovo postihnutých“ 81 % žiakov udáva, že chcú zostať v bežnej základnej škole. Udávané percento predstavuje 181 opýtaných žiakov, ktorí nemajú žiadne skúsenosti so zariadením pre sluchovo postihnutých. Na otázku „Navštívil si už aspoň raz materskú alebo základnú školu pre sluchovo postihnutých?“ odpovede môžeme zhrnúť konštatovaním, že škola pre sluchovo postihnutých je pre nich niečo cudzie, neznáme. K tomu prispieva aj nie bezvýznamná časť tejto školy, a to internát, v ktorom musia tráviť školský týždeň, keď budú navštevovať školu pre sluchovo postihnutých. Tento fakt žiaci podľa skúsenosti odmietajú. Väčšinu počujúcich žiakov vidí svoj postoj k žiakom so sluchovým postihnutím skôr kriticky, čo je povážlivé a stojí za úvahu. Ak analyzujeme bližšie tieto hodnotenia z pohľadu hodnotenia pohlaví, tak sa ukazuje, že spolužiaci rovnakého pohlavia ako skúmaní žiaci so sluchovým postihnutím hodnotia tieto vzťahy v 70 % pozitívne. Takéto výsledky sa zhromaždili od dotazovaných respondentov z ročníkov 3 až 7. Práve v tomto veku hrá pohlavie významnú

úlohu. Ak porovnávame zistené výsledky vo vzťahu k ročníkom, ukazuje sa, že so stúpajúcimi ročníkmi „pozitívne“ alebo „skôr pozitívne“ pomenovania ubúdajú a hodnotenia negatívne alebo skôr negatívne kontinuálne rastú. Paralelne uskutočnené interview s učiteľmi potvrdzujú tento trend. Hodnotenia triednych učiteľov týkajúce sa sociálnej situácie žiakov so sluchovým postihnutím sú pozitívne. Obmedzenia sú v komunikačnej výmene a v interakcii medzi žiakmi v triede. Veľa učiteľov potvrdilo, že žiaci so sluchovým postihnutím sú medzi počujúcimi spolužiakmi na okraji sociálneho diania v triede. V sociálnom styku na základe ohraničených komunikačných možností sú vyhosťovaní mimo diania v triede, čo je odrazom ich skúseností.

Ak prichádza riešenie, a to zmena návštevy bežnej školy za školu pre sluchovo postihnutých, zistilo sa, že psychicko-emocionálny stav žiakov v triede vo vzťahu k spolužiakom (popri porozumení reči na vyučovaní) je rozhodujúci pre úspech školskej integrácie. Celkovo možno povedať, že títo dotazovaní žiaci, (ide výlučne o žiakov, ktorí zmenili základnú školu na základnú školu pre sluchovo postihnutých), sa vyjadrili k situácii na bežných školách. Vyjadrovali sa skôr vo všetkých bodoch negatívne. Ich emocionálny stav sme evidovali ako veľmi negatívny. Po zmene školy sa o novej škole pre sluchovo postihnutých vyjadrovali títo žiaci celkovo len pozitívne. Deti a mládež sa po zmene školy rozvinuli a hovorili o priateľstvách a účasti na sociálnom dianí na vyučovaní v triede. Kontakt k ostatným sluchovo postihnutým viedol k spokojnosti a psychickému vyrovnaniu.

Očakávania a skúsenosti rodičov integrovane začlenených detí so sluchovým postihnutím, v tomto smere podrobnejšia analýza odpovedí poukazuje na to, že rodičia, ktorí udávali sociálne problémy medzi ich deťmi a ich spolužiakmi, že tieto problémy len čiastočne vyplývajú zo sluchovej poruchy.

Napriek tomu, že počet negatívnych údajov v oblasti sociálnych problémov v porovnaní k celkovému počtu rodičovských respondentov bol nízky, je potrebné sa zamyslieť, pretože pre postihnutých žiakov predstavujú utrpenie. Tieto deti zažijú výsmech keď správne nehovoria, alebo celkom správne nerozumejú, neporozumejú. V priebehu vyučovania a cez prestávky zažijú odmietnutia, pretože spolužiaci musia zohľadňovať ich sluchové postihnutie a oni sú kvôli sluchovému postihnutiu izolovaní alebo vo vyčlenenej pozícii.

Žiaci udávajú, že nemajú v škole priateľov, rodičia uvádzajú, že ich dieťa prichádza domov smutné, pretože má problémy so spolužiakmi. Žiaci sa sťažujú pri problémoch s počujúcimi spolužiakmi aj na somatizáciu psychických

problémov ako napr. bolesti brucha, slabosť, problémy so spaním (Leonhardt,2009).

Závery poukazujú na to, že nie všetky integrované deti a mládež so sluchovým postihnutím sa cíti vo svojej triede dobre. K zlepšeniu uvedenej situácie môže prispieť nie individuálna, ale skupinová integrácia detí so sluchovým postihnutím. V takom prípade sa necítia ako jediní žiaci v tejto situácii, pretože tam sú žiaci s porovnateľnými problémami. Taktiež pravidelné stretávanie integrovaných detí so sluchovo postihnutými (napr. organizovaných centrom špeciálneho pedagogického poradenstva), alebo stretnutia so sluchovo postihnutými na záver týždňa, ako víkendové stretnutia alebo letné, prípadne prázdninové tábory môžu byť veľmi nápomocné pri riešení uvedených problémov. Čím viac informácií sa získa o spokojnosti integrovaných žiakov, tým sa môžu zlepšiť sociálne vzťahy k spolužiakom.

Záver

Inkluzívne vzdelávanie detí a žiakov s poruchou sluchu - sluchovo postihnutých, tvorí väčšiu časť vzdelávania, keďže do tejto skupiny patria aj nedoslýchavé aj nepočujúce deti, aj deti nepočujúce s kochleárnym implantátom, prípadne ohluchlé deti. Najzraniteľnejšou skupinou vzdelávania sú nepočujúce deti a žiaci. Z uvedeného pohľadu sme sa pokúsili poukázať na výskumy u nepočujúcich, prípadne nepočujúcich s kochleárnym implantátom. Výsledky poukazujú na potrebu rešpektovania a potreby celkového individuálneho prístupu, ale najmä vo vývine reči, komunikácie a osvojovania si gramotnosti v edukácii detí žiakov s poruchou sluchu - sluchovým postihnutím.

Sumary: Inclusive education for the hearing impaired makes up a larger part of the education, since this group includes both hearing and deaf children and children who cannot hear a cochlear implant, or deaf children. The most vulnerable education group is deaf children and pupils. From this point of view, we have tried to point out the research of deaf people, or deaf people with cochlear plantation. The results point to the need to respect the specificities of speech development, communication and acquisition of literacy in the field of hearing impaired reading.

Pozn. Príspevok je čiastkovým výstupom projektov VEGA 1/0582/18 *Identifikácia, analýza a deskripcia špeciálnych edukačných potrieb jednotlivcov so zdravotným znevýhodnením v produktívnom veku v procese objektívnej a subjektívnej evaluácie možností ich ďalšieho*

*vzdelávania na Slovensku – výskumná analýza a **KEGA 049UK-4/2019** Možnosti a limity integrovaného/inkluzívneho vzdelávania žiakov so zmyslovým postihnutím.*

Zoznam literatúry

BELIKOVÁ, V. 2014. Sociálna dimenzia v inkluzívnej edukácii žiakov so sluchovým postih-nutím. Nitra: Pedagogická Fakulta UKF v Nitre, 2014. 144 s. ISBN 978-80-5580655-6.

EDWARDS L., FIGUERAS B., LANGDON D. Executive Function and Language in Deaf Children [online]. Dostupné na internete: <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/early/2008/02/04/deafed.enm067.full .pdf+html>

FIGUERAS, B., EDWARDS, L., LANGDON, D.: Executive function and language in deaf children. In: Journal of deaf studies and deaf education,2008, roč. 13, č. 3, s. 362-377. DOI 10.1093/deafed/enm067 URL: http://jdsde.oxfordjournals.org/content/early/2008/02/04/deafed.enm067. shortEdwards,

CHING, T. DILLON, H., KATSCH, R. BYRNE, D. 2001. Maximizing Effective Audibility in Hearing Aid Fitting. In: Ear and Hearing. 22 (3): 212 – 224p. 2001.

CHING, T. DILLON, H., KATSCH, R. BYRNE, D. 2001. Maximizing Effective Audibility in Hearing Aid Fitting. In: Ear and Hearing. 22 (3): 212 – 224p. 2001.

CHING, T. DILLON,et al. 2013. Outcomes of early-and late-identified children at 3 years of age: Findings from a prospective population-based study. Ear and Hearing 34(5): 535–552.Google Scholar | Crossref | Medline | ISI

KRONENBERGER, W. G.et,al.2014.: Executive Functioning and Speech-Language Skills Following Long-Term Use of Cochlear Implants. In Journal of Deaf Studies and Deaf Education [online] Apríl, 2014, Volume 19, Issue 4, s. 456-470. Dostupné na internete: http://jdsde.oxfordjournals.org/content/19/4/456.full [cit. 2014-09-28]Kronenberger et al,2014

LEONHARDT, A.(2009): Cochlea-Implantate für gehörlose Kinder gehörloser Eltern. - In: Ernst, A., Battmer, R.-D. u. I. Todt (Hrsg.): Cochlear Implant heute. Springer. Heidelberg 2009, - S. 63 - 71.

LEONHARDT, A.(2009).: Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen: Aktuelle Befunde der Wissenschaft. - In: Bundesjugend im DSB e.V. (Hrsg.): Integration/Inklusion: Netzwerke für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in Regelschulen. Symposium der Bundesjugend im DSB e.V. Median-Verlag Heidelberg 2009, - S. 40 - 56.

LEONHARDT, A.(2009): Cochlea-Implantate für gehörlose Kinder gehörloser Eltern. - In: Ernst, A., Battmer, R.-D. u. I. Todt (Hrsg.): Cochlear Implant heute. Springer. Heidelberg 2009, - S. 63 - 71.

LEONHARDT, A.(2009): „All inclusive“ trifft selten zu! Wo sind die Klippen der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Hörschädigung in allgemeinen Einrichtungen? - In: Deutsche Gesellschaft für Akustik e.V. (Hrsg.): Fortschritte der Akustik. 37. Jahrestagung für Akustik, 21.-24. März 2011 in Düsseldorf, Wissenschaftliche Edition: Becker-Schweitzer, J. u. G.Notbohm, 2011. ISBN 978-3-939296-02-7.

MARSCHARK, M.: Language Development in Children Who are Deaf: A reasearch Synthesis. Project Forum, National Association of State Directors of Special Education (NASDSE), Alexandria, 2001.

MAY-MEDERAKE, B.: Early intervention and assessment of speech and language development in young children with cochlear implants. In International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology [online]. 2012, vol. 76, p. 939-946. dostupné na: <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2012.02.051>

PETERSEN,B,GJEDDE,A,WALLENTIN, YUUSt. P 2013.. Cortical plasticity after cochlear implantation. Neural Plast. 2013:318521.10.1155/2013/318521 [PMC free article] [PubMed] [CrossRef] [Google Scholar]

PORUBOVIČOVÁ, Ľ. 2015. Čítanie s porozumením u integrovaných žiakov so sluchovým postihnutím. Dizertačná práca. Pedagogická fakulta UK v Bratislave, 2015. 311 s.

POURSOROUSH S. et al., 2015. Speech Intelligibility of Cochlear-Implanted and Normal-Hearing Children, In Iranian Journal of Otorhinolaryngology (Vol.27(5), Serial No.82) p. 361- 367

SCHMIDTOVÁ, M. 2011. Faktory ovplyvňujúce kvalitu integrovaného/inkluzívneho vzdelávania žiakov so sluchovým postihnutím v základných školách. Bratislava: IRIS. 2011. 145 s. ISBN 978-80-89238-54-5.

VALIMAA, T. et al (2018): Early vocabulary development in children with bilateral cochlear implants. In: International Journal of Language & Communication Disorders. 2018, vol. 53, no. 1, pp. 3-15.

LEONHARDT, A.: Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen: Aktuelle Befunde der Wissenschaft. - In: Bundesjugend im DSB e.V. (Hrsg.): Integration/Inklusion: Netzwerke für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in Regelschulen. Symposium der Bundesjugend im DSB e.V. Median-Verlag Heidelberg 2009, - S.40 - 56.

LEONHARDT, A.(2009): Cochlea-Implantate für gehörlose Kinder gehörloser Eltern. - In: Ernst, A., Battmer, R.-D. u. I. Todt (Hrsg.): Cochlear Implant heute. Springer. Heidelberg 2009, - S. 63 - 71.

Doc. Mgr. Margita SCHMIDTOVÁ, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave Pedagogická fakulta
Katedra špeciálnej pedagogiky
Mail: schmidtova@fedu.uniba.sk

PROČ TO NEFUNGUJE? PŘÍČINY A DŮSLEDKY SELHÁVÁNÍ SYSTÉMU EDUKACE A PODPORY ŽÁKŮ S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM V PODMÍNKÁCH BĚŽNÉ TŘÍDY ZŠ. POHLED Z PRAXE ŠKOLNÍHO SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA

Petr KOPŘIVA

Úvod

Příspěvek přináší pohled z praxe speciálního pedagoga na běžné základní škole v České republice zaměřený na podmínky, průběh a výsledky vzdělávání žáka s lehkým mentálním postižením. Na základě analýzy konkrétního případu žáka čtvrté třídy ve školním roce 2019/2020 autor pojmenovává a vysvětluje příčiny a důsledky neúspěchu. Analýza přináší úhel pohledu a limity jednotlivých zúčastněných stran - aktérů ve vzdělávacím procesu, jako je školské poradenské zařízení, učitel, asistent pedagoga, rodiče, ředitel školy, školní speciální pedagog.

Výklad zahrnuje další okolností a širší souvislosti jako je nedostatek času v diagnostice a výuce pro práci s dítětem, nejasnosti a chyby při vypracovávání, interpretaci a vyhodnocení dokumentace žáka (doporučení, IVP), efekt rozptýlené odpovědnosti, nefunkční nastavení kvalifikačních požadavků (učitel většinou není speciální pedagog a naopak), dvojkolejnost oboru speciální pedagogika (učitelství vs. diagnostika a reedukace), kompetenční spory, metodická nejednotnost a vyprázdněnost ve školní práci (často se např. organizační opatření a pomůcky považují za metody speciální pedagogiky), rozporuplnost přístupu ke zdravotnímu postižení - např. vypouštění terminologie zdravotního postižení z legislativy a dokumentace žáka a nahrazování jinými eufemismy vede ke zkreslení informací pro rodiče a školu a tak k bezradnosti v práci s dítětem a ke stanovování lichých cílů.

Pohled autora je třeba považovat za jeden z mnoha možných. Autor si uvědomuje, že je problematické dílčí zkušenost generalizovat, nicméně považuje zmíněné problémy za systémové a je přesvědčený, že se jim v praxi nelze zcela vyhnout. Nedostatky vzdělávacího systému nelze primárně chápat jako pochybení jednotlivců, i když nefunkčnost systému chyby umožňuje a generuje.

Pokud je nefunkční systém vzdělávání, problémy nepřekoná ani maximální úsilí a nasazení všech zúčastněných stran (viz efekt rozptýlení zodpovědnosti). Důsledky ukazuje následující reálná kazuistika jako jeden z možných příkladů.

Autor příspěvku vychází z vlastní praxe speciálního pedagoga na běžné základní škole, ale i z návštěv jiných základních škol. Podkladem textu je účast ve výuce, vedení výuky, individuální práce se žáky, analýza a tvorba dokumentace, formální diskuse i neformální rozhovory s učiteli, asistenty pedagoga, rodiči, vedením škol a poradenskými pracovníky.

Vzdělávání žáků s LMP v České republice po 1.9.2016

Od 1.9.2016 platí v České republice novela školského zákona 561/2004 Sb. (dále jen „Zákon“) spolu s novou vyhláškou 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (dále jen „Vyhláška“). Zatímco předchozí legislativní úprava nabízela rodičům žáků s LMP dvě rovnocenné možnosti vzdělávání pro jejich děti a volbu mezi běžnou základní školou a základní školou praktickou s přizpůsobeným a ověřeným vzdělávacím programem, současná právní úprava tuto volbu neumožňuje.

Došlo ke zrušení přílohy rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a ke zrušení základních škol praktických. Příloha RVP ZV pro žáky s LMP byla nyní nahrazena odpovídajícím snížením očekávaných výstupů přímo v RVP ZV, bohužel ucelené a propracované školní vzdělávací programy základních škol praktických, které obsahovaly ověřené metodické postupy včetně adekvátního zastoupení snížených vědomostí praktickými dovednostmi, jsou nyní zrušeny bez náhrady.

Základní školy praktické jsou nyní formálně základními školami, a přestože se na vzdělávání žáků s LMP specializují a zatím ještě disponují odborným personálním a metodickým zázemím (výuku vedou speciální pedagogové učitelé se zkušeností), běžné základní školy nyní tápou.

Bohužel pro děti, rodiče si tento rozdíl dnes převážně neuvědomují, a politický tlak na asimilaci žáků s LMP ve vzdělávání, tedy jejich přizpůsobení se a splynutí v podmínkách většiny v běžné třídě (chybně se označuje jako inkluze) je příliš silný.

Významnou změnou je terminologie novely zákona a vyhlášky. Jestliže původní úprava explicitně definovala zdravotní postižení přímo v textu zákona, dnes ve

školském zákoně a vyhlášce 27/2016 Sb. termín zdravotní postižení těžko najdeme. Je důsledně, často chybně, nahrazován a opisován termíny znevýhodnění, potřeba a míra podpory apod. Výjimku tvoří §16 školského zákona, kde se v odstavci (9) píše o školách pro žáky s postižením. Podmínky pro umožnění studia v nich řadí tyto školy de facto do druhé, jakoby nechtěné kategorie vzdělávání jako trpěný přežitek z minulosti. Dále se termín postižení vyskytuje příloze č. 1 k Vyhlášce. Zde jsou podrobně definovány vyšší stupně podpory a učební pomůcky pro jednotlivé typy postižení, jejichž označení nelze jinak jednoduše obejít. Vezmeme-li v úvahu, že takový přístup eufemizace zdravotního postižení v různé míře přejímá a uplatňuje celý systém poradenství a vzdělávání, jak má potom rodič nebo běžný učitel rozpoznat, že dítě s LMP, označované třeba jako lehce znevýhodněné, potřebuje jiné metody vzdělávání?

Nová právní úprava vzdělávacího systému byla zákonodárcem vytvořena, schválena a občanům uložena jako politické rozhodnutí narychlo, bez přípravy a ověření (Titzl, 2016). Byla přijata přes tvrdý odpor a věcnou argumentaci speciálních pedagogů učitelů působících převážně na základních školách praktických a speciálních zastoupených zejména Asociací speciálních pedagogů ČR. Byla přijata přes méně organizovaný odpor učitelů na základních školách a části rodičů dětí s postižením i bez, ti zatím pouze tušili, ale přesně nevěděli, co je čeká. Bohužel tvorba a rychlá implementace nové právní úpravy byla podpořena vlivnými aktéry z řad speciálních pedagogů i psychologů zejména na akademické půdě a někdy i v poradenství, kteří změnu uvítali jako nový směr pracovní kariéry, uplatnění a seberealizace. Jiná část akademické a poradenské veřejnosti svůj názor buď výrazněji neprojevila, nebo jejich odpor byl tichý, anebo u důrazných jedinců zůstal nevyslyšen a osamocen v menšině. Cesta k inkluzi je a byla prosazována rodiči, kteří buď, nechtějí či neumějí přijmout realitu postižení svého dítěte, anebo o ní nevědí. Tito rodiče hledají oporu ve víře, že jejich dítěti pomůže alternativa ve vzdělávání i alternativa odjinud.

Nařízenou inkluzi prosazují a podporují a hlavně její důsledky vítají především nestátní organizace, nekvalifikované privátní subjekty i někteří speciální pedagogové v soukromé praxi, kteří nabízejí své služby tam, kde vzniknou nedostatky a mezery vzdělávacího systému jako jsou např. nízké základní a nedostatečné praktické dovednosti osob s LMP, nepřipravenost pro samostatný život, neúspěch a nemožnost uplatnění na trhu práce apod. Bohužel tyto důsledky reálně hrozí těm žákům s LMP, kteří nyní procházejí nebo již prošli inkluzí ve vzdělávání, a kteří by se vzděláním v programu bývalé základní školy praktické byli v životě a zaměstnání úspěšní.

Michal s lehkým mentálním postižením, IQ v horní polovině dané kategorie, věk 10 let, 4. třída. Jména všech osob jsou změněna.

Případ nebyl vybrán za účelem generalizace, praxe je jistě všude jiná. Problémy, které zde příklad jasně ukazuje, nemusí být v příkladech jiné praxe tak ostré a dobře patrné. Tento příklad může pomoci jinde na podobné problémy poukázat, uchopit je a pracovat s nimi.

Matematika (4. třída, září 2019): Michal sčítá a odečítá do deseti vždy s názornou reprezentací. Při přechodu přes desítku ještě, ale ne vždy, chybuje. Michalovi pomáhá, respektive Michal vždy potřebuje počítání na prstech, počítání dřívek nebo číselnou osu. S nimi zvládne dělení celku na dvě poloviny. Zápis provedené početní operace zvládne při přímé instrukci pro pořadí jednotlivých znaků („napiš šestku, pak dvojtečku, dvojku, rovná se, tři“). Zpracování písemného numerického zadání (6:2=) přečte a vypočítá s dopomocí, ústnímu pokynu a interpretaci číselného zadání rozumí.

Minimální upravené očekávané výstupy na konci 3. třídy:

Porovnává množství a vytváří soubory prvků podle daných kritérií v oboru do 20.

Čte, píše a používá číslice v oboru do 20, numerace do 100.

Zná matematické operátory + , - , =, <, > a umí je zapsat.

Sčítá a odčítá s užitím názoru v oboru do 20.

