

**ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV BRATISLAVA**

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

**2016**

**Zostavovatelia:**

Prof. PhDr. Viktor Lechta, PhD. Dr.h.c.  
Mgr. Iris Domancová, PhD.  
PaedDr. Katarína Vladová, Ph.D.

**Autorský kolektív:**

Mgr. Jana Angušová  
Mgr. Jana Čurová  
Mgr. Iris Domancová, PhD.  
Mgr. Marek Hlina  
PaedDr. Miloš Kollár, PhD.  
Mgr. Iveta Krajčirovičová  
Prof. PhDr. Viktor Lechta, PhD. Dr.h.c.  
Mgr. Marta Ovadová  
Mgr. Mária Remišová, PhD.  
Mgr. Alena Spišiaková  
PaedDr. Mária Tarabová  
RNDr. Mária Tatranská  
PaedDr. Mária Tekelová  
Mgr. Iveta Verčimáková  
PaedDr. Katarína Vladová, Ph.D.

**Jazyková korektúra:**

Mgr. Božena Mizerová

## Obsah

Úvod .....	6
1 Výchova a vzdelávanie žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov so všeobecným intelektovým nadaním .....	7
<i>Iris Domancová, Viktor Lechta, Mária Tarabová, Mária Tatranská, Mária Tekelová, Katarína Vladová</i>	
1.1 Žiak so zdravotným znevýhodnením a žiak so všeobecným intelektovým nadaním .....	7
1.2 Vzdelávacie programy pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov so všeobecným intelektovým nadaním .....	9
1.3 Vzdelávacia oblasť Špeciálnopedagogická podpora a špecifické vyučovacie predmety...	11
1.4 Návrh na vzdelávanie dieťaťa alebo žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole, v základnej škole, v strednej škole a v špeciálnej škole .....	12
1.5 Individuálny výchovno-vzdelávací program.....	13
1.6 Osobitný spôsob plnenia školskej dochádzky.....	14
1.7 Hodnotenie a klasifikácia žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov so všeobecným intelektovým nadaním .....	14
1.8 Výchova a vzdelávanie žiakov so zdravotným znevýhodnením v stredných školách.....	15
2 Výchova a vzdelávanie pre žiakov s mentálnym postihnutím.....	17
<i>Mária Tarabová, Mária Tatranská</i>	
2.1 Charakteristika žiaka s mentálnym postihnutím .....	17
2.2 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s mentálnym postihnutím na primárnom stupni vzdelávania .....	18
2.3 Výchova a vzdelávanie žiakov s mentálnym postihnutím v odborných učilištiach a praktickej škole.....	23
3 Výchova a vzdelávanie žiakov so sluchovým postihnutím .....	26
<i>Iris Domancová, Mária Tatranská</i>	
3.1 Charakteristika žiaka so sluchovým postihnutím.....	26
3.2 Výchova a vzdelávanie žiakov so sluchovým postihnutím na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania .....	28
3.2.1 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov so sluchovým postihnutím.....	28
3.3 Výchova a vzdelávanie žiakov so sluchovým postihnutím v stredných školách .....	34
4 Výchova a vzdelávanie žiakov so zrakovým postihnutím .....	36
<i>Marek Hlina, Alena Spišiaková</i>	
4.1 Charakteristika žiaka so zrakovým postihnutím .....	36
4.2 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov so zrakovým postihnutím na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania .....	38

4.3	Výchova a vzdelávanie žiakov so zrakovým postihnutím v stredných školách .....	44
5	Výchova a vzdelávanie žiakov s telesným postihnutím .....	46
<i>Katarína Vladová, Mária Tatranská</i>		
5.1	Charakteristika žiaka s telesným postihnutím.....	46
5.2	Výchova a vzdelávanie žiakov s telesným postihnutím na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania .....	49
5.2.1	Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s telesným postihnutím na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania .....	49
5.3	Výchova a vzdelávanie žiakov s telesným postihnutím v stredných školách .....	51
6	Výchova a vzdelávanie žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou .....	53
<i>Viktor Lechta</i>		
6.1	Charakteristika žiaka s narušenou komunikačnou schopnosťou.....	53
6.1.1	Východiskové kritériá .....	53
6.1.2	Špecifické hľadiská .....	54
6.2	Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania .....	55
6.3	Výchova a vzdelávanie žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou v stredných školách.....	62
7.	Výchova a vzdelávanie žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami.....	63
<i>Katarína Vladová</i>		
7.1	Charakteristika žiaka s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami ..	63
7.2	Výchova a vzdelávanie žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania.....	67
7.2.1	Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami bez mentálneho postihnutia na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania .....	69
7.2.2	Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím na primárnom stupni vzdelávania .....	70
7.3	Výchova a vzdelávanie žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami v stredných školách .....	70
7.3.1	Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s MP v triede s individuálnym vzdelávacím programom v praktickej škole .....	70
7.3.2	Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami bez mentálneho postihnutia v stredných školách .....	71
8	Výchova a vzdelávanie žiakov chorých a zdravotne oslabených .....	73
<i>Katarína Vladová</i>		