Řeší jednoduché slovní úlohy na sčítání a odčítání v oboru do 20.

Umí rozklad čísel v oboru do 20.

Uplatňuje matematické znalosti při manipulaci s drobnými mincemi.

Čtení (4. třída, září 2019): Michal pozná tiskací písmena velké abecedy a hláskuje. Tiskací písmena malé abecedy vybavuje pomaleji, ale s tréninkem se zlepšuje. Po vyhláskování slova přečte slovo jako celek. Větu přečte po opakovaném nácviku. Porozumění celku při čtení uniká.

Minimální upravené očekávané výstupy na konci 3. třídy:

Zná všechna písmena malé a velké abecedy.

Čte s porozuměním jednoduché texty.

Rozpoznává samohlásky (odlišuje jejich délku) a souhlásky.

Tvoří slabiky.

Rozlišuje věty, slova, slabiky, hlásky.

Psaní (4. třída, září 2019): Michal píše, spíše maluje, pouze velká tiskací písmena, čitelně, přesně, pomalu. Tužku drží jakoby v hrsti, kolmo k papíru, příliš tlačí.

Minimální upravené očekávané výstupy na konci 3. třídy:

Zvládá základní hygienické návyky spojené se psaním.

Píše písmena a číslice – dodržuje správný poměr výšky písmen ve slově, velikost, sklon a správné tvary písmen.

Spojuje písmena a slabiky.

Převádí slova z mluvené do psané podoby.

Dodržuje správné pořadí písmen ve slově a jejich úplnost.

Opisuje a přepisuje krátké věty.

Píše velká písmena na začátku věty a ve vlastních jménech.

Řeč (4. třída, září 2019): Michal na první pohled spontánně nemluvil, odpovídal většinou jednoslovně, nebo velice krátce. Nepoužívá rozvité věty ani při rozhovoru a otevřených dotazech. Pokynům rozumí. Artikulace se zdá v pořádku.

Na druhý pohled, zejména při běžné práci a asistentkou Lídou **a v situaci hry** (soutěživé variace her s číselnými kartami), je Michal o poznání živější a výřečnější. Klade dotazy, komentuje, pře se. Zhodnocení řečových funkcí budeme s kolegy upřesňovat a korigovat.

Jemná motorika (4. třída, září 2019): Jemná motorika sledována při otevírání a zavírání zipu, zacvakávací přezky a zavazování tkaničky. Přezku Michal otevřel sám při delší manipulaci, zip zavřel s velkou dopomocí (posunul jezdce na nesprávnou stranu a nevěděl, jak dál), u tkaničky neumí zavázat uzel, kličku ne. Michal se nezdá ani příliš pomalý, ani zbrklý nebo nepřesný. Spíš prostě neví jak na to, jakoby neměl zkušenost a dosud to necvičil.

Výtah z doporučení speciálně-pedagogického centra (SPC) při základní škole speciální (ZŠS), podepsáno týmem tří speciálních pedagogů

Kurzívou jsou uvedeny citace, běžný text je textem autora příspěvku.

Převažující stupeň podpůrného opatření (PO): 4

Identifikátor znevýhodnění: 14S1M00

Další znevýhodnění: 5M0000

Následující rozklíčování kódů se nikdy v doporučeních neuvádí. Klíč je veřejně dostupný na internetu, škola, učitelé ani rodiče s ním ale nepracují, proto obvykle nevědí, o co jde. Bylo tomu tak v tomto případě.

1 = Souběžné postižení více vadami

4S = Středně závažné vady řeči

1M = Lehké mentální postižení (IQ přibližně mezi 69 až 50)

5M = Mírné tělesné postižení vyžadující podpůrné opatření.

Pozn. Michal nemá tělesné postižení, správně jde o zdravotní oslabení.

Doporučení SPC (vyšetření SPC z listopadu 2018, text doporučení z června 2019):

Celý proces učení a rozvoj kognitivních dovedností je u Michala ***silně ovlivněn vývojovou poruchou řeči*** *(expresivní i receptivní), dále jsou oslabeny funkce percepční, kognitivní i motorické,* ***což se projevuje těžkými poruchami učení (dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie****): problémy s osvojováním, zapamatováním a pohotovým vybavováním písmen, obtíže se čtením matematických symbolů/ číslic a čtením písmen, s pochopením matematických pojmů a vztahů. Deficit v receptivní složce řeči se projevuje v obtížném pochopení textu, zadání, v chápání přenesených významů, metafor apod. Michalovi pomůže, pokud si situaci, o níž se mluví, umí představit. ...*

Michal ve škole (1. čtvrtletí školního roku 2019/2020), výtah z IVP, text autora:

Chlapec s lehkým mentálním postižením (viz identifikátor znevýhodnění) a opožděným vývojem řeči, výborně spolupracující, snaživý, pečlivý, s vyšší unavitelností. V případě oslabení kognitivních funkcí je problematické hovořit o specifických poruchách učení. **Nejpravděpodobněji nejde o dyslexii, dysgrafii ani o dyskalkulii, ty jsou podmíněny průměrným intelektem.** Specifické poruchy nejsou pozorovány, Michal správně diferencuje tvary písmen i číslic, grafomotorika je pečlivá a přesná.

Čtení, psaní a počítání u Michala spíše setrvává v počátečních stádiích. To je přirozeně dáno lehkým mentálním postižením, ale nezanedbatelně také sníženými nároky při práci ve škole v kombinaci se stanovením nesplnitelných výstupů v předchozích letech vzdělávání. Konkrétně šlo o úlevy v nácviku a tréninku při osvojování základních technik čtení, psaní a počítání: v 1. až 3. třídě bylo vypuštěno psací psaní a domácí úkoly z matematiky, v 1. a 2. třídě také malá tiskací abeceda, úkoly v jiných předmětech nejednoznačné. Současně však byla tendence sledovat očekávané výstupy aktuálních ročníků podle RVP, které, byť snížené, nemohl Michal bez základních technik trivia splnit: snaha o práci s materiály a pracovními sešity aktuálního ročníku a o udržení tempa se spolužáky s větší a větší dopomocí.

Pohled poradenského pracovníka

Z uvedeného srovnání je evidentní, že pohledy poradenského zařízení a speciálního pedagoga ve škole se významně liší, ba dokonce jsou vysoce rozporuplné. Je třeba vzít v potaz, že poradenský pracovník diagnostik většinou není učitel a zaměřuje se proto na jiné parametry. Např. místo metod, jak konkrétně dovést žáka s LMP k pochopení a osvojení počítání přes desítku hledá a nabízí metody nazývané jako speciální nebo reedukační, které se celkově zaměřují na rozvoj obecných dispozic jako je vnímání, percepce, představivost, poznávání tvarů číslic, jejich diferenciace, apod.

Čas k diagnostice dítěte v poradenském zařízení je omezený v řádu desítek minut, pozornost dítěte by delší čas neumožnila. Stejně tak četnost návštěv dítěte v poradenském zařízení je řídká. Doporučení poradenského zařízení platí obvykle dva roky, což je z hlediska školní práce příliš dlouho. Kapacita poradenství je přetížená a požadavky na administrativu z časového hlediska převažují nad možnostmi práce diagnostika s dítětem. Termíny oslovení poradenského zařízení (září), realizace vyšetření (listopad), jeho zpracování a písemný výstup (květen) jsou vzdáleny v řádu měsíců. Pokud jde o návštěvu poradenských pracovníků ve výuce, která v odůvodněných případech probíhá za účelem aktualizace a vypracování nového doporučení, jde obvykle pouze o jednorázový statický, nikoli kontinuální pohled. Pozorování slouží pro interní potřebu poradenského zařízení a výstupy, pokud se s časovým odstupem dostanou do školy ve formě doporučení, už obvykle nejsou aktuální. Diagnostika a diagnostické pozorování mohou být a obvykle bývají zkresleny aktuální dispozicí dítěte a změnou podmínek při práci. Může to být nové či

neznámé prostředí v poradenském zařízení, přítomnost cizí osoby - diagnostika, stydlivost dítěte, stres, únava apod. Se zohledněním těchto proměnných se v doporučení spíše nesetkáváme, a pokud ano, jsou to ojedinělé výjimky. Poradenská zařízení disponují diagnostickými nástroji, jejichž ukazatele pro stanovení dispozic žáka (např. zralost a intelekt) jsou pro školu podstatné. Na druhou stranu metody výuky, které poradenské zařízení musí také doporučit, většinou nevycházejí z praxe učitele, a proto by měly být chápány sice jako diagnosticky kvalifikovaný, ale zároveň jako pouze jeden z možných návrhů a výhledů v horizontu dvou let. Realita ve školách s přispěním metodických pokynů k tvorbě individuálních vzdělávacích plánů (IVP) je jiná, jak ukáže další text.

Uvedené skutečnosti vysvětlují, že rozpory v pohledech diagnostika a učitele jsou přirozené. Co se týká rozporů v rámci samotného doporučení, které v identifikátoru znevýhodnění přiznává lehké mentální postižení Michala, ale v textu ho chybně zaměňuje se specifickými poruchami řeči a učení, situace je méně jasná. Z konfrontace školy a poradenského týmu v listopadu 2019 vyplynulo, že specifika Michalova případu tehdy neumožňovala jednoznačnou kategorizaci, proto byl zvolen takový identifikátor znevýhodnění (LMP, středně závažné vady řeči a mírné tělesné postižení - jde správně o zdravotní oslabení), který Michalovi umožnil dosáhnout na vyšší stupeň podpůrného opatření. Do jaké míry zde hrála roli dobrá víra diagnostiků či rodičů, že Michal s LMP na běžné škole s rizikově stanoveným typem podpory pro SPU uspěje, inkluzivistická ideologie a společenská eufemizace zdravotního postižení, anebo prostě tlak systému na likvidaci a normalizaci bývalých základních škol praktických, lze jen spekulovat. Bohužel vzdělávací program pro žáky s LMP neexistuje a možnosti odpovědné volby rodičů ve vzdělávání pro své dítě nyní často neexistují nebo jsou omezené.

Pohled učitele

Pozice učitele v případě, že musí učit inkludovaného žáka či žáky s LMP ve třídě, představuje nevyhnutelné a neřešitelné dilema. Byť by učitel byl současně kvalifikovaný speciální pedagog, tedy znal metody a k tomu by měl k dispozici ideální asistenci i pomůcky, vždycky prohraje - a s ním i všichni žáci - boj s časem. Učitel jednak musí rozdělit svůj čas na dvě i více příprav (např. podle aktuální kondice žáka s postižením), protože prostě každého učí něco jiného. I pokud by se rozmanitost a náročnost všech příprav stala pro učitele s léty praxe

snadnou rutinou, čas výkladu a přímé práce ve výuce musí krátit buď většině, anebo žákům s LMP. Z jiného pohledu jde prakticky o překážku v práci na straně zaměstnavatele. Dané podmínky neumožňují učiteli odvádět práci v požadované kvalitě. Takový případ lze zažít např. ve školách pro žáky se zrakovým či sluchovým postižením, kde nechybí inkludovaní žáci s LMP. Ve výuce, která by se dala označit jako vzorová, ví učitel speciální pedagog, jak učit většinu i žáky s LMP, ale bohužel to nestihne. Učitel rozdělí své možnosti na zadání samostatné práce a výklad. Pravidelně a pochopitelně prohrávají ti pomalejší a méně početní, tedy žáci s LMP. Ti pracují (musí pracovat) většinu času samostatně, asistent pomáhá, učitel občas dohlédne, poradí a musí se věnovat výkladu většině. Pokud chce učitel vést výklad k menšině s LMP, zadá samostatnou práci většině. Smysluplná samostatná práce většiny je obvykle hotová, když je učitel ve výkladu k menšině s LMP v polovině. Pak se většina nudí, čeká, případně vyžaduje a strhává pozornost učitele. Asistent nepomůže, nemá s čím a stejně pracuje s někým z menšiny s LMP. Výklad pro žáky s LMP je v daných podmínkách nutné omezit na minimum. Hodina končí, učitel už nyní nastiňuje žákům s LMP výhled na další hodinu: „Dokončíme to, zkontrolujeme to, dovysvětlíme to příště."

Rozdělená výuka má pro obě skupiny významný a velice nepříjemný efekt, jedna skupina ruší druhou a obě si navzájem ztěžují soustředění. To pak asistent krotí ty samostatně pracující, jsou to častěji ti s LMP, potřebují v samostatné práci poradit, aby se ptali tiše a moc se neprojevovali.

Pozor, uvedený příklad byl vzorový a ojedinělý, je možné ho považovat za ideální proto, že učitel pracoval s oběma skupinami, protože věděl jak. V běžné praxi je všechno mnohem horší. V případě našeho Michala učitel nestíhá. Je třeba zdůraznit, že nejde o jednoho učitele, různí učitelé se ve třídě střídají, nyní i včetně autora příspěvku. Vést souvislý výklad k Michalovi samotnému, případně plnohodnotný nácvik s Michalem, aby většina čekala, si prostě nikdo z učitelů nemůže dovolit. Veškerou práci, která je ve třídě plně individuální, zastává proto asistentka Lída.

Problémem je, že učitelé většinou nemají speciálně pedagogickou kvalifikaci, a proto nevědí, jak se žákem s LMP pracovat. Doporučení poradenského zařízení přináší cenné informace, některé skutečnosti ale také neuvádí, skrývá, či nazývá jinak. To mj. může i nemusí záviset také na rodičích, např. zprávu z poradenského zařízení rodiče škole převážně neposkytují. Jisté je, že doporučení učitelům spíše nepomáhá, tzn., že se zaměřuje více na obecné charakteristiky

dítěte, než na konkrétní metodické postupy a učiteli např. s přechodem přes desítku v matematice u žáka s LMP neporadí. Navíc i dobře míněné a správné metodické doporučení lze číst víceznačně nebo selektivně, k tomu doporučení nezohledňuje aktuální situaci, kontext a dynamiku výuky, doporučení platí až dva roky a obvykle od doby vyšetření už není aktuální.

Jistěže základní didaktické zásady platí i u dětí s LMP a učitelé je znají, avšak u řady učitelů panuje přesvědčení, že je nutné metody uvedené v doporučení poradenského zařízení bez výhrad dodržet, jsou přeci speciální a odborné. Metodika MŠMT tvorby IVP učiteli převážně radí opisovat doporučení z poradenského zařízení, i když u metod ne výslovně, v odůvodnění a dalších opatřeních povinně. Zároveň je silná tendence držet tempo s upravenými očekávanými výstupy uvedenými v RVP, jsou přeci minimální a promyšleně nastavené. Jinými slovy, doporučení z poradenského zařízení spolu s minimálními upravenými výstupy jsou učiteli často chápány jako nařízení a neměnitelné dogma, které učiteli ve svém důsledku brání volit vlastní metody a vlastní tempo.

Co se dělo?

Co a proč se ve škole dělo, co způsobilo, že Michal navzdory svým příznivým dispozicím (LMP) nezvládá minimální upravené výstupy? Výstupem z výuky za tři roky Michalovy školní docházky je rozsáhlý materiál vyplněných pracovních sešitů a pracovních listů jako výkaz odvedené práce. Pohled do materiálu prozradí, že s Michalem se zkoušelo pracovat v souladu s tempem třídy, přestože dosud nepřečte větu souvisle s porozuměním, chybuje ve sčítání a odečítání přes desítku a píše pouze velká tiskací písmena.

Na jednu stranu bylo až dosud zcela vypuštěno psací psaní po krátké zkoušce v průběhu první třídy, když se zjistilo, že je časově náročné. Vyplňovaly se sešity Hejného matematiky, které nerespektují nutnost opakovaného nácviku a pomalejšího postupu pro žáky s LMP a jejich struktura a obtížnost je použitelná spíše pro žáky s nadprůměrným intelektem. V českém jazyce se vyplňovaly pracovní sešity s úlohami zaměřenými na slovní druhy nebo vyjmenovaná slova. Tedy místo tréninku a nácviku základních technik trivia, které by Michal potřeboval a dosud potřebuje osvojit, byl upřednostněn důraz na plnění upravených výstupů aktuálního ročníku, ale na Michala se v souladu s doporučením současně moc netlačilo, ale také v pracovních sešitech nic

nevynechalo, aplikovaly se úlevy v domácí přípravě, a uplatňovala se čím dál větší až téměř úplná dopomoc.

A Michalovi plynul drahocenný čas.

Metody z doporučení SPC:

***Pro rozvoj v matematice**: Pokračovat v probírání pracovního sešitu, navázání případně dalším dílem. Procházení všech prostředí (Hejného matematika). Pokud něco výrazně nejde, netlačit na Michala, ale záměrně nic nevynechávat. Matematiku probírat ve škole, nedávat Michalovi domácí úkoly (ty z jiných předmětů).*

***Pro rozvoj ve čtení**: Pokračovat v probírání pracovního sešitu, navázání případně dalším dílem. ... Velká tiskací písmena. ... Michal se seznamuje i s malými, ale důraz na velká. Jemně opravit, neupozorňovat ho příliš na jeho chybování.*

Možno využívat webové stránky věnované výuce českého jazyka a matematiky především pro žáky s SPU.

Doporučujeme diagnostiku u terapeutky Feuersteinovy metody. Ta by mohla stanovit i rozpracovanou terapii: v té by byli vyškoleni jak rodiče, tak asistentky třídy. Trénink rozvoje mozku je pak vhodné provádět denně.

Jde pouze o selektivní výčet metod z doporučení, které posvěcují úlevy, procházení a vyplňování pracovních sešitů, jejichž struktura, tempo a variabilita nejsou určené pro žáky s LMP, doporučují pomůcky zaměřené na neexistující problém (SPU) a „terapie“ obcházející trénování čtení, psaní a počítání. Trénink trivia SPC samozřejmě také doporučilo, ale nedůrazně a bez konkrétních úkolů.

O psacím psaní a angličtině vyloučených z výuky, není v doporučení ani slovo. Psaní bylo z výuky vyloučeno v 1. třídě potom, co se krátce zkusilo. S angličtinou ve 2. třídě se ani nezačalo. Vše nyní bez záznamu. Pravděpodobně bude původní záznam v předchozím doporučení z 1. třídy.

Pohled asistenta pedagoga

Přestože je asistent formálně asistentem pedagoga, díky tomu, že Michal potřebuje v matematice, čtení a psaní zcela individuální práci, na kterou učitel nemá čas, reálně je asistent v podstatě asistentem žáka. V našem případě podmínky moc jiného neumožňují. Michal dokáže pracovat v adekvátních

úlohách krátce sám, ale potřebuje soustavnou kontrolu s korekcí chyb. Asistentka Lída tak s Michalem tráví praktický veškerý čas výuky, pracuje také ve školní družině, a pochopitelně ho zná lépe než jednotliví učitelé. Zná pak také nejlépe Michalovi rodiče, s kterými běžně komunikuje např. při příchodu a odchodu Michala ze školy. Na její práci má vliv rozporuplnost metod mezi poradenskými pracovníky, učiteli a školním speciálním pedagogem. V případě nesouladu přebírá a vyvíjí iniciativu a snaží se sama vyplňovat nedostatky tam, kde systém selhává. Výsledkem je nadstandardní a kvalitní příprava asistentky, často však probíhá diskuze o tom, které z připravených metod zařadit do výuky, a které ne. Oba speciální pedagogové mají jiný pohled. Řešením je jasné oddělení hodin výuky a hodin reedukace. Výuka se zaměřuje důsledně na čtení, psaní a počítání (pracuje asistentka, případně školní speciální pedagog), reedukace pak spíše na obecné dispozice (nyní pracuje speciální pedagog diagnostik z SPC).

Pro žáka i asistenta pedagoga se úzký a soustavný vzájemný kontakt stává dvojsečným. Případný odchod Michala na jinou školu či otázka změny pracovní pozice asistentky (např. přeřazení k jinému žákovi, k jiné práci) bude mít dopad i na druhou stranu.

Např. jak bude Michal pracovat bez asistence v budoucnosti? Bude samostatný?

Anebo, co bude dělat asistentka v případě, že Michal půjde na jinou školu, přičemž ředitel tak přijde o zdroj financování celého pracovního úvazku? V tomto je jistota asistenta pedagoga v zaměstnání mimořádně nestabilní a závislá na tom, zda bude škola vzdělávat žáky s postižením. Drahý systém financování asistence pedagoga je tak závislý na poradenských pracovnících, kteří v doporučení žákovi nárok na rozsah a dobu asistence přiznávají. Z tohoto pohledu je pochopitelné, že doporučení školského poradenského zařízení trvá dva roky a zpravidla je beze změn obnovováno. Otázka konfliktu mezi zvyšující se samostatností žáka v řádu ubíhajících pololetí a potřebou systému udržet pracovní místo asistenta po celou dobu žákovy docházky na prvním stupni je mimořádně patrná u žáků s lehčím znevýhodněním (např. doopravdy s SPU), kteří asistenci na počátku potřebovali, ale později už čím dál méně.

Pohled školního speciálního pedagoga

Tím úhlem pohledu je v podstatě charakter celého textu příspěvku. Cílem školního speciálního pedagoga by obecně mělo být pochopení pohledů všech aktérů ve výuce a rozporů mezi nimi a hledání optimální cesty pro žáka.

Limitem této pracovní pozice bývá mezera v kvalifikaci, pokud speciálnímu pedagogovi chybí aprobace učitelství na 1. stupni ZŠ. Bohužel pedagogické fakulty vzhledem k likvidaci základních škol praktických a redukcí škol samostatně zřízených pro žáky s postižením nabízejí kombinaci oborů speciální pedagogika - učitelství čím dál méně. Jak se ukázalo v našem případu u Michala, který není ojedinělý, pokud speciální pedagog není učitel (a to platí i o praxi), běžnému učiteli na základní škole spíše nepomáhá. Je pochopitelné, že dvojkolejnost oboru speciální pedagogika živí kompetenční spory a vytváří rivalitu mezi speciálními pedagogy neučiteli (např. diagnostiky) a speciálními pedagogy učiteli.

Není proto divu, že poradenská zařízení žákům v doporučení vůbec nepřiznávají, anebo přiznávají pouze ojediněle nárok na personální podporu školního speciálního pedagoga. Náš Michal s LMP ten nárok přiznaný nemá. Úkolem školního speciálního pedagoga by měla být přímá práce se žákem s LMP přímo ve výuce předmětů trivia, tedy češtiny a matematiky. Řečeno naopak, žák s LMP na běžné základní škole potřebuje učitele speciálního pedagoga, jinak hrozí, že bude žák poškozen.

Úkolem školního speciálního pedagoga by pak vedle učení měla být tvorba dokumentace, tedy IVP žáka. S tím je spojena nutnost interpretace, vysvětlení, doplnění, aktualizace i korekce informací, které jsou uvedeny v doporučení. V případě Michala bylo prvním krokem speciálního pedagoga - autora příspěvku - upozornění na rozpory v doporučení pravděpodobně související s Michalovým neúspěchem. Odpovědí SPC byla okamžitá aktivita a uvolnění vlastních zdrojů pro financování a personální zajištění individuální práce s Michalem v rozsahu dvou hodin reedukace týdně. Tedy, speciální pedagožka z SPC jezdí do školy s Michalem každý týden pracovat, přičemž práce obou speciálních pedagogů je vzájemně nezávislá, nekoordinovaná, a každý pracuje svým způsobem, jeden ve výuce, druhý v reedukaci.

Zde je příklad práce s Michalem ve výuce, jde o ukázku z IVP (1. čtvrtletí školního roku 2019/2020). Metodika preferuje soustavný nácvik konkrétních dovedností trivia přímou cestou.

Matematika

Cíl ve výuce: Automatizace názorného počítání, jeho zvnitřnění a postupné nahrazování použitím čísla jako pojmu.

Metoda: Soustavné opakování těch operací, které už Michal umí bez pomoci. Michal potřebuje opakovaně a dlouho procvičovat to, co již zvládne při soustředěném úsilí tak, aby se to pro něj s nácvikem a časem stávalo snadnější, a tím objektivně plynulejší a rychlejší. K tomu je důležité postupně nabízet pomůcky a zkratky reprezentující číslo, které by urychlily a pak nahradily názorné počítání. To může trvat dlouho a výsledek vyplyne až s odstupem času.

Procvičování již zvládnutého však nesmí být důvodem nebo překážkou postupu v nové látce.

Je potřeba Michalovi postupně pomalu nabízet a rozšiřovat repertoár nových operací a úloh, které nejprve zvládne právě s dopomocí, např. postupný přechod přes desítku, jednoduché násobení a dělení. Naopak částečné osvojení nového prvku by nemělo vést k omezení či ukončení nácviku toho starého, co ještě není zautomatizováno. Kritériem dobrého zvládnutí je právě automatizace, zvnitřnění (počítání v duchu) a jeho náhrada použitím čísla jako pojmu.

Pomůcky: je potřeba vybrat menší počet stálých reprezentací (pomůcek) tak, aby práce nebyla jednotvárná, ale, a to je důležité, aby přílišná variabilita nepůsobila Michalovi zmatení. Navrhuji:

1) prsty jako jednotky, jejich kombinace a dlaně jako čísla;
2) dřívka jako jednotky a jejich spojování, např. gumičkou, do celků, tedy čísel;
3) kostky a jejich hodnoty
4) počitadlo
5) peníze, tedy obrázky mincí nebo skutečné mince na kartičkách, nalepené nebo zalaminované s odpovídajícím počtem dřívek. A to stačí.

Učebnice: je možné vybírat příklady a úlohy z jakéhokoliv materiálu, ale pozor, tempo a postup běžných učebnic je rychlejší než Michal potřebuje. Vypočítání a vyplnění pracovního listu, které u dětí běžně naznačuje zvládnutí učiva, Michalovi nestačí. Taktéž variabilita většiny učebnic, která už předpokládá pochopení pojmu čísla, zatím Michala pravděpodobně mate. Je důležité vždy převést zadání na Michalovi známé stálé reprezentace (pomůcky), tedy prsty, dřívka, kostky, počitadlo nebo peníze. Pro zjednodušení v rámci tréninku je účelnější přímé numerické zadání a pomůcky. Repertoár příkladů, které Michal sám zvládne, je nyní zatím konečný a lze ho na papíře opakovat, a procvičovat bez opory v učebnici. Michal potřebuje obměňovat a plynuleji vypracovávat již

zvládnuté. Úlohy je možné vzhledem k tempu práce operativně vymýšlet přímo při výuce.

Čtení

Cíl ve výuce: Automatizace hláskování, jeho zvnitřnění, nahrazení slabikováním a plynulým spojováním slabik do slova. Přečtení větného celku nahlas i v duchu s porozuměním.

Metoda: Soustavný trénink ve škole i doma. Práce se slovy jednotlivě: procvičování nových slov a opakování již probraných. Upevňování a rozšiřování repertoáru. Práce s větnými celky a krátkými textovými sděleními: je důležité trpělivě a dlouho pracovat na nácviku přečtení určitého větného celku plynule za sebou, byť zpočátku částečně za použití paměti a globálního čtení. (Nepředčítat Michalovi předem nahlas, umí přečíst sám) Lze přirovnat k nácviku skladby na hudební nástroj z not, ne však poslechem, ale nejprve z textu. Tedy, aby Michal nemusel každé slovo vždy a znovu hláskovat, prostě si ho jako celek postupně zapamatuje, to je běžná zástupná globální strategie, způsob vypořádání se s potížemi v syntéze. To mu umožní přečíst větu plynule a s porozuměním. Ukazatelem porozumění by měla být schopnost jeho převyprávění a tu je u Michala také důležité procvičovat. Při nácviku nových vět a textů je vhodné sestavit je také s použitím již osvojených prvků a slov z textů předchozích.

Učebnice: Lze čerpat odkudkoliv z čítanek a krátkých textů, případně sestavit věty a texty vlastní.

Pomůcky: Vhodné může být oskenování textu a úprava formátování v textovém editoru: Každou větu na nový řádek, šířka řádkování, velikost textu, font písma, barevné odlišení známých a nových slov. Nemusí však být vždy podmínkou ani nutností, cílem je čtení běžného textu bez úprav.

Psaní

Cíl ve výuce: osvojení funkčního úchopu tužky. Osvojení psaní a poznávání psacích písmen, postupně, co půjde, s výhledem spojování do slov. Rozvíjení motoriky, optimalizace, automatizace a zvnitřnění pohybových vzorců jsou klíčové pro rozvoj myšlení, prostorové orientace a pozornosti, podobně jako v matematice, byť to není stejné. Michal v budoucnu nemusí psací písmo vždy užívat (my také píšeme převážně na klávesnici), ale možnost napsat poznámku na papír je nepostradatelná.

Metoda: od začátku, dle volby učitele. Začít velkými tvary, postupně zmenšovat atd.

Pomůcky: písanka

Řeč

Cíl ve výuce: Trénink a podpora expresivní stránky řeči. Rozmluvit, jak jen to půjde.

Metoda: Připravit pro Michala ve škole každodenní sérii podnětů a otevřených dotazů k vyprávění. Co se dělo včera, o víkendu, jak to probíhalo, jak se to dělá, jak to bylo?, vysvětli mi, popiš mi. Vyprávění příběhů podle obrázků, převyprávění textu nebo ústního sdělení. Lze zařadit do individuální intervence. Nejlépe lze uplatnit doma po domluvě s rodiči. Vhodná intervence logopeda, rodiče o ní uvažují.

Jemná motorika

Cíl ve výuce: Zvýšení samostatnosti v sebeobsluze a běžných manuálních činnostech doma i ve škole, zvládnutí zavazování tkaničky bude důležitý vývojový krok.

Metoda: Michal by měl intenzivně trénovat manuální činnosti, práce s materiály, práce s nástroji, senzomotorická koordinace. Lze realizovat v předmětech speciálně pedagogické péče, ve výtvarné výchově, v rozšířené výuce pracovních činností.

Manuální činnost by měla adekvátně nahradit snižování výstupů.

Dílčí vyhodnocení IVP (konec listopadu 2019)

Matematika: Ke konci listopadu Michal zvládá pamětní počítání (sčítání i odčítání) do šesti bez názoru, s ojedinělým chybováním při únavě či nepozornosti, ruce si představuje, prsty odpočítává v duchu, nekouká na ruce. S názorem na prstech počítá do patnácti, chybuje občas, ale hbitě opraví. Doplňuje číselné jednotkové řady do dvaceti.

Čtení: Michal pohotově vyhláskuje slovo a ihned poté řekne slovo v celku. Přeskakuje slabikování. Známá a kratší slova přečte bez hláskování rovnou nahlas, u některých známých slov mírně váhá, zdá se, že v tu chvíli slabikuje

v duchu. Celou větu přečte po jednom či dvou opakováních v celku. Významu rozumí. Michal doma s rodiči čte Malého prince (upravenou zkrácenou verzi).

Psaní: Michal spojuje písmena do slov podle písanky. Píše správné tvary, čitelně i plynule. Úchop je nesprávný, ale částečně funkční. Zde metodické spory vyústily v kompromis. Podle kolegyně z SPC Michala přeučování demotivuje a zdržuje.

Řeč: Michal s asistentkou Lídou ve výuce živě komunikuje, ptá se na ilustrace v Malém princi, diskutuje.

Jemná motorika: Michal zcela sám uklízí pomůcky a připravuje nové na další hodinu dle pokynů i rutinně, asistentka Lída nepomáhá a nechává Michala připravovat pomůcky samostatně.

Pohled rodičů

Zde se zaměříme na situaci rodičů Michala a Michalovy možné perspektivy. Jak již bylo naznačeno, Michalův nezdar v 1. až 3. třídě je důsledkem několika příčin a vlivů. Za prvé je to vědomé zastírání lehkého mentálního postižení v doporučení SPC a jeho chybná záměna se specifickými poruchami učení. To pravděpodobně hrálo roli v rozhodnutí rodičů o zařazení Michala do běžné základní školy bez specializace pro LMP. Rodiče tehdy o mentálním postižení Michala buď nevěděli, anebo nebyli seznámeni s tím že adjektivum „lehké“ neznamená a nesmí znamenat zanedbatelné. Od doporučení se odvíjely metody práce s Michalem ve škole, které se chybně zaměřovaly na reedukaci SPU, místo potřebného opakovaného a soustavného nácviku trivia. Celé tři roky Michalovy školní docházky rodiče důvěřovali odborníkům, tedy diagnostikům v SPC a škole, s nadějí, že Michal své potíže nějak překoná a uspěje. Současně s tím také nebyl ze školy kladen důraz na domácí přípravu, takže rodiče s Michalem doma nepracovali, netrénovali a necvičili tak, jak by bylo potřeba a co by bylo potřeba. Tím se Michalův nezdar zacyklil a současně učitelé, asistenti i diagnostici z SPC našli možné zdůvodnění - nedostatečná domácí příprava.

Rodiče i škola pravděpodobně dosud neuvažovali o tom, že Michal má lehké mentální postižení, přesněji - neuvažovali o tom, že by to v podmínkách běžné třídy mohl být nezanedbatelný problém. Nyní hrozí nedůvěra rodičů ve vzdělávací a diagnostický systém spolu s dalšími důsledky pro Michala, pokud by další volbu vzdělávací cesty ovlivnilo odmítnutí reality a nepřijetí Michalova postižení, falešná naděje a nesplnitelné cíle.

Efekt rozptýlení odpovědnosti

Jedním z nežádoucích jevů inkluzivního vzdělávání je efekt rozptýlení odpovědnosti mezi učitele, asistenty, rodiče, poradenské pracovníky, školní speciální pedagogy. Srov. také např. tým tří speciálních pedagogů podepsaných v Michalově doporučení. *Rozptýlení odpovědnosti způsobuje, že čím více lidí je svědky situace, kdy někdo potřebuje pomoc, tím menší je pravděpodobnost, že kdokoliv z nich zasáhne. Při difuzi odpovědnosti se ani jediná osoba necítí zodpovědná za vyřešení krizové situace. Jelikož jsou kolem i další lidé, předpokládáme, že někdo jiný pomůže nebo už pomohl. Necítíme se dále zodpovědní za svoje jednání (či nejednání). Když jsme sami, víme, že nikdo jiný oběti pomoci nemůže, a proto je pro nás mnohem obtížnější najít výmluvu či zbavit se zodpovědnosti za pomoc druhému. Wikipedie:* Otevřená encyklopedie: *Difuze odpovědnosti* [online]. c2013 [citováno 27. 11. 2019]. Dostupný z WWW: https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Difuze_odpov%C4%9Bdnosti&oldid=10008774. Srov. obdobně: *Odpovědnost rozložená* (Hartl, Hartlová, 2000, s. 368)

V případě školní třídy a roztříštěné kvalifikace všech zúčastněných aktérů jde o pocit osobní bezmoci a bezradnosti spolu s důvěrou, že odpovědnost leží na někom jiném. Tak učitel, který nemá kvalifikaci speciálního pedagoga, spoléhá na doporučení diagnostiků a metodické pokyny shora, a protože nemá ve výuce čas, spoléhá na práci asistentů a rodičů. Diagnostický pracovník, který nemá kvalifikaci učitele a je zahlcen administrativou, spoléhá na práci učitelů, asistentů a rodičů. Asistent pedagoga, který obvykle prošel krátkým kurzem, spoléhá na kvalifikace diagnostika, pedagoga a na pomoc rodičů. Rodiče zatím bezstarostně spoléhají na celý vzdělávací systém a nevědí, co čeká je a jejich dítě. Školní speciální pedagog pak může narážet na rozpory s kolegou diagnostikem a na zaběhnutý styl práce s úlevami v základním nácviku a školské práci, bičem očekávaných výstupů, alternativou, reedukací, matoucí pestrostí pomůcek a přehlceným počtem činností.

Budoucnost

Nyní, kdy práce s Michalem začíná sledovat konkrétní a reálné cíle, vyvstává pro rodiče nejdůležitější otázka, co s Michalem bude v dospělosti, jaké jsou jeho perspektivy v zaměstnání a v samostatném životě? Úspěch či neúspěch bude přímo úměrný intenzitě a kvalitě práce školy s Michalem a domácí přípravě

Michala s rodiči. Je třeba již teď přemýšlet o škole pro druhý stupeň, optimálně tam, kde se na podporu vhodnou pro Michala (lehké mentální postižení) dlouhodobě specializují. Zde je třeba poskytnout rodičům kontakty, informace, konzultace a zkušenosti z možných škol, rozhodnutí je na nich.

Michal má dobrou šanci k výkonu jednoduchého manuálního povolání či řemesla v podporovaném či běžném zaměstnání. S intenzitou tréninku a zaměřením na praktické dovednosti (nyní tedy počítání, čtení, psaní, řečová komunikace a motorika) se zvyšuje výhled k naplnění těch příznivějších adjektiv ve vztahu k povolání a zaměstnání, tedy k rozvoji co nejvyšší míry Michalovy samostatnosti v dospělém životě. O výběru oboru na střední škole (řemeslo, učňovský obor nebo praktická škola) se rozhodne až později, již nyní je ale dobré o něm s Michalem a s rodiči přemýšlet.

Rodiče volí z několika možností pokračování školní docházky pro Michala (současná základní škola má pouze první stupeň):

1) Běžná základní škola. Školní speciální pedagog a snad ani SPC nedoporučují. Jejich postoje jsou pravděpodobně v tomto ve shodě. Shoda nesporně panuje v oboustranném doporučení, nyní ve 4. třídě ve škole pracovat s Michalem individuálně odděleně mimo třídu v češtině a v matematice. Probíhá občas dle potřeby. To je vlastně ryzí segregace žáka - termínem segregace autor použil zbraň samotné inkluzivistické ideologie jako ukazatel jejího dalšího rozporu. Dle doporučení SPC vydaného z června 2019 Michal zapadá do kolektivu spolužáků, nyní dle pozorování ve škole, půl roku poté, se Michal začíná vrstevníkům sociálně vzdalovat. Jejich zájmy a hry začínají být jiné.
2) Základní škola zaměřená na reedukaci SPU. Školní speciální pedagog důrazně nedoporučuje, Michal není dyslektik. Jeho neúspěch by se ještě prohloubil. Postoj SPC autor příspěvku zatím nezná.
3) Bývalá základní škola praktická jako jednoznačné doporučení školního speciálního pedagoga.
4) Základní škola speciální, tato možnost také padla z pohledu SPC v jedné z konfrontací se školou. Realitou je, že Michalovi potenciální spolužáci v bývalé základní škole praktické by měli splňovat a obvykle splňují minimální upravené výstupy. Příčinou Michalova nezdaru však není Michalovo lehké mentální postižení, ale dosavadní způsob práce ve škole doporučený diagnostiky v SPC. Pokud by Michal pokračoval v základní škole speciální (bývalá pomocná škola) ztratí všechnu naději na relativně

samostatný život a zaměstnání, výstupy základní školy speciální jsou příliš nízké. Michal by zůstal rodičům doma celý život na krku.

5) Mimořádným rizikem pro Michala může být nyní obtížné smiřování rodičů s realitou jeho postižení v kombinaci s nesprávnými informacemi, nebo jejich popíráním, falešnou nadějí a nesplnitelnými cíli. Tím rizikem je únik do alternativy jako hledání zázračných metod jinde a rezignace na školskou práci, nácvik a učení. Nabídky už tu byly (např. Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování, rodiče aktuálně uvažují o biofeedbacku). Tyto metody je třeba chápat pouze jako podpůrné a nadstandardní a je nutné zdůraznit, že v žádném případě nemohou Michala zázračně vyléčit a už vůbec ho nevybaví praktickými dovednostmi a nepřipraví pro samostatný život ani zaměstnání. Jejich riziko spočívá v tom, že seberou Michalovi další drahocenný čas, který by měl využít k učení (Zikl, 2010).

Pohled ředitele školy

Máme-li respektovat právo rodičů preferovat a rozhodnout se pro vzdělávání dítěte s LMP na běžné základní škole, měla by škola zajistit podmínky, anebo přiznat a otevřeně sdělit rodičům, že potřebné podmínky nemá a poučit je o dopadech vzdělávání žáka s LMP na běžné škole. Zdrojem takového poučení může být i text tohoto příspěvku.

Jednou z takových podmínek by měl být školní speciální pedagog jako učitel pro přímou práci se žáky ve výuce. Pokud by splňoval kombinaci aprobací speciální pedagogika - učitelství na 1. stupni ZŠ, či jiné učitelství, bude také umět stanovit reálné cíle, nabídnout a použít účinné metody výuky. V každém případě na základě práce se žákem ve výuce bude speciální pedagog učitel umět číst, interpretovat, vysvětlovat, doplňovat, upřesňovat, případně korigovat doporučení ze školských poradenských zařízeni. Je pravděpodobné a pochopitelné, že jeho pohled bude jiný, odlišný od pohledu diagnostika. Hlavně pak škola a rodiče získají alespoň druhý pohled a další možnosti voleb a rozhodnutí pro vzdělávání žáka a směřování dítěte.

Škola by měla mít možnost kvalifikovaně mluvit diagnostikům do jejich práce a vznášet požadavky pro potřeby vzdělávání žáků s LMP a zajištění personálních podmínek. Pohled diagnostika, byť je nepostradatelný, ze své podstaty nereflektuje dynamiku, kontext vývoje a proměnných ve výuce žáka a proto nemůže být považován za nezpochybnitelné dogma.

Jednou z možností je požadavek školy na personální pedagogickou podporu a její financování, kterou školská poradenská zařízení mohou přiznat žákovi a škole v rámci doporučení. Jinou možností je hledat možnosti financování školního speciálního pedagoga z běžných zdrojů.

Další cestou je samozřejmě apelování na změnu vzdělávacího systému.

1) Znovuzavedení uceleného vzdělávacího programu pro žáky s lehkým mentálním postižením, který byl novelou legislativy v roce 2016 zrušen. Umožnil by školám specializaci a vrátil rodičům možnost volby.
2) Personální zajištění zakotvené v legislativě. Speciální pedagog by měl umět učit a být k tomu kvalifikován. Žák s LMP by měl mít právo na vedení výuky speciálním pedagogem učitelem.
3) Podpora kombinací oborů speciální pedagogika - učitelství na pedagogických fakultách. Bohužel, obory tohoto typu dnes ztrácí akreditaci a postupně dobíhají. Jejich dostupnost se snižuje.

Závěr

Příklad Michala poukázal nejen na selhání systému podpory vzdělávání žáků s LMP v podmínkách běžné třídy. Michalův nezdar a školní neúspěch je také důsledkem zásadního omylu většinového proudu speciální pedagogiky, který má dnes dominantní vliv na celý vzdělávací systém. Je to lichá víra, že speciální metody, či jiné "terapie" jsou zázračné a dokážou nahradit učení, nácvik a trénink. Přitom v oblasti základní školní práce (např. jak naučit žáka s LMP číst, psát a počítat) je neučitelská speciální pedagogika mnohdy metodicky vyprázdněná. Za metody jsou často považována pouhá organizační opatření (např. asistence pedagoga, snížený počet dětí ve třídě, hodiny speciální péče, relaxační pomůcky apod.).

Tento omyl je falešnou odpovědí na poptávku zoufalých rodičů, kteří nechtějí nebo neumějí přijmout realitu postižení svého dítěte. Je to nahrazování učení a ověřených metod práce s dítětem různými podobami terapií a líbivou alternativou. Pokud se speciální pedagogika vzdá učitelství, tedy základů, na kterých vznikla a sloužila, ztratí svůj předmět i důvěru školy a jako pedagogická vědní disciplína zanikne. Likvidace škol pro žáky s postižením, likvidace vzdělávacích oborů s kombinací speciální pedagogika - učitelství, a celá inkluzivní ideologie je k tomu cestou. A schopní lidé s postižením nepřipravení

pro samostatný život a práci se doopravdy stanou skupinou zcela vyloučenou ze společnosti.