8.1	Charakteristika žiaka chorého a zdravotne oslabeného .....	73
8.2	Výchova a vzdelávanie žiakov chorých a zdravotne oslabených na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania .....	74
8.2.1	Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov chorých a zdravotne oslabených na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania.....	75
8.3	Výchova a vzdelávanie žiakov chorých a zdravotne oslabených v stredných školách.....	77
9	Výchova a vzdelávanie žiakov hluchoslepých .....	79
<i>Marta Ovadová, Iveta Verčimáková, Jana Čurová, Jana Angušová, Iveta Krajčirovičová, Miloš Kollár</i>		
9.1	Charakteristika žiaka hluchoslepého.....	79
9.2	Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov hluchoslepých .....	81
9.3	Výchova a vzdelávanie žiakov hluchoslepých v praktickej škole .....	83
10	Výchova a vzdelávanie žiakov s vývinovými poruchami učenia .....	88
<i>Mária Tekelová</i>		
10.1	Charakteristika žiaka s vývinovými poruchami učenia.....	88
10.2.	Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s vývinovými poruchami učenia na primárnom a nižšom stupni vzdelávania .....	91
10.3	Výchova a vzdelávanie žiakov s vývinovými poruchami učenia na stredných školách....	93
11	Výchova a vzdelávanie žiakov s viacnásobným postihnutím.....	95
<i>Iris Domancová</i>		
11.1	Charakteristika žiaka s viacnásobným postihnutím .....	95
11.2	Výchova a vzdelávanie žiakov s viacnásobným postihnutím na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania .....	97
11.2.1	Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s viacnásobným postihnutím .....	97
11.2.2	Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s viacnásobným postihnutím v kombinácii s mentálnym postihnutím.....	98
11.2.3	Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s viacnásobným postihnutím bez mentálneho postihnutia .....	101
12	Výchova a vzdelávanie žiakov so všeobecným intelektovým nadaním .....	104
<i>Mária Remišová</i>		
12.1	Charakteristika žiaka so všeobecným intelektovým nadaním .....	104
12.2	Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov so všeobecným intelektovým nadaním na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania .....	107
12.3	Výchova a vzdelávanie žiakov s intelektovým nadaním v stredných školách.....	113
Príloha 1 .....		116
Individuálny výchovno-vzdelávací program pre žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami		

## Úvod

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

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

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

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

Dokument sa podľa potrieb bude priebežne aktualizovať.

# **1 Výchova a vzdelávanie žiakov so zdravotným znevýhodnením a žiakov so všeobecným intelektovým nadaním**

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

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

## **1.1 Žiak so zdravotným znevýhodnením a žiak so všeobecným intelektovým nadaním**

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

### **1. žiak so zdravotným znevýhodnením**

#### **a) žiak so zdravotným postihnutím**

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

#### **b) žiak chorý alebo zdravotne oslabený**

#### **c) žiak s vývinovými poruchami**

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

#### **d) žiak s poruchou správania**

- žiak s narušením v oblasti emocionálnej alebo sociálnej,

### **2. žiak so sociálne znevýhodneným prostredím**

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

### **3. žiak s nadaním**

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

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

Ustanovenie § 144 ods. 2 školského zákona zaručuje žiakovi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami právo „na výchovu a vzdelávanie s využitím špecifických foriem a metód, ktoré zodpovedajú jeho potrebám, a na vytvorenie nevyhnutných podmienok, ktoré

túto výchovu a vzdelávanie umožňujú. Predmetné právo je premietnuté do vzdelávacích programov pre jednotlivé podskupiny z kategórie žiakov so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním. Vzdelávacie programy žiakov so zdravotným znevýhodnením a pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním sú súčasťou štátnych vzdelávacích programov. Žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia nemajú vzdelávací program, postupujeme podľa príslušných štátnych vzdelávacích programov.