Seznam literatury

HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

TITZL, Boris. Naučit, nebo inkludovat? *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky.* Praha: Univerzita Karlova, 2016, 26(3), 261-263. ISSN 1211-2720.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Wikipedie: Otevřená encyklopedie: *Difuze odpovědnosti* [online]. c2013 [citováno 27. 11. 2019]. Dostupný z WWW: <https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Difuze_odpov%C4%9Bdnosti&oldid=10008774>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

ZIKL, Pavel. „Alternativní“ terapie ve speciální pedagogice. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky.* Praha: Univerzita Karlova, 2010, 20(3), 184-193. ISSN 1211-2720.

PhDr. Petr KOPŘIVA, Ph.D.
ZŠ Únětice, ZUŠ Libčice nad Vltavou, Katedra zdravotní TV
a tělovýchovného lékařství, FTVS UK, Praha
Mail: kopriva@ftvs.cuni.cz

JE INKLÚZIA RÓMSKYCH ŽIAKOV ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA REÁLNOU INKLÚZIOU?

Ladislav HORŇÁK

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá aktuálnou problematikou dnešnej školy a tou je inkluzívna edukácia. Venuje sa často krát nesprávnemu či nevhodnému používaniu tohto slovného spojenia v slovenskom pedagogickom priestore. Zvlášť je to vypuklé pri vzdelávaní rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, kde sa inklúzia v ich vzdelávaní stala doslova nevyhnutnou. Príspevok naznačuje určité nedostatky a chyby, ktoré robíme len aby sme boli proinkluzívny. Inkluzívne vzdelávanie je koncept, ktorý sa nedá uskutočniť veľmi rýchlo a dokonale, preto potrebujeme kľud a rozvahu aby sa nám to v budúcnosti podarilo.

Kľúčové slová: rómsky žiak, sociálne znevýhodnené prostredie, inklúzia, inkluzívne vzdelávanie, segregácia, desegregácia,

Abstract: The paper deals with a relevant issue in contemporary schooling – inclusive education. The author draws attention to often incorrect or inappropriate use of this phrase in the Slovak educational context. This is particularly manifest in the education of Roma pupils who come from a socially disadvantaged environment, in that the calls for their inclusion have become over-frequented. The paper points at some shortcomings and mistakes that professionals in education make, only to appear as pro-inclusive. Inclusive education is a concept that cannot be achieved in a short time, therefor it requires a composed approach and prudence to implement it successfully in the future.

Key words: Roma pupil, socially disadvantaged background, inclusion, inclusive education, segregation, desegregation

Každý príspevok zaoberajúci sa inkluzívnou edukáciou sa v úvode zaoberá jej potrebnosťou, vhodnosťou, nenahraditeľnosťou, tvrdením že je jedinou správnou cestou zdôrazňujúc práva dieťaťa. Ja začnem konštatovaním, ktoré je uvedené v Národnom programe rozvoja výchovy a vzdelávania (ďalej len

NPRVV) na roky 2018–2027 (2019), že *pojem inkluzívneho vzdelávania nie je v slovenskej legislatíve definovaný.*

Podobne ako v minulosti sme boli očarení integráciou a integrovaným vzdelávaním tak sme dnes konfrontovaní s inklúziou a inkluzívnym vzdelávaním prakticky stále. Kto z pedagógov (najmä z akademického prostredia) chce byť moderný, progresívny, nezaťažený zastaranými názormi na vzdelávanie venuje sa inkluzívnemu vzdelávaniu a neustále hľadá argumenty v prospech jeho implementácie do školského systému. Tieto argumenty sú často veľmi idealistické, sterilné, nezohľadňujúce súčasnú školskú realitu. Píšu o nej aj kolegovia, ktorí po ukončení doktorandského štúdia ostali na fakultách a so školskou realitou neboli konfrontovaní (okrem obdobia, kedy sami boli žiakmi). Starší kolegovia vedia sofistikovane vpašovať tému inkluzívneho vzdelávania do názvov svojich odborných príspevkov, vedeckých monografií či názvov grantových projektov aby zvýšili šance na ich akceptovanie. V ich obsahu sa často krát inkluzívne vzdelávanie už nerieši, a ak, tak len proklamatívne. Dalo by sa nadnesene povedať, že sme rukojemníkmi inklúzie, a to ako žiaci a ich rodičia, tak aj pedagógovia a odborní pracovníci poradenských zariadení.

V tomto príspevku nejde o kritiku inkluzívneho vzdelávania, ktoré je, či bude nepochybne prínosom pre všetkých za predpokladu, že splníme všetky podmienky na jeho efektívnu realizáciu. Chceme len upozorniť na niektoré nezrovnalosti, ktoré sa v súvislosti s inkluzívnym vzdelávaním v slovenskom pedagogickom priestore objavujú. Predkladáme jeden z pohľadov naň, nie konečné riešenie. Mali by sme zvažovať všetky aspekty inklúzie a brať do úvahy aj jej úskalia, nie len neustále proklamované pozitíva. Podľa nášho názoru nekritické vzhliadanie k inklúzii ju neposunie dopredu tak, ako kritický pohľad, ktorý upozornením na problematické oblasti môže pomôcť zvýšiť možnosti jej implementácie do školskej praxe.

Aj Peter Krajňák (2019), štátny tajomník Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu tvrdí, že Slovenská republika v porovnaní so západnými štátmi ešte stále nie je pripravená na inkluzívne vzdelávanie. Na stanovenie si inkluzívnych cieľov v širšom rozsahu nie sú spravidla pripravení na Slovensku ani učitelia, ani zriaďovatelia škôl, ale ani rodičia a ani očakávania zo strany rezortu školstva neboli doposiaľ takto formulované.

Ďalej uvádza, že súčasný vzdelávací systém neumožňuje v školách vytvárať flexibilné vzdelávacie prostredie, v ktorom by bez problémov mohol byť vzdelávaný aj väčší počet detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími

potrebami. Podľa Krajňáka (2019) by sme mohli vzdelávací systém v SR považovať za inkluzívny, ak by takmer všetky deti boli v predškolskom vzdelávaní, žiaci I. a II. stupňa by navštevovali jeden typ škôl a povinné vzdelávanie by pokrývali dostatočne dlhý časový interval (od 6-tich do 17 – 18 rokov). Okrem toho by muselo platiť, že by školu predčasne opúšťalo menej ako desať percent detí, opakovanie ročníka by bolo zriedkavé či to, že výrazná väčšina (80 % a viac) žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami by nebola umiestňovaná do špeciálnych škôl.

Podobne aj Hrebeňárová (2015) uvádza, že síce pozitívny vplyv individuálneho začlenenia detí a žiakov do procesu inkluzívnej edukácie potvrdili aj niektoré štúdie v našich podmienkach, ale vo všeobecnosti sa na Slovensku už dlhodobo stretávame v procese realizácie inkluzívnej edukácie s viacerými nedostatkami, medzi ktoré patrí napríklad nedostatočná odborná pripravenosť pedagógov, veľký počet žiakov v triedach, nedostatočné materiálne vybavenie, heterogénnosť kolektívu žiakov, nedostatočná spolupráca so školskými špeciálnymi pedagógmi a odborníkmi poradenských zariadení, nedostatočný prístup učiteľa k vhodnej odbornej literatúre. Táto oblasť si preto v našich podmienkach vyžaduje realizáciu rozsiahlych výskumných zámerov a v aplikačnej rovine vypracovania modelov podpory učiteľov a žiakov v procese inkluzívneho vzdelávania.

Najvypuklejšie sa s nedorozumeniami v rámci inkluzívneho vzdelávania stretávame v súvislosti s rómskymi žiakmi pochádzajúcimi zo sociálne znevýhodneného prostredia. Vidíme tu dva okruhy problémov:

1. problém - Sú to národné projekty zamerané na inkluzívne vzdelávanie napr. medzi nich patria MRK 1 – Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít (2010-2013) realizovaný na 200 základných školách, MRK 2 – Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy (2013-2015) realizovaný na 110 materských školách či MRK 3 PRINED – Projekt inkluzívnej edukácie (2014-2015) realizovaný na 50 materských a 100 základných školách a Národný projekt ŠOV – Škola otvorená všetkým (2016-2019) realizovaný na 120 základných a 50 materských školách (Klein, 2020).

Tieto projekty nepochybne boli, sú aj budú prínosom, pretože posúvajú vzdelávanie rómskych žiakov na vyššiu úroveň, ale mali by sme pri nich hovoriť skôr o podporných a vyrovnávajúcich opatreniach pre rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a nie o inkluzívnom vzdelávaní v pravom

slova zmysle. Rómski žiaci v týchto projektoch boli od začiatku prijatí do klasickej ZŠ – neboli predtým exkludovaní či segregovaní, preto nemožno hovoriť o inklúzii, resp. tieto projekty nespĺňajú atribúty inkluzívneho vzdelávania, pretože sa tu nezmenila filozofia školy, postoje učiteľov či rodičov nerómskych žiakov k rómskym žiakom, nezohľadňujú sa reálne schopnosti žiakov (musia plniť stanovený školský vzdelávací program ako všetci ostatní žiaci), nezmenil sa systém hodnotenia žiakov (individuálny vzťahový rámec) a často krát ani metódy vzdelávania (kooperatívne vyučovanie, spolužiacke tútorstvo, projektové vyučovanie, atď.) Na mnohých školách zapojených do spomínaných projektov sa ani nezrušili špeciálne triedy, čo je v hrubom rozpore s inkluzívnym vzdelávaním. Skôr tu teda môžeme hovoriť o využívaní *prvkov inkluzívneho vzdelávania* podobne ako to uvádzajú Huttová, Gyárfašová a Sekulová (2012) a to najmä v súvislosti so zriadením inkluzívnych tímov na týchto školách (školský špeciálny pedagóg, školský psychológ, sociálny pedagóg, liečebný pedagóg a pedagogickí asistenti).

2. problém - Zaradzovanie rómskych žiakov do ZŠ resp. ŠZŠ – V súčasnosti sa v tomto smere realizujú len čiastkové a nesystémové kroky, ktoré nastúpenému trendu len poškodia. Máme na mysli tzv. inkluzívne vzdelávanie rómskych žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorých sa umelo (politickým a nie odborným rozhodnutím) snažíme dostať zo špeciálnych základných škôl do klasických základných škôl bez toho aby sme uvažovali nad dôsledkami. Pravdepodobne tým Slovensko reaguje na konanie Európskej komisie proti SR, že porušuje smernicu Európskych spoločenstiev v disproporčne vysokom percente rómskych žiakov vzdelávaných v školách určených pre žiakov s mentálnym postihnutím (špeciálnych základných školách) a vo vytláčaní rómskych žiakov na okraj spoločnosti prostredníctvom segregačných spôsobov vzdelávania v klasických základných školách (oddelené triedy len pre rómskych žiakov) alebo do základných škôl, ktoré navštevujú len rómski žiaci (Klein, 2017).

V tomto prípade znásilňujeme koncept inkluzívnej edukácie, pretože usmernenie pre psychológov v centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a centrách špeciálnopedagogického poradenstva, aby pri vyšetreniach postupovali tak, aby konkrétne neoznačovali, že dieťa má mentálne postihnutie, sa vymyká kvalitnému odbornému posúdeniu a posúvame sa mimo objektívnu realitu. Veď v podmienkach inkluzívnej edukácie môžu byť aj žiaci s mentálnym postihnutím v klasických základných školách. Naviac je to vo vzťahu k inkluzívnemu vzdelávaniu logický nezmysel, pretože v ňom sa žiaci

nijako neoznačujú (nenálepkujú), ale v tomto prípade im častokrát ostáva nálepka žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia, čo je v rozpore s filozofiou inklúzie. Skutočnosť, že sa snažíme, aby sa rómski aj nerómski žiaci vzdelávali spoločne, ešte nerobí školu inkluzívnou. Naviac máme školy, kde takáto forma vzdelávania je úplne prirodzená a logicky ju nenazývame inkluzívnou školou, pretože nemáme a ani sme nikdy nemali žiaden zákon, nariadenie či vyhlášku, kde by sa hovorilo o tom, že rómski žiaci majú byť vzdelávaní oddelene. Na druhej strane prieskum OECD signalizuje, že slovenský školský systém dáva deťom len malé šance prekonať sociálne nerovnosti, ktoré vplývajú negatívne aj na ich vzdelávacie výsledky a tento stav je najnepriaznivejší zo všetkých 34 krajín OECD (In: Klein, 2017).

Na základe Usmernenia Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR zo 4. 3. 2016 „Postup centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie pri posudzovaní školskej pripravenosti detí zo sociálne znevýhodneného prostredia“ bola vypracovaná Metodická informácia pre odborných zamestnancov poradenských zariadení, ktorú vypracoval Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v ktorej sa uvádza, že výsledok v testoch inteligencie, ktorý je pod normou nie je dostatočným podkladom pre potvrdenie mentálneho postihnutia. Cieľom testovania – zvlášť u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia – preto nemôže byť stanovenie IQ s následným odporúčaním, kam dieťa patrí. Testový výkon nie je totožný so schopnosťami dieťaťa (a teda s čím je totožný?), pretože na výkone sa podieľajú aj ďalšie činitele a niektoré z nich môžu výkon v teste výrazne ovplyvniť (napríklad porucha pozornosti, zdravotné postihnutie, strach v skúškovej situácii a mnohé iné). Medzi takéto činitele patrí aj vývin v sociálne, kultúrne a jazykovo odlišnom prostredí, čo sa v plnej miere vzťahuje na deti zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP). U časti detí (teda nie u všetkých) sa vyšetrením nedá rozhodnúť medzi mentálnym postihnutím a dôsledkami vývinu v SZP (a čo sociálne podmienená MR?) a nutné je dlhodobejšie sledovanie s vyhodnocovaním cielenej stimulácie a individualizovaných výchovno-vzdelávacích postupov. Ak teda nie je možné na základe vyšetrenia a anamnestických údajov mentálne postihnutie jednoznačne potvrdiť, odporúča sa konštatovať špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby (ŠVVP) na základe vývinu v SZP.

Paradoxne ale *Metodická informácia* uvádza tiež, že neexistuje testový výsledok alebo štruktúra výkonov v teste, ktoré by sa dali jednoznačne označiť ako dôsledky vývinu v SZP. ŠVVP ako dôsledok SZP nie sú diagnózou, a preto ani

neexistujú jednoznačné kritériá na ich stanovenie!!! Potvrdenie ŠVVP na základe SZP má byť preto výsledkom kvalitatívnej analýzy získaných informácií (testy, analýza priebehu vyšetrenia, pozorovanie, informácie zo školského prostredia a pod.), čo vytvára priestor na subjektívne hodnotenie odborného zamestnanca, ktorý je inštruovaný aby výšku inteligencie nestanovoval a odporúčal umiestnenie dieťaťa do štandardnej základnej školy.

Účelom testovania má byť nasmerovanie výučby a podpora daného dieťaťa – rozlíšiť a identifikovať oblasti, na ktorých sa dá budovať a identifikovať ťažkosti a nedostatky (čomu sa má prispôsobiť učebný proces) – opäť sa tu jasne naznačuje, že nie je vhodné stanovovať deťom zo SZP výšku intelektu.

Čo sa týka použitia psychodiagnostických nástrojov tak metodická informácia uvádza, že takmer žiaden z nich, ktorý je zameraný na úroveň kognitívnych schopností nevyhovuje deťom zo SZP, okrem testu školskej pripravenosti (TŠP-I), ktorý umožňuje identifikovať silné a slabé stránky dieťaťa v záujme nastavenia vhodných edukačných podmienok.

V závere metodickej informácie sa uvádza: *„Ak je cieľom diagnostiky detí zo SZP zistenie štruktúry výkonov v kognitívnej oblasti a v oblasti mimointelektových faktorov, ktoré výkon podmieňujú a nie výška IQ, nie je podmienkou testovať tieto deti komplexnými intelektovými škálami. Podľa vybavenosti CPPPaP sa odporúča v diagnostickom procese vybrať z dostupných testov také subtesty, ktoré najviac eliminujú bariéry testovania, umožňujú psychológom kvalitatívne analyzovať výkony dieťaťa, vytvárajú priestor pre klinický úsudok psychológa a ktorých výsledky sa môžu stať podkladom na odporučenie individualizovaných výchovno-vzdelávacích postupov“*.

Inak povedané, ak v nedávnej minulosti sa síce vyskytovali chyby pri zaradzovaní rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a niektorí z nich boli nesprávne diagnostikovaní a zaradení do špeciálnej základnej školy, dnes majú byť všetci zaradení do klasickej základnej školy a to aj žiaci s mentálnym postihnutím (a tých nie je zanedbateľné množstvo). Skutočnosť je taká, že oveľa viac žiakov s reálnou mentálnou retardáciou (ľahkého stupňa) bude zaradených do klasických základných škôl ako bolo v minulosti nevhodne zaradených žiakov do špeciálnych základných škôl. Problém je v tom, že sa im neposkytne servis ako žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami ale musia plniť požiadavky základnej školy, ktoré prirodzene nezvládajú. Nejde tu teda o inkluzívne vzdelávanie ale skôr o mechanický presun časti rómskych žiakov zo špeciálnych škôl (z A variantu učebných

osnov) do škôl hlavného prúdu. Títo rómski žiaci sú rukojemníkmi nasilu pretláčanej koncepcie inkluzívneho vzdelávania. O inkluzívne vzdelávanie by išlo vtedy ak by sa akceptovali ich schopnosti a prispôsobili sa im vzdelávacie ciele vrátane zmeny hodnotenia výkonov a zmeny metód a foriem práce čo sa nedeje. Skúsenosti ukazujú, že rómski žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia s reálnym mentálnym postihnutím, ktoré bolo diagnostikované z vyššie uvedených dôvodov až vo štvrtom ročníku ZŠ sú na tom vedomostne horšie ako tak isto starí žiaci vzdelávaní v špeciálnej základnej škole (ŠZŠ). Vyskytujú sa aj prípady, kedy po rediagnostike bol žiak preradený do ŠZŠ až po ukončení ôsmeho ročníka ZŠ, čo už je mimo reálnej pomoci konkrétnemu žiakovi. Naviac mnoho rómskych žiakov na rozdiel od inkluzívnej školy v klasickej základnej škole opakuje ročník, čo im znemožňuje, či sťažuje v budúcnosti adekvátne pracovné uplatnenie, ktoré je viazané na profesijnú prípravu.

Kladieme si otázky: Prečo neexistujú usmernenia, kedy po štyroch rokoch, ktoré žiak strávi v škole pre žiakov so sluchovým postihnutím, sa pri rediagnostike má zistiť, že vlastne žiak počuje dobre tak, ako sa to stáva napr. u individuálne začlenených žiakoch s mentálnym postihnutím? Prečo nevidiaci zrazu nemôžu vidieť a nepočujúci zrazu počuť? Preto, lebo sa to nedá, takisto ako je nereálne, aby žiak s diagnostikovaným mentálnym postihnutím mohol byť zrazu v intelektovej norme. O škodách, ktoré sa takto dajú napáchať, hovorí aj Titzl (2018) vo svojej úvahe *Může být tzv. inkluzívní škola dílnou lidskosti?* Uvádza v nej, že aktivistický inkluzionizmus má na vzdelávanie rómskych žiakov jednoduchý recept: zrušiť špeciálne základné školy a celú štátnu byrokraticko-expertnú mašinériu, ktorá tieto deti klasifikuje ako žiakov s mentálnym postihnutím. Škody však budú nezvratné. Škola – inštitúcia už nikdy nebude obnovená ako plne funkčná, hoci neskoršia generácia zistí, že sa stala chyba a pokúsi sa o jej znovuustanovenie. Nastane tiež problém v ich ďalšom vzdelávaní po ukončení klasickej základnej školy. Odbory s maturitou budú pre nich náročné, ale na odborné učilištia nebudú patriť, lebo tie sú určené pre žiakov s mentálnym postihnutím. Môže sa stať, že budú odbory na odborných učilištiach zanikať, a aj keď nezaniknú nebudú mať žiakov. Vznikne začarovaný kruh, ktorý bude veľkým problémom. Podľa Titzla (2018) nikto zatiaľ nepreukázal, že inkludovaný žiak s mentálnym postihnutím sa v klasickej škole naučí viac a lepšie než v škole pre neho po dlhoročných skúsenostiach vytvorenej.

Tu je potrebné povedať, že by sme nemali na individuálnych nedostatkoch (chybách) nesprávneho zaradzovania žiakov do určitého typu školy, v tomto prípade špeciálnej základnej školy, stavať nový princíp, princíp inklúzie. Skôr by sme sa mali snažiť tieto individuálne zlyhania čo najviac eliminovať.

Je potrebné brať do úvahy aj reálne postavenie rómskeho žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia (s mentálnym postihnutím) v triedach klasických základných škôl. Musíme myslieť aj na to, že pre sebahodnotenie dieťaťa má veľký význam výkon a predovšetkým jeho sociálne ocenenie. Spoločnosť kladie dôraz na rozvoj schopností, zručností, osvojenie si poznatkov. Schopnosti a najmä výkony, ktoré dieťa v škole dosahuje, majú väčšiu hodnotu než kedykoľvek predtým (Kroupová, Ptáčková, 2016).

Výsledky výskumu Trlicovej (in Vágnerová, 2008), ktoré sa vzťahujú ku kvalite socializácie žiakov so zdravotným postihnutím integrovaných v bežnej škole, ukazujú, že žiaci s postihnutím sú svojimi spolužiakmi zaradzovaní do najnižšej pozície v triede, nie sú ani obľúbení, ani odmietaní, sú skôr prehliadaní (Kroupová, Ptáčková, 2016). Z tohto dôvodu by sme mali dbať aj na psychosociálne aspekty inklúzie a jej širšej konzekvencie smerom k socializácii. Sociálny aspekt inklúzie by mal byť reflektovaný ako kľúčový a v rámci socializačného vývinu žiaka by mala byť akcentovaná jeho rola v konzekvenciách inklúzie (Kroupová, Ptáčková, 2016).

V súvislosti s rómskymi žiakmi môžeme spomenúť aj Horňákovú (2006) ktorá uvádza, že inklúziu vyjadruje formulácia „vstúp, tu si ctíme odlišnosti, tu môžeš byť taký aký si...“. Byť sám sebou znamená nie len existujúcu odlišnosť v biopsychosociálnom vybavení danosťami, no aj právo na iné správanie, ktoré by malo ale byť zmysluplné v kontexte životnej reality a možností jednotlivca. Zároveň uvádza, že to neznamená popretie spoločenských noriem a kultúrnych hodnôt, práve naopak, ich význam sa vo výchove posilňuje. Úcta a rešpektovanie práv iných sa vzájomne podmieňujú. Možnosť a nevyhnutnosť účasti na tvorbe pozitívnych hodnôt platí pre každého. V tomto smere má prevažná väčšina rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia vážne nedostatky.

Aj Hrebeňárová (2015) uvádza, že pred začiatkom inkluzívneho vzdelávania, ale aj v jeho priebehu je dôležité sa zamýšľať nad tým, čo znamená inklúzia pre dieťa a žiaka so ŠVVP, ako prežíva dieťa a žiak včlenenie medzi skupinu detí alebo žiakov a ako si vytvára vzťahy v tejto skupine, ako ho vnímajú ostatní žiaci v triede, ako reagujú a vstupujú do interakcie a ako môže učiteľ facilitovať

túto interakciu v prospech obidvoch skupín. Taktiež je dôležité zamýšľať sa, aké postoje a skúsenosti s inkluzívnou, ale aj špeciálnou edukáciou majú učitelia, riaditeľ školy, asistent učiteľa. S akými postojmi sa môžeme stretnúť u rodičov detí so ŠVVP, ale aj rodičov detí bez týchto potrieb.

Ak hovoríme o nesprávnom používaní pojmov, tak sa často krát v odborných textoch či názvoch publikácií pojem segregácie nesprávne spája s inklúziou (napr. *Od segregácie k inkluzívnemu vzdelávaniu. Prípad školy v Šarišských Michaľanoch* (2014) či *Segregácia alebo inklúzia Rómov vo vzdelávaní: Voľba pre školy?(2012)*). Správne by sa k pojmu segregácia malo používať opozitum desegrácia a k pojmu inklúzia opozitum exklúzia.

Inklúzia je iný koncept – to nie je segregácia verzus desegregácia (ak hovoríme o segregácii rómskych žiakov). Rafael a Oravec (2014) uvádzajú *„Segregácia vo výchove a vzdelávaní rómskych detí je jav, ktorý v dôsledku ich etnickej príslušnosti (často v kombinácii so sociálnym znevýhodnením) vedie k ich priestorovému, organizačnému, fyzickému a symbolickému vylúčeniu alebo oddeleniu od ostatných detí, čo ma často za následok poskytovanie výchovy a vzdelávania za objektívne nižších kvalitatívnych podmienok vplývajúcich na ich nedostatočný všestranný rozvoj osobnosti, ako aj nedostatočnú socializáciu a integráciu do spoločnosti. Ide o poskytovanie takej výchovy a vzdelávania, ktoré neslúžia najlepšiemu záujmu tejto cieľovej skupiny detí.“*

V tomto kontexte je potrebné pripomenúť, že pojmy *segregácia a desegregácia nie sú školským zákonom vymedzené, čo ponecháva priestor na ich voľnú interpretáciu a zároveň sťažuje uplatnenie práva v praxi.* To je prípad aj Rafaela a Oravca (2014), ktorý segregáciu spájajú s etnicitou a sociálnym znevýhodnením. Lenže pri odmietaní rómskych žiakov nemusí ísť o etnicitu ale napr. o nedostatky v hygienických návykoch či iného hovorového tabu. Títo žiaci na rozdiel od nevidiaceho či nepočujúceho žiaka aktívne ovplyvňujú svoje okolie, svojich spolužiakov, hovoria o sexuálnych praktikách svojich rodičov, o krádežiach, alkohole, prostitúcii a pod., naviac môžu mať svrab, pedikulózu, tuberkulózu a iné prenosné ochorenia. Zástancovia inkluzívneho vzdelávania zdôrazňujú jeho prednosti aj tým, že deti sa učia od seba navzájom, ale zabudli spomenúť že aj negatívne veci, čo je pri spoločnom vzdelávaní týchto žiakov reálne. Nemožno sa preto čudovať časti rodičov, ktorí odmietajú spoločné vzdelávanie ich detí spolu s rómskymi deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia. Tu je potrebná proinkluzívna osveta. Riaditeľ základnej školy vtedy

často stojí pred Sofiinou voľbou, buď rómski žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo nerómski.

Huttová, Gyárfašová a Sekulová (2012) uvádzajú že *desegregácia* sa chápe ako proces, ktorého cieľom je ukončiť separáciu dvoch skupín, zväčša na základe rasy. V kontexte USA, kde sa termín začal po prvý krát používať, bola desegregácia cieľom amerického hnutia za dodržiavanie ľudských práv. Hlavným cieľom desegregácie vo vzdelávaní bolo a je ukončenie segregácie žiakov v školách na základe odlišnej rasy. V európskom kontexte je proces ukončenia segregácie detí migrantov súčasťou integračných politík a opatrení. Pojem desegregácie sa v Európe používa najmä na označenie legislatívnych procesov a štrukturálnych zmien na ukončenie segregácie rómskych detí v školách. V tejto súvislosti je potrebné pripomenúť, že na Slovensku nikdy neboli vydané žiadne dokumenty (zákony, vyhlášky, odporúčania a pod.), ktoré by rómskych žiakov nejakým spôsobom v školstve segregovali. Preto je dosť problematické hovoriť o inkluzívnom vzdelávaní ako o novom trende vo vzťahu k nim.

V publikácii *Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku* (2011) viacerí autori používajú pojmy desegregácia a inklúzia vo vzdelávaní takmer totožne, len Paulíniová a Tichý v spoločnom záverečnom Zhrnutí tieto pojmy jasne rozlišujú (2011, s. 157-172). Desegregácia a inklúzia sú súbežné a vzájomne prepojené procesy, ale s odlišnými cieľmi a stratégiami: *„Kým v procese desegregácie (ktorý je tiež možné pracovne nazývať krátkodobými opatreniami) by malo byť cieľom zabrániť tomu, aby výstupom vzdelávacieho systému na rôznych úrovniach bola de facto segregácia ako aj odstránenie existujúcej segregačnej praxe na slovenských školách (uskutočňovanej na vedomej alebo nevedomej úrovni), v procese inklúzie (teda stredno - a dlhodobých cieľov) by malo ísť o cielenú reformu školského systému, ktorej výsledkom bude vzdelávací systém, ktorý poskytuje rovnaké príležitosti všetkým, podporuje slabších a okrem vzdelávacej zložky kladie doraz na výchovu k tolerancii inakosti a pozitívam, ktoré prinášajú.“*

Záver

Ak sme v úvode hovorili o často krát nevhodnom používaní pojmu inklúzia či inkluzívne vzdelávanie podobne by sme sa mali vyvarovať tvrdeniam typu, že inkluzívna edukácia garantuje rozvoj všetkých detí čo segregovaná forma

vzdelávania neumožňuje (Aebli, 2011), alebo že segregované, či selektované školy a triedy mali za cieľ integráciu žiakov do bežného života, čo sa však nedarilo uskutočniť (Zelina, 2012). Problém nemožno vidieť takto čierno-bielo. Mali by sme si uvedomiť, že inklúzia je podľa slov Horňákovej (2006) predovšetkým vízia o budúcom smerovaní výchovy, vzdelávania a pomoci ľuďom v ťažkých životných situáciách. Túto víziu sa nám ale nepodarí napĺňať ak nezmeníme školskú legislatívu, pretože kvôli nej riaditelia škôl vlastne nemôžu uplatňovať inkluzívne vzdelávanie (nutnosť dodržiavať metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu, nutnosť plniť unifikovane školské vzdelávacie programy, označovanie žiakov so ŠVVP atď.).

Snaha o zavádzanie inkluzívneho vzdelávania (či skôr jeho prvkov) je nedôsledná, selektívna, jedny áno, druhý ešte nie, prečo sa ponáhľame práve s rómskymi žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia? Profesor Feuser tvrdí, že ak sa integrácia obmedzila iba na určité druhy alebo stupne postihnutia v pôvodnom vyučovacom systéme, hrozí celkové zrútenie integračného procesu (Aebli, 2011). Musíme sa teda pýtať: Pripravili sme na to podmienky? Je na to pripravená laická verejnosť vrátane rodičov nerómskych žiakov? Krajňák (2019) tvrdí, že ešte sme neodstránili negatívny postoj k ľuďom žijúcim v extrémnej chudobe v marginalizovaných komunitách a v sociálne vylúčených spoločenstvách. Títo ľudia naviac školu vnímajú ako represívnu inštitúciu, iba ako nutné zlo. Pretrváva u nás problém s akceptáciou rôznorodosti u rómskych žiakov. Feuser (in Aebli, 2011) v tejto súvislosti zdôrazňuje, že integrácia/inklúzia nezjednocuje, práve naopak umožňuje/podporuje rôznorodosť. Ide o rozličné učenie v spoločných situáciách. V tejto súvislosti Šprocha (2014) uvádza, že z demografického hľadiska bude do budúcna dôležitou veličinou vzdelávacieho systému aj vývoj a podiel žiakov a študentov z marginalizovaných rómskych komunít. Demografická prognóza naznačuje, že počet Rómov na Slovensku vzrastie do roku 2030 na približne 590 tisíc osôb. Uvedené naznačuje, že integrácia žiakov a študentov z marginalizovaných rómskych komunít bude prioritnou úlohou NPRVV a predstavuje osobitnú prierezovú prioritu programu. Kladie si za cieľ zvyšovať mieru integrácie žiakov a študentov so špeciálnymi výchovnými a vzdelávacími potrebami (ŠVVP). Výsledný model však neráta s úplným zánikom špeciálnych škôl resp. s úplnou integráciou žiakov a študentov so ŠVVP.

Stratégia Európa 2020 (2019) uvádza, že slovenský vzdelávací systém vykazuje známky nedostatočnej miery inklúzie najmä v predprimárnom vzdelávaní, kde má Slovensko nízku mieru účasti (76,5 % na Slovensku oproti priemeru EÚ 96,9

% a cieľu stratégie Európa 2020, ktorý je 95 %), ako aj v ďalšom vzdelávaní dospelých, kde má Slovensko nízku mieru účasti (3,4 % na Slovensku v porovnaní s priemerom EÚ 10,9 % a cieľom Stratégie Európa 2020 15 %). Rovnako relatívne vysoký podiel 15-ročných žiakov dosahujúcich nízke zručnosti v testovaní PISA je významne spojený s výsledkami žiakov zo sociálne slabšieho prostredia a je prejavom nedostatočnej inkluzívnosti vzdelávacieho systému. Tu je dobré sa zamyslieť či tento stav je naozaj dôsledkom tejto „nedostatočnej" inkluzívnosti (pravej filozofie inklúzie) alebo iných faktorov.

Varovný je aj trend vo vývoji predčasne ukončeného vzdelávania, kde Slovensko v roku 2017 dosiahlo 9,3 % a ešte spĺňa cieľ 2020, ktorý je na úrovni 10 %, avšak s ohľadom na trvale rastúci podiel predčasne ukončeného vzdelávania (4,7 % v roku 2010 a 9,3 % v roku 2017), je pravdepodobné, že naplnenie cieľa v roku 2020 bude ohrozené. Predčasné ukončenie vzdelávania je tiež významne spojené so situáciou marginalizovaných komunít a žiakov resp. študentov zo sociálne znevýhodneného prostredia a je ďalším z prejavov nedostatočnej inklúzie nášho vzdelávacieho systému (podobný problém na zamyslenie ako v predchádzajúcom texte). Z uvedeného vyplýva, že naplnenie štyroch zo šiestich cieľov stratégie Európa 2020 v oblasti vzdelávania je znemožnené alebo ohrozené nedostatočnou inkluzívnosťou výchovno-vzdelávacieho systému. *NPRVV je preto zameraný na posilnenie inklúzie a integrácie výchovno-vzdelávacieho systému v SR ako celku, od predprimárneho vzdelávania až po ďalšie vzdelávanie dospelých.*

Z vyššie uvedených dôvodov osobitnou a významnou spoločenskou témou, ktorá vstupuje do aplikačnej praxe štátnych politík, sú predsudky s rasistickými, xenofóbnymi až diskriminačnými črtami v školskom prostredí zo strany zamestnancov voči žiakom aj medzi žiakmi navzájom. V rámci riešenia tejto témy NPRVV (2019) navrhuje aj konkrétne opatrenia a to:

- podporu výchovy a vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia na stredných školách,
- podporu plynulého prechodu žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia zo základnej na strednú školu,
- vytvorenie stratégie postupného rozvoja inkluzívneho vzdelávania na Slovensku,
- vytvorenie materiálno-technických podmienok na zabezpečenie naplnenia potrieb detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,

- zvýšenie počtu odborných zamestnancov v školách, najmä asistentov učiteľa, sociálnych pedagógov, školských psychológov a špeciálnych pedagógov,
- skvalitnenie činnosti školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie.

Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania (2019) správne uvádza, že inkluzívne vzdelávanie je možné pochopiť len v komplexnosti a celistvosti, v ktorej sa vzájomne dopĺňajú a prelínajú jednotlivé stupne (od predškolskej starostlivosti po ďalšie vzdelávanie) a kde je v rovnováhe vedomostná, výkonová a hodnotová zložka vzdelávacích štandardov. Vo vzťahu k osobám so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, resp. osobám iným (odlišným od väčšiny na základe ľubovoľných znakov), dôležitejšie ako fyzická integrácia je vzájomné spoznávanie, budovanie rešpektu, uznania a rozvíjanie vzájomných kontaktov, vrátane inkluzívneho prostredia v celej spoločnosti. Plne inkluzívne vzdelávanie je cieľ v budúcnosti, ku ktorému by mala spoločnosť smerovať postupnou tvorbou ľudských zdrojov, materiálnych podmienok a inštitucionálneho zázemia. Toto všetko si vyžaduje výraznú reformu nášho školstva, systematickú zmenu a postupný odklon od klasického vyučovania. Zatiaľ na Slovensku registrujeme nedostatok vôle, ktorá by klasické školy zmenila od základov. Je našou úlohou tento stav postupne meniť.

Zoznam literatúry

AEBLI, T. 2011. Integrácia/inklúzia nie je pedagogický luxus (interview s prof. Feuserom). In: *EFETA – vedecko-odborný časopis o komplexnej rehabilitácii ľudí s postihnutím*. Vyd. Emitplus, spol. s. r. o. Roč. XXI, č. 1, s. 10-11. ISSN 1335-1397.

Ako rozumieť Cieľu udržateľného rozvoja 4 Vzdelávanie 2030. Príručka. 2018. Bratislava: ŠPÚ 2018, 37 s. ISBN 978-80-8118-207-5.

ANDRÉ, I., RAFAEL, V. 2014. *Od segregácie k inkluzívnemu vzdelávaniu Prípad školy v Šarišských Michaľanoch*. Bratislava: eduRoma –Roma Education Project, 66 s., ISBN 978-80-89263-20-2.

HORŇÁKOVÁ, M. 2006. Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah? In: *EFETA – vedecko-odborný časopis o komplexnej rehabilitácii ľudí s postihnutím*. Vyd. Osveta, spol. s. r. o. Roč. XVI, č. 1, s. 2-4. ISSN 1335-1397.

HREBEŇÁROVÁ, L. 2015. Inkluzívna edukácia žiakov s viacnásobným postihnutím. In: Hrebeňárová, L. a kol. *Vybrané oblasti inkluzívnej edukácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v primárnom vzdelávaní*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, s. 125 - 173. ISBN 978-80-555-1457-4.

HUTTOVÁ, J., GYÁRFÁŠOVÁ, O. a M. SEKULOVÁ, 2012. *Segregácia alebo inklúzia Rómov vo vzdelávaní: Voľba pre školy?* Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation, 270 s. ISBN 978-80-89571-06-2.

Inkluzívne vzdelávanie naráža na problémy v spoločnosti. (on line) 12. 11. 2019. Dostupné na:

https://domov.sme.sk/c/22146841/skolstvo-inkluzivne-vzdelavanie-romovia.html

KLEIN, V. 2020. *Aktuálne problémy inklúzie sociálne a zdravotne znevýhodnených žiakov*. Krasnystaw: Druk i Wydawnictwo POLIANNA, 120 s. ISBN 978-83-951390-3-1.

Kol. autorov. 2013. *Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy*. Prešov: MPC, 57 s.

Kol. autorov. 2014. *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách PRINED*. Prešov: MPC, 135 s. ISBN 978-80-565-0208-2.

KROUPOVÁ, K. a M. PTÁČKOVÁ, 2016. Psychosociální determinanty inkluze. In: Lopúchová, J. a M. Šulovská (Eds.), 2016. *Reflexie vývoja a trendy rozvoja špeciálnej pedagogiky na Slovensku v medzinárodných kontextoch*. Bratislava: IRIS, Vydavateľstvo a tlač, s. r. o. 411 s. ISBN 978-80-89726-79-0.

Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania. Kvalitné a dostupné vzdelanie pre Slovensko 2018-2027. (on line) 16. 11. 2019. Dostupné na:

https://www.minedu.sk/data/att/13285.pdf

PAULINIOVÁ, Z. a B. TICHÝ. 2011. Zhrnutie: popis segregácie vo vzdelávacom systéme na Slovensku, požiadavky na jej odstránenie, dilemy a otvorené otázky. In: Rafael, V (ed.) *Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku.* Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti – Open society Fundation, 196 s. ISBN 978-80-970143-7-7.

Postup centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie pri posudzovaní školskej pripravenosti detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Bratislava: MŠ SR, 2016

Stratégia Európa 2020. (on line) 24. 11. 2019. Dostupné na: https://www.eu2020.gov.sk/europa-2020/

ŠPROCHA, B. 2014. *Reprodukcia rómskeho obyvateľstva na Slovensku s prognóza jeho populačného vývoja*. Bratislava: Prognostický ústav SAV a Výskumné demografické centrum, INFOSTAT

TITZL, Boris, 2018. Může být tzv. inkluzívní škola dílnou lidskosti? In: *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*. Roč. 7, č. 2, s. 26 41. ISSN 2585-7363.

VÁGNEROVÁ, M. 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-414-4.

ZELINA, M. 2012. Inklúzia – nová paradigma špeciálnej pedagogiky? In: *Špeciálny pedagóg. Časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*. Roč. 1, č. 1, s. 9-12. ISSN 1338-6670.

Doc. PaedDr. Ladislav HORŇÁK, PhD.
Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie
Katedra pedagogiky
Fakulta humanitných a prírodných vied
Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra č. 1, 081 16 Prešov
Mail: ladislav.hornak@unipo.sk

ODBORNÉ ZABEZPEČENIE INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA DETÍ SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH SO ZAMERANÍM NA ŠPECIFICKÉ FORMY DENNÝCH ČINNOSTÍ

Iris DOMANCOVÁ

Anotácia: V nadväznosti na trend inkluzívneho vzdelávania sú mnohé deti so zdravotným znevýhodnením vzdelávané v bežných materských školách. Na ich výchovu a vzdelávanie je potrebné zabezpečiť vhodné podmienky. Výsledky dotazníkového prieskumu, ktorý uskutočnil Štátny pedagogický ústav a ktorého cieľom bolo zmapovať skúsenosti učiteľov s realizáciou vzdelávacích programov pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie potvrdili, že je potrebné aby deti so zdravotným znevýhodnením v bežných materských školách vzdelával špeciálny pedagóg a aby bola zabezpečená aj realizácia špecifických foriem denných činností.

Kľúčové slová: vzdelávacie programy pre deti so sluchovým postihnutím pre predprimárne vzdelávanie , inkluzívne vzdelávanie, špecifické formy denných činností.

Abstract: Following the trend of inclusive education, many children with health disabilities are educated in mainstream kindergartens. Appropriate conditions must be ensured for their education. The National Institute for Education have conducted a survey aimed at mapping the experience of teachers in implementing educational programmes for children with disabilities in pre-primary education. The survey results confirmed the need for children with disabilities in mainstream kindergartens to be educated by special education teachers. Also, the survey showed that it is important to ensure that specific forms of daily activities are implemented in educational process.

Key words: educational programmes for children with hearing impairment in pre-primary education, inclusive education, specific forms of daily activities.

Pri výchove a vzdelávaní detí so zdravotným znevýhodnením sa postupuje podľa jednotlivých vzdelávacích programov pre deti s rôznymi druhmi zdravotného znevýhodnenia pre predprimárne vzdelávanie, ktoré schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 15. mája 2017 pod číslom 2017-2127/20564:14-10G0 s platnosťou od 1. septembra 2017.

Vzdelávacie programy pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie sú vypracované v súlade s cieľmi predprimárneho vzdelávania, ktoré vymedzuje Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, schválený Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 6. júla 2016 pod číslom 2016-17780/27322:1-10A0 s platnosťou od 1. septembra 2016 (ďalej aj „ŠtVP“).

Vzdelávacie programy pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie sa uplatňujú pri vzdelávaní detí so zdravotným znevýhodnením:

a) v materskej škole pre deti so zdravotným znevýhodnením, t. j. v špeciálnej materskej škole, a v materskej škole pri zdravotníckom zariadení,

b) v špeciálnej triede pre deti s konkrétnym zdravotným znevýhodnením v materskej škole,

c) v triede materskej školy spolu s inými deťmi, t. j. v školskej integrácii. (Vladová a kol., 2017, s. 12)

Deti so zdravotným znevýhodnením postupujú podľa týchto jednotlivých vzdelávacích programov:

- Vzdelávací program pre deti s mentálnym postihnutím
- Vzdelávací program pre deti so sluchovým postihnutím
- Vzdelávací program pre deti so zrakovým postihnutím,
- Vzdelávací program pre deti s telesným postihnutím,
- Vzdelávací program pre deti s narušenou komunikačnou schopnosťou,
- Vzdelávací program pre deti s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami
- Vzdelávací program pre deti choré a zdravotne oslabené
- Vzdelávací program pre deti hluchoslepé,
- Vzdelávací program pre deti s viacnásobným postihnutím (Vladová a kol., 2017, s. 12 – 13).

Vzdelávacie programy pre deti so zdravotným znevýhodnením (ďalej aj „VP pre deti so ZZ“) obsahujú špecifiká, na ktoré je nevyhnutné prihliadať pri výchove

a vzdelávaní vo všetkých materských školách, v ktorých sú deti so zdravotným znevýhodnením (ďalej aj „deti so ZZ“) vzdelávané.

Špecifiká sú zapracované s prihliadnutím na druh a stupeň zdravotného znevýhodnenia v jednotlivých vzdelávacích oblastiach alebo sa realizujú prostredníctvom špecifických denných činností.

Špecifické formy denných činností

Výchova a vzdelávanie dieťaťa so zdravotným znevýhodnením v materskej škole sa spravidla uskutočňuje prostredníctvom foriem denných činností, ktoré sú uvedené aj v ŠtVP:

- hry a činnosti podľa výberu detí,
- zdravotné cvičenie,
- vzdelávacia aktivita,
- pobyt vonku,
- činnosti zabezpečujúce životosprávu (osobná hygiena, stravovanie, odpočinok).

Pre deti so zdravotným znevýhodnením sú okrem vyššie uvedených foriem denných činností zaradené aj *špecifické formy denných činností,* ktoré sú zamerané na predchádzanie, zmiernenie alebo odstraňovanie nepriaznivých dôsledkov zdravotného znevýhodnenia.

Pre deti s mentálnym postihnutím sú do denných činností zaradené

- *individuálna logopedická intervencia,* ktorá je zameraná na odstraňovanie alebo aspoň zmiernenie narušenej komunikačnej schopnosti,
- *špeciálne cvičenia,* ktoré sú zamerané na rozvíjanie zmyslového vnímania,
- *rehabilitačná starostlivosť,* ktorá je zameraná na odstraňovanie motorických ťažkostí, zlepšenie a rozvoj fyzickej zdatnosti a pohybovej aktivity.

Pre deti so sluchovým postihnutím sú do denných činností zaradené

- *individuálna logopedická intervencia* – cieľom je v maximálnej miere podporiť rozvoj komunikačných kompetencií tak, aby bolo dieťa schopné komunikovať v slovenskom jazyku – hovorenej reči,

- *špeciálne cvičenia,* zamerané na reedukáciu a kompenzáciu sluchového postihnutia.

Pre deti so zrakovým postihnutím sú do denných činností zaradené

- *individuálne tyflopedické činnosti,* do ktorých zaraďujeme všetky činnosti, ktoré sa vidiace dieťa bez zrakového postihnutia učí vizuálnym pozorovaním od ostatných detí,
- dieťa so zrakovým postihnutím ich musíme naučiť,
- *rozvíjanie priestorovej orientácie,* ktoré je zamerané na vedenie dieťaťa k samostatnosti v pohybe, vedomé rozvíjanie jeho pohybových schopností a podpora orientácie v mikropriestore, ako aj v neznámom priestore.

Pre deti s telesným postihnutím je do denných činností zaradená *individuálna logopedická intervencia* zameraná na odstraňovanie alebo aspoň zmiernenie narušenej komunikačnej schopnosti, ktorá je jedným zo symptómov jeho zdravotnej diagnózy.

Pre deti s narušenou komunikačnou schopnosťou sú do denných činností zaradené

- *individuálna logopedická intervencia* zameraná na odstraňovanie alebo zmiernenie narušenej komunikačnej schopnosti,
- *komunikačné aktivity* zaradené počas jednotlivých foriem denných činností.

Pre deti s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami sú do denných činností zaradené *špecifické pohybové a relaxačné cvičenia* prispôsobené individuálnym potrebám každého dieťaťa.

Pre deti choré a zdravotne oslabené sú do denných činnosti zaradené *zdravotné cvičenia* – realizujú sa individuálne (na lôžku) alebo skupinovo (v priestoroch na to určených) každodenne, v určitom čase s dodržaním zásad psychohygieny. V ozdravovniach, liečebniach sanatóriách a kúpeľoch vykonávajú zdravotné cvičenia zdravotnícki pracovníci (rehabilitační pracovníci, fyzioterapeuti), v nemocniciach sú uskutočňované pod vedením učiteľky materskej školy.

Pre deti s hluchoslepotou sú do denných činností zaradené

- *individuálna logopedická intervencia* – cieľom u dieťaťa s hluchoslepotou je v maximálnej miere podporiť rozvoj komunikačnej schopnosti k najbližšej zóne ich vývinu tak, aby bolo schopné uskutočniť svoj komunikačný zámer podľa svojich potrieb, zrozumiteľne pre

komunikačného partnera. Logopéd metodicky usmerňuje vyučujúcich v oblasti narušenej komunikačnej schopnosti a spolupracuje na tvorbe individuálneho vzdelávacieho programu dieťaťa. Používané metódy a postupy vychádzajú z výsledkov logopedickej diagnostiky. Obsah logopedických cvičení musí byť v súlade s mentálnymi a komunikačnými schopnosťami dieťaťa bez ohľadu na fyzický vek,

- *špeciálne cvičenia,* ktoré sú zamerané na rozvíjanie zmyslového vnímania (zrakového, hmatového, sluchového, čuchového, koordinácie oko/ruka, rozvoj jemnej a hrubej motoriky), rozvoj komunikačnej schopnosti a grafomotoriky u detí s hluchoslepotou sa realizujú denne počas celého dňa,
- *rehabilitačná starostlivosť,* ktorá sa realizuje denne v dopoludňajších hodinách, vykonáva ju fyzioterapeut alebo rehabilitačný pracovník so spôsobilosťou určenou všeobecne záväznými právnymi predpismi platnými pre rezort zdravotníctva.

Pre deti s viacnásobným postihnutím sú do denných činností zaradené

- *individuálna logopedická intervencia,* ktorá je zameraná na odstraňovanie alebo zmiernenie narušenej komunikačnej schopnosti, na podporu rozvoja reči a komplexnej komunikačnej schopnosti dieťaťa,
- *špeciálne cvičenia* zamerané na rozvíjanie zmyslového vnímania,
- *rehabilitačná starostlivosť* zameraná na odstraňovanie motorických narušení, zlepšenie a rozvoj fyzickej zdatnosti a pohybovej aktivity (Vladová a kol., 2017, s. 16 – 18).

Odborné zabezpečenie

Na výchovu a vzdelávanie detí so ZZ je potrebné zabezpečiť vhodné podmienky. V súčasnosti deti so ZZ vzdelávajú učiteľky so špeciálnopedagogickým vzdelaním, aj bez špeciálnopedagogického vzdelania, v rôznych typoch materských škôl.

V nadväznosti na trend inkluzívneho vzdelávania sú mnohé deti so ZZ vzdelávané v bežných materských školách. Majú rovnaké právo na zabezpečenie podmienok ako deti, ktoré sú vzdelávané v špeciálnych materských školách.

Realizácia špecifických foriem denných činnosti si vyžaduje aj ich odborné personálne zabezpečenie. Povinné a odporúčané personálne zabezpečenie, ktoré

je uvedené v jednotlivých VP pre deti so ZZ sa vzťahuje na individuálne špeciálne výchovnovzdelávacie potreby dieťaťa so zdravotným znevýhodnením bez ohľadu na to, kde sa vzdeláva – či v špeciálnej materskej škole, špeciálnej triede alebo v školskej integrácii.

Odporúčané personálne zabezpečenie znamená, že na základe odporučenia centra špeciálno-pedagogického poradenstva môže materská škola zamestnať aj ďalších odborných zamestnancov. (Vladová a kol., 2017, s. 18 – 19)

Výsledky dotazníkového prieskumu aplikácie vzdelávacích programov pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie

Na základe požiadavky Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky Štátny pedagogický ústav Bratislava realizoval v období od januára do augusta 2018 dotazníkový prieskum aplikácie vzdelávacích programov pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie. Dotazníky boli zostavené so zameraním na zmapovanie skúseností a názorov učiteliek/učiteľov materských škôl pri aplikácii vzdelávacích programov pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie. Dotazníky boli prerokované na pracovnom zasadnutí Odbornej komisie pre problematiku vzdelávania detí a žiakov so zdravotným znevýhodnením pri ŠPÚ. (Vladová a kol., 2018, s. 5)

Cieľom dotazníkového prieskumu bolo zmapovať skúsenosti učiteliek/učiteľov s realizáciou vzdelávacích programov pre deti so zdravotným znevýhodnením v špeciálnych materských školách, špeciálnych triedach materských škôl a v bežných triedach materských škôl. V prieskume bola použitá empirická metóda - dotazníky.

S prihliadnutím na zdravotné znevýhodnenia detí boli vypracované dva dotazníky:

- Aplikácia vzdelávacích programov pre deti so zdravotným znevýhodnením *bez mentálneho postihnutia.*
- Aplikácia vzdelávacích programov pre deti so zdravotným znevýhodnením *s mentálnym postihnutím, s hluchoslepotou, s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami a viacnásobným postihnutím (dôvodom vypracovania tohto dotazníka bola skutočnosť, že tieto deti vzhľadom na svoje zdravotné znevýhodnenie nepostupujú podľa*

vzdelávacích štandardov, ale podľa špecifických cieľov vzdelávania a obsahu vzdelávania, ktoré sú vymedzené v príslušných VP pre deti so ZZ).

Dotazníky *boli anonymné,* boli zaslané v elektronickej podobe na *815 materských škôl,* v ktorých sa vzdelávajú deti so zdravotným znevýhodnením. Zoznam materských škôl s emailovými adresami, bol zostavený na základe údajov z Centra vedecko-technických informácií SR.

Obidva dotazníky mali dve časti. V prvej časti (otázky č. 1 až č. 7) respondenti odpovedali na otázky: či majú alebo nemajú špeciálnopedagogické vzdelanie, koľko majú celkový počet praxe v materskej škole, koľko majú celkový počet špeciálnopedagogickej praxe v materskej škole, v akej materskej škole učia (v špeciálnej materskej škole, špeciálnej triede bežnej materskej školy, v materskej škole pri zdravotníckom zariadení alebo v bežnej materskej škole).

Prvá časť dotazníka bola zameraná aj na to či respondenti postupujú pri vzdelávaní detí so ZZ podľa VP pre deti so ZZ. Respondenti mali označiť jeden vzdelávací program a jedno zdravotné znevýhodnenie dieťaťa, ku ktorému sa vyjadrovali v dotazníku.

Položky v druhej časti obidvoch dotazníkov boli zostavené v súlade s vytvorenou hodnotiacou stupnicou (Likertova škála). Položky boli zamerané na prieskum názorov a skúseností učiteliek/učiteľov materských škôl s realizáciou jednotlivých častí VP pre deti so ZZ v pedagogickej praxi.

Jednotlivé položky dotazníka boli zamerané na špecifické ciele výchovy a vzdelávania, profil absolventa, vzdelávacie oblasti, vzdelávacie štandardy, organizačné podmienky na výchovu a vzdelávanie, povinné a odporúčané personálne zabezpečenie, povinné materiálno-technické a priestorové zabezpečenie výchovy a vzdelávania.

Položky mali čísla 1 až 32 (prvý dotazník mal 29 položiek, druhý dotazník 32 položiek). Na konci dotazníka boli uvedené dve položky (bez čísiel):

- jedna bola naformulovaná ako otvorená otázka, v rámci ktorej, ak to považovali za potrebné, sa respondenti mohli vyjadriť aj k iným veciam ako uvedeným v dotazníku,
- posledná bola zameraná na označenie samosprávneho kraja, v ktorom sa nachádza ich materská škola.

Respondenti jednotlivé položky v druhej časti dotazníka hodnotili stupnicou Likertovej škály: *1 bezvýhradne súhlasím; 2 súhlasím; 3 nemám vyhranený názor; 4 nesúhlasím; 5 rozhodne nesúhlasím.*

Vyhodnotených bolo 260 dotazníkov, 145 respondentiek sa vyjadrilo k aplikácii vzdelávacích programov pre deti so zdravotným znevýhodnením bez mentálneho postihnutia *(1. skupina respondentiek)* a 115 respondentiek k aplikácii vzdelávacích programov pre deti so zdravotným znevýhodnením s mentálnym postihnutím, s hluchoslepotou, s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami a viacnásobným postihnutím *(2. skupina respondentiek).*

Dotazníkový prieskum priniesol veľa zaujímavých výsledkov z rôznych oblastí danej problematiky. V nadväznosti na inkluzívne vzdelávanie detí/žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vyberáme položky, ktoré súvisia s témou a to sú položky či:

- pre výchovu a vzdelávanie detí so ZZ je postačujúce, aby ich vzdelávala učiteľka/učiteľ bez špeciálnopedagogického vzdelania s podporou špeciálneho pedagóga,
- pre výchovu a vzdelávanie deti so ZZ je nevyhnutné aby ich vzdelával špeciálny pedagóg,
- s deťmi so ZZ je v rámci denných činností potrebné realizovať špecifické formy denných činností (napr. individuálna logopedická intervencia, špeciálne cvičenia
- zamerané na rozvoj zmyslového vnímania, rehabilitačná starostlivosť, špecifické pohybové a relaxačné cvičenia, ap.).

Zaujímali nás aj *kvalifikačné predpoklady respondentiek*. V 1. skupine, ktorá sa vyjadrovala k aplikácii VP pre deti so ZZ bez mentálneho postihnutia sme získali výsledky, ktoré uvádzame v grafe 9, tabuľkách 11 a 12.

Graf 1 Kvalifikácia respondentiek v jednotlivých typoch materských škôl

Tabuľka 1 Kvalifikačné predpoklady respondentiek zo ŠMŠ

	Počet	%
So špeciálnopedagogickým vzdelaním	43	84,3
Bez špeciálnopedagogického vzdelania	8	15,7
Spolu	51	100

Tabuľka 2 Kvalifikačné predpoklady respondentiek z bežných materských škôl

	Počet	%
So špeciálnopedagogickým vzdelaním	9	13,8
Bez špeciálnopedagogického vzdelania	56	86,2
Spolu	65	100

Získané výsledky potvrdzujú skutočnosť, že v špeciálnych materských školách deti so ZZ vzdelávajú pedagógovia so špeciálnopedagogickým vzdelaním, v materských školách prevažne pedagógovia bez špeciálnopedagogického vzdelania, čo nie je v súlade s potrebnými kvalifikačnými predpokladmi učiteliek/učiteľov materských škôl na výchovu a vzdelávanie detí so ZZ.

Zo 72 (100%) respondentiek, ktoré vzdelávajú deti so ZZ s mentálnym postihnutím (ďalej aj „deti so ZZ s MP“) v špeciálnych materských školách bolo 90,3 % (65) respondentiek so špeciálnopedagogickým vzdelaním a 9,7 % (7) bez špeciálnopedagogického vzdelania a z 34 (100%) respondentiek, ktoré vzdelávajú deti so ZZ s MP v bežných materských školách v školskej integrácii, bolo 88,2 % (30) respondentiek bez špeciálnopedagogického vzdelania a iba 11,8 % (4) so špeciálnopedagogickým vzdelaním (Tabuľky 39 a 40).

Tabuľka 3 Kvalifikačné predpoklady respondentiek zo špeciálnych materských škôl

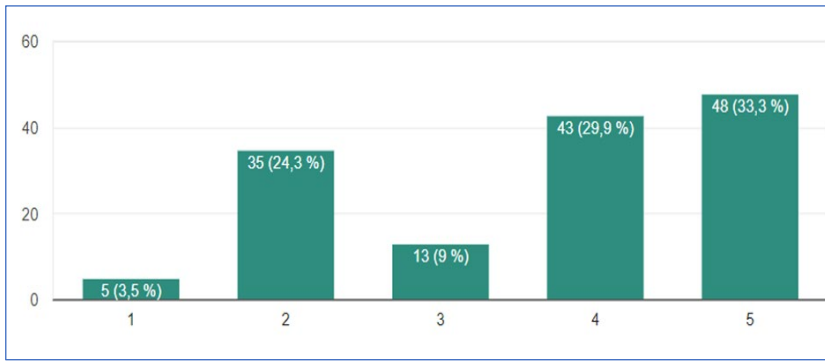
	Počet	%
So špeciálnopedagogickým vzdelaním	65	90,3
Bez špeciálnopedagogického vzdelania	7	9,7
Spolu	72	100

Tabuľka 4 Kvalifikačné predpoklady respondentiek z bežných materských škôl

	Počet	%
So špeciálnopedagogickým vzdelaním	4	11,8
Bez špeciálnopedagogického vzdelania	30	88,2
Spolu	34	100

Je alarmujúce, že deti so ZZ s MP v školskej integrácii vzdeláva 88,2 % učiteliek/učiteľov bez špeciálnopedagogického vzdelania. Získané výsledky poukazujú na skutočnú situáciu v pedagogickej praxi.

Pre vytváranie personálnych podmienok je dôležitý aj *názor na pozíciu pedagóga,* resp. špeciálneho pedagóga. Väčšina 63,2 % (91) respondentiek, ktoré vzdelávajú deti so ZZ bez mentálneho postihnutia nepovažovala za postačujúce, aby deti so ZZ vzdelávala učiteľka/učiteľ bez špeciálnopedagogického vzdelania len s podporou špeciálneho pedagóga a 27,8 % (40) respondentiek to považovala za postačujúce (Graf 2).

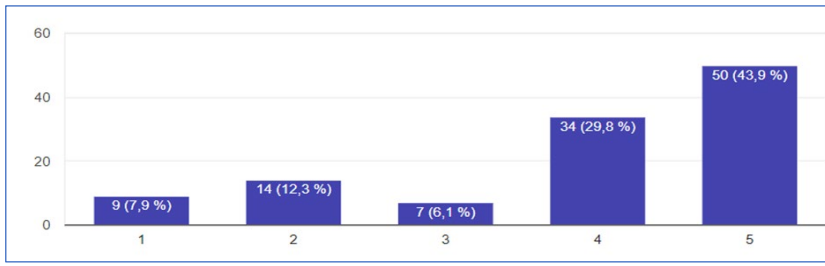


Graf 2 Názory respondentiek na to či je postačujúce aby deti so zdravotným znevýhodnením vzdelávala učiteľka/učiteľ bez špeciálnopedagogického vzdelania s podporou špeciálneho pedagóga

Legenda: 1 bezvýhradne súhlasím, 2 súhlasím, 3 nemám vyhranený názor, 4 nesúhlasím, 5 rozhodne nesúhlasím

Odpovede respondentiek na podobnú (kontrolnú) položku č. 27 (v znení Pre výchovu a vzdelávanie detí so ZZ je nevyhnutné, aby ich vzdelával špeciálny pedagóg) ešte viac poukazovali na skutočnosť, že špeciálny pedagóg je v procese výchovy a vzdelávania detí so ZZ nevyhnutný. Až 76,6% (111) respondentiek súhlasilo s tým, že špeciálny pedagóg je v procese výchovy a vzdelávania detí so ZZ bez mentálneho postihnutia nevyhnutný a 13 % (19) respondentiek s tým nesúhlasilo.

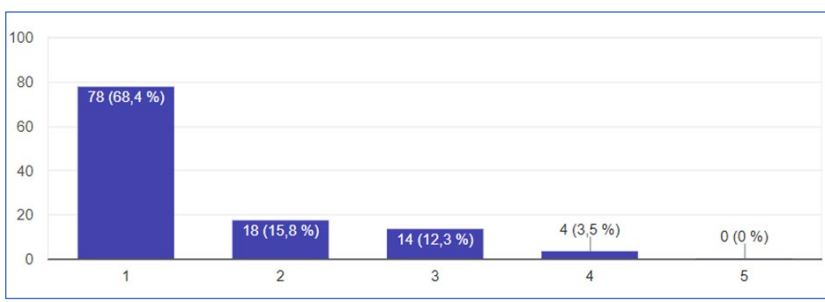
73,7 % (84) respondentiek, ktoré vzdeláva deti so ZZ s mentálnym postihnutím nesúhlasilo, že pre výchovu a vzdelávanie deti s MP je postačujúce aby ich vzdelávala učiteľka/učiteľ bez špeciálnopedagogického vzdelania iba s podporou špeciálneho pedagóga, 6,1 % (7) respondentiek nemala na to vyhranený názor, 22,2 % (25) súhlasilo, že pre výchovu a vzdelávanie detí s MP je postačujúce aby ich vzdelávala učiteľka/učiteľ bez špeciálnopedagogického vzdelania s podporou špeciálneho pedagóga (Graf 3).



Graf 3 Názory respondentiek na to či je postačujúce aby deti so zdravotným znevýhodnením s mentálnym postihnutím, s hluchoslepotou, autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami a viacnásobným postihnutím vzdelávala učiteľka/učiteľ bez špeciálnopedagogického vzdelania s podporou špeciálneho pedagóga

Legenda: 1 bezvýhradne súhlasím, 2 súhlasím, 3 nemám vyhranený názor, 4 nesúhlasím, 5 rozhodne nesúhlasím

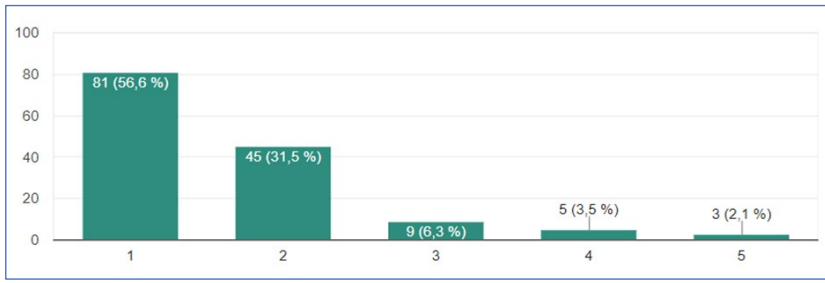
Odpovede na túto položku korešpondovali s odpoveďami na podobnú (kontrolnú položku) č. 28 (v znení Pre výchovu a vzdelávanie detí so ZZ s MP je nevyhnutné, aby ich vzdelával špeciálny pedagóg) , kde až 84,2 % (96) respondentiek považovalo prítomnosť špeciálneho pedagóga v procese výchovy a vzdelávania detí so ZZ s mentálnym postihnutím za nevyhnutnú (Graf 4).



Graf 4 Názory respondentiek vzdelávanie detí so zdravotným znevýhodnením s mentálnym postihnutím, s hluchoslepotou, autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami a viacnásobným postihnutím špeciálnym pedagógom

Legenda: 1 bezvýhradne súhlasím, 2 súhlasím, 3 nemám vyhranený názor, 4 nesúhlasím, 5 rozhodne nesúhlasím

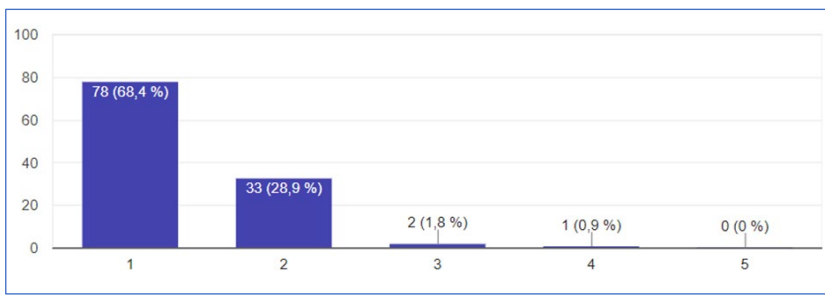
Čo sa týka realizácie špecifických denných činností *88,1 % (126) respondentiek,* ktoré vzdelávajú deti so ZZ bez mentálneho postihnutia *súhlasilo, že s deťmi so ZZ je v rámci denných činností potrebné realizovať špecifické formy denných činností* (napr. individuálna logopedická intervencia, individuálne tyflopedické činnosti, rozvíjanie priestorovej orientácie ap.) (Graf 5).



Graf 5 Názory respondentiek na realizáciu špecifických foriem denných činností

Legenda: 1 bezvýhradne súhlasím, 2 súhlasím, 3 nemám vyhranený názor, 4 nesúhlasím, 5 rozhodne nesúhlasím

Ďalej z výsledkov prieskumu vyplynulo, že *až 97,3 % (111) respondentiek,* ktoré vzdelávajú deti so ZZ s mentálnym postihnutím súhlasilo s tým, že s deťmi s MP je v rámci denných činností potrebné realizovať špecifické formy denných činností (napr. individuálna logopedická intervencia, individuálne tyflopedické činnosti, rozvíjanie priestorovej orientácie ap.) (Graf 6).



Graf 6 Názory respondentiek na realizáciu špecifických foriem denných činností

Legenda: 1 bezvýhradne súhlasím, 2 súhlasím, 3 nemám vyhranený názor, 4 nesúhlasím, 5 rozhodne nesúhlasím

Celkové výsledky dotazníkového prieskumu aplikácie vzdelávacích programov pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie poukázali na to, že prevažná väčšina respondentiek súhlasila s tým, že:

- pre výchovu a vzdelávanie detí so ZZ je nevyhnutné, aby ich vzdelával špeciálny pedagóg,
- nie je postačujúce, aby deti so ZZ vzdelávala učiteľka/učiteľ bez špeciálnopedagogického vzdelania (aj keď učiteľka/učiteľ pracuje s podporou špeciálneho pedagóga),
- v rámci denných činností je potrebné realizovať špecifické formy denných činností (napr. individuálna logopedická intervencia, individuálne tyflopedické činnosti, rozvíjanie priestorovej orientácie ap.).

Na základe získaných výsledkov z dotazníkového prieskumu *odporúčame:*

- výchovu a vzdelávanie detí so zdravotným znevýhodnením realizovať s prihliadnutím na ich špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby,
- pri výchove a vzdelávaní detí so zdravotným znevýhodnením brať zreteľ na rôzne druhy postihnutia, pretože každé zdravotné znevýhodnenie má svoje špecifiká,
- zabezpečiť výchovu a vzdelávanie detí so zdravotným znevýhodnením v školskej integrácii v bežných materských školách špeciálnymi pedagógmi,
- zabezpečiť flexibilnú organizáciu denných činností a prispôsobiť ju individuálnym potrebám každého dieťaťa so zdravotným znevýhodnením,
- každému dieťaťu so zdravotným znevýhodnením, najmä v školskej integrácii v bežných materských školách, vypracovať individuálny vzdelávací program, prostredníctvom ktorého sa individuálne zohľadňuje druh a stupeň jeho zdravotného znevýhodnenia,
- zabezpečiť realizáciu špecifických foriem denných činností (individuálna logopedická intervencia, individuálne tyflopedické činnosti, rozvíjanie priestorovej orientácie ap.).
- zabezpečiť kompenzačné pomôcky,
- realizovať semináre a ďalšie vzdelávanie v kontexte vzdelávacích programov pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie.

Napriek tomu, že získané výsledky nie je možné z viacerých dôvodov zovšeobecňovať, poskytujú určitý pohľad na súčasnú situáciu a východisko pre ďalšie overenie, resp. pre komunikáciu s odborníkmi z praxe, teoretikmi a rodičmi aj v procese inkluzívneho vzdelávania detí so zdravotným znevýhodnením.

Pozn. Príspevok je čiastkovým výstupom projektu KEGA 049UK-4/2019 *Možnosti a limity integrovaného/inkluzívneho vzdelávania žiakov so zmyslovým postihnutím.*

Zoznam literatúry

VLADOVÁ, K. a kol. 2018. *Správa z prieskumu aplikácie vzdelávacích programov pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie v pedagogickej praxi,* Bratislava: ŠPÚ, 2018. 96 s.

VLADOVÁ, K. a kol. 2017. *Aplikácia vzdelávacích programov pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie,* 1. vyd., Bratislava: ŠPÚ, 2017. 194 s. ISBN 978-80-8118-197-9. http://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevyhodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/predprimarne-vzdelavanie.pdf

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. [online] Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2016. [online] dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf

Vzdelávacie programy pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie [online] Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2017. [online] dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevyhodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/vzdelavacie-programy/vp-deti-so-zz-schvalene-maj-2017.pdf

Vyhláška MŠ SR č.322/2008 Z.z., o špeciálnych školách. [online] dostupné na internete: https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/322/20170901

Zákon č.245/2008 *Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov* [online] dostupné na internete: https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20170901

Mgr. Iris DOMANCOVÁ, PhD.
Štátny pedagogický ústav
Pluhová 8
830 00 Bratislava
Mail: iris.domancova@statpedu.sk

NIEKTORÉ ASPEKTY INTEGRÁCIE/INKLÚZIE DETÍ SO SLUCHOVÝM POSTIHNUTÍM V MATERSKEJ ŠKOLE Z POHĽADU PSYCHOLÓGA

Ľubica KROČANOVÁ

Abstrakt: Proces začleňovania detí so špeciálnymi edukačnými potrebami medzi bežnú rovesnícku populáciu sa týkal spočiatku len detí v období vzdelávacieho vývinu, neskôr sa pristúpilo k integrácii/inklúzii aj v predškolských zariadeniach bežného typu. Súčasná (viac či menej úspešná) podoba integrácie/inklúzie, ktorá má svojich priaznivcov aj odporcov v odborných kruhoch i medzi laikmi, dosiahne zmysluplnosť, ak bude vnímaná ako spoločný problém jedincov s postihnutím aj intaktných osôb.

Kľúčové slová: včasná integrácia/inklúzia, predškolský vek, dieťa so sluchovým postihnutím, materská škola

Úvod

Ak hovoríme o včasnej integrácii/inklúzii, uvažujeme o deťoch v predškolskom veku s rôznym typom fyzického, zmyslového alebo mentálneho hendikepu a so sociálno-emocionálnymi zvláštnosťami vo vývine, ktoré si vyžadujú podpornú starostlivosť odborníkov (špeciálnych pedagógov, logopédov, psychológov, terapeutov, sociálnych pracovníkov, a i.), aby bolo možné ich spolužitie s intaktnou populáciou detí v bežných predškolských zariadeniach.

Je zrejmé, že v predškolskom veku každé dieťa prežíva obzvlášť citlivé obdobie, kedy intenzívne vývinovo napreduje. Utvárajú sa jeho prvotné sociálne návyky a zručnosti, má potrebu pozitívnej identity, participuje na interakciách a iných sociálnych aktivitách vo svojom prostredí. Objavuje sa schopnosť prijať sociálnu rolu, potreba začleniť sa a vytvárať si sociálne väzby s inými deťmi, aj keď ešte nestále a povrchné. V rovesníckych vzťahoch dieťa napodobňuje, porovnáva, ale aj spolupracuje, čo je preňho veľmi prínosné.

Proinkluzívnosť predškolského obdobia spočíva v tom, že pre deti je prirodzené spoločne sa hrať, pričom spontánne získavajú možnosť akceptovať aj dieťa, ktoré je „iné“. Ak začleníme dieťa s postihnutím do bežného sociálneho prostredia už v tomto veku, prejavuje sa prirodzenejšie a dokáže sa úspešnejšie

presadiť ako v neskoršom veku. Zdraví rovesníci ho prijmú medzi seba bezprostrednejšie, aj ho ľahšie akceptujú (Kročanová, 2002). Hoci aj malé deti si evidentne uvedomujú rozdiely medzi sebou, ale na základe spoločných zážitkov sa stierajú a „inakosť" sa stáva normalitou. Tieto situácie sú pre nich prevenciou pred vytváraním si predsudkov a príležitosťou k formovaniu inkluzívneho povedomia.

Proces integrácie/inklúzie v materských školách je otvorený a ľahšie sa usmerňuje v porovnaní s edukačnými inštitúciami pre školský vek. Materská škola prirodzene podporuje spolužitie všetkých detí v zmysle „zapojenia každého dieťaťa so všetkými deťmi a všetkých detí s každým dieťaťom" a akceptuje ich individuálne potreby. Učiteľky môžu využívať detskú hravosť či spontánnosť a pomocou rôznych stratégií (hry, kooperatívne aktivity, podujatia) ovplyvňovať vnímanie „odlišnosti", lebo „všetci sme rovnakí a zároveň niečím iní". Je zrejmé, že tieto aktivity pomáhajú k spoločnému fungovaniu intaktných detí a detí s postihnutím už od raného veku prijateľným a jednoduchým spôsobom (Kováčová, 2010, 2019).

Skúsenosti s integráciou/inklúziou detí so sluchovým postihnutím v materskej škole bežného typu

V rámci našich výskumných šetrení sme podľa výsledkov z priamych pozorovaní nepočujúcich detí, ktoré boli individuálne začlenené v majoritnom prostredí materskej školy bežného typu, identifikovali prevažne neuspokojivo rozvinuté sociálne spôsobilosti, a z toho vyplývajúce problémy v akceptácii a začleňovaní sa do vrstovníckej skupiny zdravých detí (pasivita, nízka responzívnosť v sociálnych interakciách z dôvodu rečových a komunikačných limitov, fixácia na jedného rovesníka v skupine alebo na dospelú osobu, čiastočná akceptácia od počujúcich detí, atď. (Kročanová, 2007).

Vo väčšine prípadov však naše zistenia poukázali na to, že práve v materskej škole prebieha integrácia/inklúzia veľmi prirodzeným spôsobom v porovnaní s integráciou/inlúziou v školskom veku. Stretávame sa tu s väčšou toleranciou voči dieťaťu so sluchovým znevýhodnením zo strany počujúcich detí zapájaním do hier a spoločných aktivít v priateľskej a akceptujúcej atmosfére. Počas hier sa počujúce deti správali k svojim sluchovo postihnutým rovesníkom ohľaduplne a nevylučovali ich zo spoločných aktivít, aj keď vnímali ich osobitosti a určité obmedzenia negatívne intervenujúce do vzájomných interakcií. Ak pracuje s takouto skupinou detí empatická a citlivo usmerňujúca učiteľka, sú vytvorené

vhodné podmienky na to, aby sa kvalita včasnej integrácie/inklúzie zvyšovala (Kročanová, 2011).

Praktické skúsenosti s deťmi so stratou sluchu v materskej škole bežného typu naznačujú, aký prínos môžeme u týchto detí očakávať od predškolskej integrácie/ inklúzie. Pri intenzívnej súčinnosti učiteliek, špeciálnych pedagógov (logopéd, surdopéd), psychológov, a tiež rodičov dochádza u týchto detí k:

- rozvíjaniu osobnostného potenciálu pod vplyvom diferencovanejších podnetov prichádzajúcich od intaktných rovesníkov v porovnaní so societou nepočujúcich detí,
- pribúdajú sociálne spôsobilosti, zlepšuje sa sociálna orientácia v intaktnej detskej skupine a socializačná skúsenosť z vytvorených väzieb a interakcií s bežnými deťmi v kooperatívnych a hrových činnostiach,
- osvojovaniu si bežných foriem správania z prirodzených sociálnych situácií, do ktorých sa v bežnom prostredí dostávajú,
- zvládaniu požiadaviek a nárokov priamo súvisiacich s integráciou/inklúziou (rečová a komunikačná bariéra v sociálnom kontakte, postoje a reakcie okolia na vlastné postihnutie, akceptácia vrstovníkmi, atď.),
- postupnému narastaniu verbálnych schopností a evidentnému napredovaniu v komunikačných zručnostiach (rozširovanie aktívnej a pasívnej slovnej zásoby, zlepšovanie vyjadrovacej schopnosti a výslovnosti, pokroky v porozumení reči, v dorozumievaní sa so svojím okolím, osvojenie si a praktické využitie rečových stereotypov spojených s používaním predmetov každodennej potreby a s bežnými činnosťami, a pod.).

Pri práci s deťmi, u ktorých musíme zohľadňovať špeciálne výchovnovzdelávacie potreby, sa javí prospešné stanoviť si ciele porovnateľné so zdravými deťmi a vyhýbať sa nadmerne ochraňujúcim postojom voči nim. Tieto deti je vhodné začleňovať do vekovo zodpovedajúcich, resp. vekovo mladších skupín pre výkonovú rovnocennosť s intaktným vrstovníkmi a zabezpečiť im čo najviac vzájomne stráveného času pri spoločných aktivitách (kooperatívne hry, kooperatívne riešenie úloh). Primárna úloha učiteliek materskej školy v triede s integrovaným dieťaťom s poruchou sluchu spočíva v tom, aby dokázali navodiť a uľahčovať vznikajúce, resp. podporovať už existujúce interakcie a vzťahy medzi dieťaťom s postihnutím a intaktnými

deťmi. Aké aktivity učiteliek môžu pozitívne vplývať na akceptáciu nepočujúcich detí v bežnej rovesníckej skupine?

V každodennej práci sa im v rámci adjustácie nepočujúcich predškolákov medzi rovesníkmi bez postihnutia osvedčilo:

- usmerňovať hru (čo prináša väčší úžitok než voľná hra, na ktorej sa učiteľka nezúčastňuje) ,
- informovať dieťa o tom, čo sa počas hry (príp. inej činnosti) deje, aj o tom čo robia iné deti ,
- dokázať identifikovať podnety prichádzajúce od dieťaťa, neprehliadať ich, snažiť sa im porozumieť a primerane na ne reagovať,
- počas komunikácie udržiavať očný kontakt s dieťaťom,
- povzbudzovať ho k aktivite (poverovať úlohami, vodcovskou rolou v rámci skupiny, a pod.),
- viesť zdravé deti k tomu, aby dokázali rozpoznať signály, ktoré dieťa vysiela,
- orientovať počujúce deti na pomoc, dohodu a kompromisy voči dieťaťu s postihnutím,
- uplatňovať menej zbytočných kontrolných mechanizmov,
- pôsobiť skôr facilitačne na úkor direktívnosti, čo zlepšuje vzájomné interakcie medzi deťmi,
- byť vnímavé, empatické, emocionálne zainteresované.

Učiteľky oceňujú tiež vplyv dieťaťa s postihnutím na zdravých predškolákov, ktorým podľa nich prospieva, že sa učia rešpektovať odlišnosti, tolerovať „iné“ dieťa, pochopiť ho, aj mu pomôcť, vďaka čomu sa objavujú v ich správaní prosociálne prvky. Skúsenosť zo vzájomných interakcií s postihnutým rovesníkom a pravidelná možnosť kontaktu s ním vedie u detí bez postihnutia k:

- formovaniu vlastnej sociálnej a komunikačnej kompetencie,
- zvyšovaniu vnímavosti a senzitivity voči špecifickým potrebám ľudí s postihnutím,
- adekvátnej voľbe stratégií pri poskytovaní pomoci,
- osvojovaniu si prosociálnych zručností a prosociálneho správania sa,

- nadobúdaniu pozitívnych pocitov a skúseností, ako aj k zvyšovaniu sebavedomia, ktoré so sebou prosocialita prináša (Diamond, 2000).

Je zrejmé, že integrácia/inklúzia prináša so sebou fyzickú aj psychickú záťaž, s ktorou sa musí dieťa s postihnutím priebežne vyrovnávať. Prijatie dieťaťa so sluchovým postihnutím medzi rovesníkov bez komunikačnej bariéry je obzvlášť náročné (aj keď hendikep dieťaťa nie je tak viditeľný) v porovnaní s inými druhmi postihnutí. Súvisí aj s týmito osobnostnými a ďalšími determinujúcimi faktormi:

- schopnosť adjustácie na intaktné rovesnícke prostredie,
- osobnostné predpoklady k zvládaniu záťaže,
- minimálne priemerná úroveň intelektových schopností,
- dobrá integrácia psychických funkcií (pamäť, pozornosť),
- vyvinutá jemná motorika (indikátor používania hovorenej reči),
- aspoň čiastočná komunikačná a sociálna kompetencia,
- motivácia (u malých detí skôr rodičovská túžba vidieť svoje dieťa medzi bežne sa vyvíjajúcou detskou populáciou),
- podpora, akceptácia a spolupráca z rodinného prostredia,
- súhlasné postoje z najbližšieho okolia (od počujúcich rodičov, zdravých rovesníkov a ich rodičov, z predškolského zariadenia, a pod.).

Je teda evidentné, že najvýznamnejší prínos z integrácie/inklúzie v predškolskom veku pre deti so sluchovým postihnutím sa javí v tom, že už pred zaškolením získajú určité rečové, komunikačné a sociálne kompetencie, aby sa mohli začleniť medzi majoritnú populáciu rovesníkov v školských zariadeniach bežného typu (Kročanová, 2004). Vzrastajúca kompetentnosť integrovaného dieťaťa v sociálnej oblasti zvyšuje jeho preferencie, osobný status a sociálnu pozíciu v bežnej detskej skupine. Prichádza taktiež k prirodzenému pribúdaniu kognitívnych schopností, žiaducich osobnostných vlastností a skvalitňovaniu záujmov (Diamond 2000).

V rámci našich výskumných šetrení sme podľa výsledkov z priamych pozorovaní nepočujúcich detí, ktoré boli individuálne začlenené v majoritnom prostredí materskej školy bežného typu, identifikovali prevažne neuspokojivo rozvinuté sociálne spôsobilosti, a z toho vyplývajúce problémy v akceptácii a začleňovaní sa do vrstovníckej skupiny zdravých detí (pasivita, nízka responzívnosť v sociálnych interakciách z dôvodu rečových a komunikačných

limitov, fixácia na jedného rovesníka v skupine alebo na dospelú osobu, čiastočná akceptácia od počujúcich detí, atď. (Kročanová, 2007). Vo väčšine prípadov však naše zistenia poukázali na to, že práve v materskej škole prebieha integrácia veľmi prirodzeným spôsobom v porovnaní s integráciou v školskom veku. Stretávame sa tu s väčšou toleranciou voči dieťaťu so sluchovým znevýhodnením zo strany počujúcich detí zapájaním do hier a spoločných aktivít v priateľskej a akceptujúcej atmosfére. Počas hier sa počujúce deti správali k svojim sluchovo postihnutým rovesníkom ohľaduplne a nevylučovali ich zo spoločných aktivít, aj keď vnímali ich osobitosti a určité obmedzenia negatívne intervenujúce do vzájomných interakcií. Ak pracuje s takouto skupinou detí empatická a citlivo usmerňujúca učiteľka, sú vytvorené vhodné podmienky na to, aby sa kvalita včasnej integrácie/inklúzie zvyšovala (Kročanová, 2011).

Úloha rodiny v integrácii/inklúzii dieťaťa so sluchovým postihnutím

Nezastupiteľné miesto a dôležitú ochrannú úlohu v integrácii/inklúzii predstavuje pre dieťa s postihnutím rodina, ktorej emocionálny prínos je neoceniteľný. Rodičia obvykle vítajú možnosť integrácie/inklúzie svojho dieťaťa v materskej škole bežného typu, ktorá je v mieste či okolí ich bydliska, lebo sa ťažko vyrovnávajú (obzvlášť v ranom veku) s jeho možným pobytom v špeciálnom predškolskom zariadení internátneho typu. Podpora rodiny výrazne ovplyvňuje aj pripravenosť dieťaťa s postihnutím a jeho motiváciu k sociálnemu začleneniu sa do majoritného prostredia. Okrem ekonomických a sociálnych nárokov, ktoré sú kladené na rodičov, je osobitne náročné zvládnuť dlhodobú psychickú záťaž, ktorú rodinná situácia všetkým jej členom prináša v oblasti spoločenských a pracovných obmedzení, pri voľbe výchovných prístupov k dieťaťu alebo pri prežívaní negatívnych pocitov z nesplnených očakávaní či z pomalých prírastkov pri prechádzaní dieťaťa jednotlivými vývinovými obdobiami. Obzvlášť náročnou sa v tomto procese javí pomoc rodičov dieťaťu so sluchovým hendikepom a súčasne s oneskoreným vývinom reči pri voľbe spôsobu plnohodnotnej komunikácie a jej rozvíjaní (orálna reč, posunkový jazyk, bilingválny prístup, a pod.). Za dôležitý psychologický moment považujeme postupnú adjustáciu rodičov na prítomnosť dieťaťa s postihnutím sluchu v rodine, ktorá sa v pozitívnom prípade vyvíja smerom k akceptácii dieťaťa aj s jeho postihnutím. Rodičia v tejto fáze prijmú dieťa také, aké je, a hľadajú všetky dostupné možnosti, ako mu pomôcť. Jednou z nich je integrácia/inklúzia do bežného prostredia medzi majoritnú populáciu

rovesníkov, ktorá je už dnes ľahko dostupná, ale nemusí byť vhodná pre každé dieťa.

Záver

Podľa našich niekoľkoročných skúseností s problematikou integrácie detí so sluchovým postihnutím v ranom a predškolskom veku (Kročanová, 2002, 2004, 2007, 2009, 2011, 2015) chceme upozorniť na niektoré opakujúce sa a evidentne nežiaduce aspekty začleňovania detí s postihnutím medzi zdravých rovesníkov. Ide najmä o:

- nekompetentné rozhodnutia pre integráciu/inklúziu,
- nekvalitne pripravené podmienky pri jej praktickej realizácii s negatívnym vplyvom na vývinové možnosti dieťaťa,
- slabo fungujúcu tímovú spoluprácu odborníkov, ktorí by mali deťom s postihnutím sprístupňovať integrovanú/inkluzívnu edukáciu,
- pretrvávajúcu nepripravenosť spoločnosti akceptovať prítomnosť postihnutia a jeho nositeľov medzi sebou.

Zoznam literatúry

DIAMOND, K.E. (2000). Participation in inclusive preschool progamms and sensitivity to the needs of others. *Journal of Early Intervention*, Vol. 23, No 2, pp. 81 – 91

KOVÁČOVÁ, B.(2010). *Inkluzívny proces v materských školách*. Bratislava: Musica Liturgica, s. r. o. 100 s. ISBN 978-80-9704-180-9

KOVÁČOVÁ, B. (2019). *S inklúziou od raného veku*. Hliník n/Hronom: Vyd. Reziliencia, 100s. ISBN 978-80-9722-775-3

KROČANOVÁ, Ľ. (2002). Psychologické a sociálne aspekty procesu integrácie sluchovo postihnutých predškolákov. *Speciální pedagogika*, roč. 12, 2002, č. 4, s. 259-266

KROČANOVÁ, Ľ. (2004).Aktuálny pohľad na predškolskú integráciu detí so sluchovým postihnutím. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč.39, č.1, s. 3-11

KROČANOVÁ, Ľ. (2007). Pohľad psychológa na sociálnu integráciu sluchovo postihnutých detí predškolského veku. *Speciální pedagogika*, roč. 17, č. 3, s. 150-159

KROČANOVÁ, Ľ. (2009). Skúmanie a rozvíjanie sociálnych zručností predškolákov so sluchovým postihnutím v bežnej materskej škole – informácia o metodikách. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 44, 3, s. 281- 292

KROČANOVÁ, Ľ. (2011). Špecifiká sociálnej integrácie detí so sluchovým postihnutím predškolského veku. *Speciální pedagogika*, Praha, PdF UK, 21, 2, s. 95-106

KROČANOVÁ, Ľ. (2015). Možnosti sociálnej integrácie detí so sluchovým postihnutím v materskej škole. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 49, 2015, č. 1 – 2, s. 99 -106.

MALLOY, H.L., Mc MURRAY, P. (1996). Conflict strategies and resolutions: Peer conflict in an integrated early childhood classroom. *Early Childhood Research Quarterly*. Vol.11, pp.186-206

SCHMIDTOVÁ, M. (2001).Pohľad na súčasné vzdelávanie sluchovo postihnutých detí a náčrt koncepcie integrovaného vzdelávania. In: Lehocká, M., Matuška, O.(eds.): *Školská integrácia sluchovo postihnutých detí a mládeže.* Lučenec, British Council, s.65-70

ŠPOTÁKOVÁ, M., TOMČÁNIOVÁ, B. (2000). Sociálna integrácia zdravých a postihnutých detí predškolského veku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč.35, č.2, s.137-148

PhDr. Ľubica KROČANOVÁ
Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie
Cyprichova ul. 42, Bratislava
Mail: lubica.krocanova@vudpap.sk

MODEL OBRÁTENEJ INTEGRÁCIE – ÚSPEŠNÝ PRÍKLAD DOBREJ PRAXE

Ľubica KROČANOVÁ

Abstrakt: V príspevku informujeme o experimentálnom overovaní efektu modelu tzv. obrátenej alebo preventívnej integrácie intaktných a zdravotne znevýhodnených detí v podmienkach predprimárneho vzdelávania so zameraním na ich kognitívny, rečový a sociálny vývin. Konkrétne ide o začleňovanie počujúcich detí medzi zdravotne znevýhodnené deti s poruchami sluchu a narušenou komunikačnou schopnosťou v špeciálnej materskej škole pre deti so sluchovým postihnutím. Naším výskumným cieľom bolo v procese integrácie rozvíjať komunikačné a rečové kompetencie detí s postihnutím pod vplyvom pozitívnych a vekovo primeraných rečových vzorov. Zároveň prostredníctvom prirodzených interaktívnych aktivít a vzťahov stimulovať rozvoj sociálnych kompetencií detí so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami a detí bez postihnutia. Uvedené fakty považujeme za relevantné vzhľadom na mieru úspešnosti sociálneho začlenenia dieťaťa s postihnutím medzi zdravú detskú populáciu.

Kľúčové slová: integrácia, dieťa so sluchovým postihnutím, predškolský vek

Úvod

Jednou z možností ako optimalizovať proces integrácie detí so zdravotným postihnutím je aj model obrátenej – preventívnej integrácie, ktorý bol úspešne overený v zahraničí. Spočíva v spoločnom vzdelávaní intaktných detí a detí so zdravotným postihnutím na pôde špeciálneho školského zariadenia. Výhodou je, že výchovno-vzdelávací proces prebieha v „priateľskejšom“ prostredí. V rámci tzv. obrátenej alebo preventívnej integrácie sú do špeciálnej materskej alebo základnej školy začlenené aj deti a žiaci bez zdravotného postihnutia. Prínosom tejto formy integrácie je skutočnosť, že výchovno-vzdelávací program môže prebiehať v triedach s menším počtom detí a žiakov v prostredí vybavenom potrebnými učebnými pomôckami a realizujú ho odborne pripravení špeciálni pedagógovia. O jej prínose pre vzdelávanie detí so zdravotným postihnutím referujú odborné štúdie (Leonhardt, 2001, Hüther, 2006, Klein-Krušinová,

2015). Na Slovensku nie je zatiaľ tento spôsob vzdelávania legislatívne ukotvený, preto sa jeho efektívnosť experimentálne overuje.

V modeli integrácie, o ktorom informujeme, boli do špeciálneho predškolského zariadenia začlenené okrem detí so sluchovým postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou aj deti intaktné bez zdravotného znevýhodnenia. Experiment sa uskutočňoval v školských rokoch 2013/14 až 2017/18 na základe dohody medzi špeciálnym školským zariadením (Špeciálna materská škola pre deti so sluchovým postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou) a odborným garantom experimentu (Výskumným ústavom detskej psychológie a patopsychológie dieťaťa v Bratislave) za podpory Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR.

Predmetom a cieľom overovania uvedeného modelu bolo sledovanie efektu spoločného výchovno-vzdelávacieho pôsobenia na intaktné a zdravotne znevýhodnené deti v podmienkach predškolského zariadenia špeciálneho typu so zameraním na ich kognitívny, rečový a sociálny vývin na úrovni predprimárneho vzdelávania. Podľa stanovených hypotéz sme očakávali v oblasti rečového vývinu a komunikačných spôsobilostí u detí so zdravotným znevýhodnením intenzívnejšie rozvíjanie verbálnych kompetencií pod vplyvom pozitívnych a vekovo primeraných rečových vzorov prichádzajúcich od zdravých rovesníkov. Taktiež sme predpokladali, že využitím interaktívnych tvorivých postupov s prvkami dramatoterapie, muzikoterapie a arteterapie budú pozitívne stimulované sociálne interakcie a vzťahy medzi deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a ich intaktnými rovesníkmi s cieľom podporiť rozvíjanie sociálnych kompetencií všetkých detí.

Cieľová skupina detí bola v rámci špeciálnej materskej školy začlenená do 2 tried - išlo o 3 deti s narušenou komunikačnou schopnosťou (NKS) a 2 deti so sluchovým postihnutím (SP), ktoré boli integrované v triedach pre deti bez sluchového a rečového hendikepu. Okrem toho sú v materskej škole vytvorené špeciálne triedy (dve triedy pre deti s NKS a dve triedy pre deti so SP). Obrátená alebo preventívna integrácia prebiehala nielen v triedach s intaktnými deťmi, ale aj v rámci spoločných edukačných či voľno-časových (kultúrnych, športových) aktivít.

Metódy a postupy experimentálneho overovania

V rámci experimentálneho overovania boli používané viaceré diagnostické pedagogicko-psychologické metódy: pozorovanie (priame, nepriame), rozhovor,

dotazníky, pedagogické záznamy, pravidelné psychologické a špeciálnopedagogické vyšetrenia detí, videozáznamy, workshopy pre pedagogických zamestnancov a rodičov. Jednotlivé diagnostické postupy boli orientované na zhodnotenie priebehu a efektu obrátenej integrácie v podmienkach špeciálnej materskej školy. Niektoré z ich boli aplikované priebežne (pozorovania, videonahrávky, rozhovory, pedagogické záznamy) a ďalšie (dotazníky, posudzovacie škály pre učiteľov, asistentov učiteľa, vychovávateľov, školských logopédov, psychológov a rodičov integrovaných detí) v pravidelných časových obdobiach, a to vždy po uplynutí jedného školského roka. Zameriavali sme sa v nich na opis najčastejších problémov, ktoré sa pri každodennej práci s integrovanými deťmi vyskytovali a bolo potrebné ich aktuálne riešiť. Hodnotili sme najmä sociálne prejavy, zručnosti a kompetencie vo vzájomných interakciách a vrstovníckych vzťahoch medzi deťmi s postihnutím a ostatnými deťmi z hľadiska spolupráce pri hrových a kooperatívnych aktivitách, spôsoby riešenia vzájomných konfliktov, sústredenosť a výdrž pri spoločných činnostiach, a pod. S využitím psychologických a logopedických diagnostických nástrojov sme zaznamenávali zmeny v oblasti rečového a komunikačného vývinu (rozsah slovnej zásoby, úroveň výslovnosti, porozumenie reči, komunikatívnosť, a pod.), úroveň kognitívnych funkcií verbálneho aj neverbálneho typu, aj emocionálne a osobnostné charakteristiky detí (empatia, asertivita, senzitívnosť, vnímavosť, atď.).

Konkrétna práca s deťmi vychádzala z programu ISCED 0 pre oblasť poznávania, psychomotoriky, emocionality, sociability a tvorivosti. Učiteľky cielene s deťmi pracovali formou dramatoterapeutických postupov (dramatizácia rozprávok, príbehov, hry s bábkou, s maskou, výmena rolí) a námetových hier na podporu kooperatívnych aktivít, empatie, vzájomného poznania sa a formovania rôznych druhov sociálnych spôsobilostí. V experimentálnych triedach s individuálne začlenenými deťmi s postihnutím aktívne využívali prvky muzikoterapie, arteterapie a biblioterapie s cieľom využiť prínos interaktívnych postupov na samotný proces integrácie. V každodennej práci s integrovanými deťmi boli zohľadňované špecifiká a individuálne potreby všetkých detí, najmä prostredníctvom nasledovných aktivít (Kročanová, 2007):

- usmerňovanie hry učiteľkou počas skupinových aktivít,
- orientovanie intaktných detí na pomoc, dohodu a kompromisy v záujme dobrej koexistencie s dieťaťom s postihnutím,

- informovanie integrovaného dieťaťa o tom, čo sa deje, aj o tom, čo robia iné deti,
- povzbudzovanie dieťaťa s postihnutím k aktivite, poverovanie ho úlohami alebo vodcovskou rolou v rámci detskej skupiny,
- neprehliadanie, primerané reagovanie a snaha porozumieť podnetom prichádzajúcim od dieťaťa so znevýhodnením,
- udržiavanie očného kontaktu počas komunikácie medzi deťmi navzájom,
- používanie skôr nedirektívnych prístupov zo strany pedagóga, ktoré zlepšujú vzájomné sociálne interakcie medzi deťmi.

Priebežné hodnotenie experimentálneho overovania

Do experimentálneho overovania boli zapojené 2 integrované triedy a v rámci nich bolo zaradených 5 detí so zdravotným znevýhodnením a 33 detí bez špeciálnych vzdelávacích potrieb (17+2, 16+3). Špeciálne triedy navštevovalo 11 detí so sluchovým postihnutím a 8 detí s narušenou komunikačnou schopnosťou. Odborná starostlivosť o integrované deti primárne vychádzala zo zamerania na rozvoj ich jazykových a komunikačných kompetencií (pravidelná ILS, sluchovo-rytmická výchova, rozvoj schopnosti odzerať, osvojovanie si posunkov aj hovorenej reči).Vo verbálnej komunikácii s deťmi sa postupovalo formou totálnej komunikácie a bilingválnej metódy. Počujúce deti boli vedené k tomu, aby vo verbálnom kontakte s rovesníkmi s postihnutím zreteľnejšie artikulovali, hovorili hlasnejšie, pomalšie, v kratších vetách, pri rozhovore udržiavali očný kontakt a presvedčili sa, či im rovesník správne porozumel.

Okrem námetových hier na podporu kooperatívnych aktivít, empatie a vzájomného poznania učiteľky využívali aj už uvádzané prvky dramatoterapie, arteterapie a muzikoterapie. Osvedčili sa najmä dramatizácia rozprávok, výmena rolí, využívanie neverbálnych techník (pantomíma), hry s maskou, tanečná dramatizácia a hry s bábkou. Cieľom bolo skvalitnenie vzájomných interakcií detí s postihnutím a intaktných detí v prirodzenej hrovej situácii. Hry boli zamerané na uvedomovanie si niektorých zmyslových funkcií, na vyjadrenie pocitov a emócií, na schopnosť začleniť sa do skupiny, spolupracovať v nej a správať sa ústretovo, čo malo významný dopad na utváranie vzájomných vzťahov v rámci detskej skupiny.

Počas hier dostávali deti podnety k tomu, ako citlivo reagovať vzhľadom k ostatným rovesníkom v skupine, učili sa vychádzať s druhými, aj im ochotne

pomôcť, keď to bolo potrebné. U detí sa vytvárali príležitosti k formovaniu rôznych druhov sociálnych spôsobilostí, ako schopnosť začleniť sa do skupiny, citlivo konať a správať sa ústretovo, schopnosť kooperovať v skupine, pripravenosť k starostlivosti a pomoci druhým.

Vytvorilo sa vhodné prostredie na vzájomné spoznávanie sa detí, rozvíjanie zmyslu pre kamarátstvo, priateľské vzťahy, združovanie sa, vedenie dialógu či komunikácie, schopnosť spolupracovať a dohodnúť sa, citlivé správanie voči ostatným (rozpoznávanie pocitov a ich rešpektovanie, ochota pomáhať, pripravenosť o niekoho sa starať, niekoho chrániť, povzbudzovať, tolerovať, a pod.). Ak sa vyskytli problematické prejavy v sociálnom správaní, riešili sa vysvetľovaním s cieľom porozumieť situácii a motívom správania. Deti tak prostredníctvom hrových situácií získavali skúsenosť ako skĺbiť pri spoločnej aktivite prežívanie vzájomnej súhry s ostatnými, pritom ich rešpektovať a byť k nim tolerantný (Kročanová, 2009).

Využívané hrové a kooperatívne činnosti sú pre deti predškolského veku veľmi prirodzenými aktivitami, s ktorými sa každodenne stretávajú. Práve v tomto veku majú intenzívnu potrebu participovať na sociálnych aktivitách vo svojom prostredí. Majú vyvinutú schopnosť prijať sociálnu rolu, začleniť sa do skupiny a vytvárať si vzájomné vzťahy s inými deťmi. Konkrétne pre dieťa so stratou sluchu a narušeným vývinom reči predstavuje kontakt s počujúcim dieťaťom počas hry model ako sa správať v sociálnych situáciách. Slúži mu aj ako jazykový vzor, pretože poskytuje praktickú skúsenosť s bežnou komunikáciou. Preto sme ako hlavný prostriedok na zlepšenie kvality sociálnej začlenenosti dieťaťa s postihnutím medzi zdravých rovesníkov využili tento špecifický druh intervencie formou hry.

Zhrnutie

Podľa doterajších výskumných sledovaní môžeme konštatovať, že integrované deti napredovali rýchlejšie v osvojovaní si rečových a sociálnych kompetencií v porovnaní s rovesníkmi v špeciálnych triedach materskej školy. V správaní počujúcich detí sa prejavili pozitívne zmeny v sociálnom cítení, keďže sa učili vnímať a rešpektovať odlišnosť, osvojovali si základy prosociálneho správania (boli vnímavejšie na potreby svojich spolužiakov s hendikepom, pomáhali im pri edukačných i sebaobslužných aktivitách, poskytovali im správny rečový vzor, opravovali ich rečový prejav, a pod.).

Je zrejmé, že forma obrátenej integrácie sa ukazuje ako veľmi účinná a vhodná pre deti so sluchovým postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou z dôvodu evidentného rozvíjania rečových, sociálnych aj kognitívnych kompetencií. Je pozitívne hodnotená od zainteresovaných pedagógov, logopédov, psychológov, aj rodičov. Vytvára pre deti so zdravotným znevýhodnením akceptujúce, tolerantné a pomáhajúce prostredie s prvkami prosociálneho správania zo strany intaktných rovesníkov. Špeciálnou výhodou obrátenej integrácie pre deti a žiakov s poruchou sluchu a reči v porovnaní s integráciou v škole (resp. materskej škole) bežného typu je skutočnosť, že sa môžu identifikovať aj s rovesníkmi, ktorí majú podobný hendikep ako oni, a necítia sa odlišní či menejcenní vo vzťahu k svojim intaktným rovesníkom. Obrátená integrácia má však svoje obmedzenia a nie je univerzálne prijateľná pre všetky typy a stupne postihnutia či osobnostné predpoklady detí. Ani priaznivejšie podmienky, za ktorých sa obrátená integrácia realizuje, nevyhovujú všetkým deťom, najmä viacnásobne postihnutým, ako aj emočne a psychicky labilnejším, pre ktoré sa javí vhodnejšie vzdelávanie v špeciálnych školách.

Záver

Problematika sociálnej začlenenosti detí s postihnutím medzi bežnú rovesnícku populáciu sa javí už dlhodobo predmetom odborných diskusií a výskumného záujmu, aj témou pre laické úvahy väčšinou s rozdielnymi až protichodnými názormi. Mnoho odborníkov hovorí o nedostatočnej profesionálnej pripravenosti pedagógov na prácu s deťmi s postihnutím, o chýbaní odbornej podpory pre žiakov so ŠVVP v bežných školách, o absencii skúseností s prácou s týmito deťmi, čo sa môže následne odrážať v negatívnych postojoch voči nim a negatívnej motivácii voči integrácii detí s postihnutím Do skupiny pedagógov s nepriaznivým postojom voči integrácii prináležia aj niektorí pedagógovia špeciálnych školských zariadení, ktorí vidia v integrácii existenčné ohrozenie. Pre psychológov predstavuje integrácia pracovnú výzvu v oblasti teoretického spracovania tejto problematiky, ako aj uplatňovania konkrétnych riešení v praxi. Rodičia detí s postihnutím vidia v integrácii možnosť lepšej životnej a pracovnej perspektívy pre svoje deti, aj prostriedok k lepšiemu zvládnutiu a vyrovnaniu sa s postihnutím.

Zoznam literatúry

HÜTHER, F. (2006). *Präventive Integration eine Alternative zur Regelschule für hörgeschädigte Kinder?* In: Lauscher Post (2), s. 14 – 16.

http://www.pihft.de/pihcms01/index.php?option=com_content&view=article&id=89&Itemid=126

KLEIN-KRUŠINOVÁ, A. (2015). Inklúzia má rôzne podoby. *Príloha časopisu Psychológia a patopsychológia dieťaťa* 2015, 8. www.komposyt.sk

KROČANOVÁ, Ľ. (2007). Pohľad psychológa na sociálnu integráciu sluchovo postihnutých detí predškolského veku. *Speciální pedagogika*, Praha, PdF UK, 17, 3, s. 150-159.

KROČANOVÁ, Ľ. (2009). Skúmanie a rozvíjanie sociálnych zručností predškolákov so sluchovým postihnutím v bežnej materskej škole – informácia o metodikách. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 44, 3, s. 281- 292.

LEONHARDT, A. (2001). *Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých*. Bratislava: Sapientia. ISBN 80-967180-8-8

PhDr. Ľubica KROČANOVÁ
Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie
Cyprichova ul. 42, Bratislava
Mail: lubica.krocanova@vudpap.sk

INTEGROVANÉ / INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE ŽIAKOV

SO ŠPECIÁLNYMI
VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI

Zborník vedeckých príspevkov

Bratislava 2020

Pre Univerzitu Komenského v Bratislave, Pedagogickú fakultu, vydalo vydavateľstvo IRIS - Vydavateľstvo a tlač, s.r.o.

Prvé vydanie, 2020
Náklad: 200 ks
Počet strán: 188
ISBN: 978-80-8200-058-3