Pod pojmom **špeciálna výchovno-vzdelávacia potreba** rozumieme požiadavku na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód, prostredia a prístupov výchovy a vzdelávania žiaka. Žiakom so zdravotným znevýhodnením a žiakom so všeobecným intelektovým nadaním **je nevyhnutné zabezpečiť potrebné podporné prostriedky pre ich efektívne vzdelávanie**, predovšetkým:

a) **zabezpečenie odborného prístupu vo vzdelávaní**, t. j. včasná špeciálnopedagogická, psychologická, medicínska diagnostika, vzdelávanie podľa individuálneho vzdelávacieho programu, individuálna a skupinová práca so žiakom, používanie špeciálnych metód a foriem vyučovania, úprava vzdelávacieho obsahu, zaradenie špecifických vyučovacích predmetov, špecifický postup v hodnotení vzdelávacích výsledkov, aplikácia alternatívnych foriem komunikácie, úzka spolupráca s rodičmi a iné, podľa individuálnej potreby konkrétneho žiaka vyplývajúcej z výsledkov odbornej diagnostiky;

b) **materiálne**, ktoré zahŕňajú napríklad špeciálne učebnice, špeciálne vyučovacie pomôcky, kompenzačné pomôcky, úpravy prostredia a iné;

c) **personálne**, t. j. odborný a podporný servis špeciálneho pedagóga, školského špeciálneho pedagóga, logopéda, liečebného pedagóga, školského psychológa, tlmočníka posunkovej reči, asistenta učiteľa a iných odborníkov, odborná príprava pedagógov a iné;

d) **finančné** – na zabezpečenie špeciálnych materiálnych, odborných a personálnych podmienok.

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

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

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

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

a) **v školách pre žiakov so zdravotným znevýhodnením**; tieto školy sú špeciálne školy,

b) v ostatných školách podľa tohto zákona

**1. v špeciálnych triedach,**



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

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

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

Materiálno-technické vybavenie špeciálnej triedy zabezpečuje riaditeľ školy. Nutné je vybavenie potrebnými špeciálnymi učebnými pomôckami, ležadlami na polohovanie a relaxačnú činnosť a kompenzačnými pomôckami

Špeciálne triedy nie sú náhradou tzv. vyrovnávacích tried ani špecializovaných tried..

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

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

**Výchova a vzdelávanie žiakov so všeobecným intelektovým nadaním** sa uskutočňuje:

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

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

**Žiak má podľa § 144 ods. 1 písm. e) školského zákona právo na individuálny prístup rešpektujúci jeho schopnosti a možnosti, nadanie a zdravotný stav v rozsahu ustanovenom školským zákonom.** Porušením práva žiaka nie je určenie takých podmienok pre prijatie na strednú školu, ktorých štúdium sa zakladá na preukazovaní a rozvíjaní schopností nevyhnutných pre výkon príslušného budúceho povolania (napr. overenie požadovanej miery výtvarného a hudobného talentu pre budúce učiteľky v materských školách a i.).

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

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

- a) žiakov s mentálnym postihnutím,
- b) žiakov so sluchovým postihnutím,
- c) žiakov so zrakovým postihnutím,

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

Výchova a vzdelávanie žiakov so všeobecným intelektovým nadaním sa uskutočňuje prostredníctvom Vzdelávacieho programu pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním.

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

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

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

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

**Tvorba a realizácia školského vzdelávacieho programu si vyžaduje tímovú spoluprácu pedagogických zamestnancov,** pričom sa odporúča klásť dôraz na variabilnejšiu organizáciu vyučovania – blokové vyučovanie, individualizáciu vyučovania, zmeny v hodnotení žiakov, priestor pre výber voliteľných predmetov v rámci voliteľných hodín. Školské vzdelávacie programy škôl, v ktorých sa vzdelávajú žiaci so zdravotným znevýhodnením a žiaci so všeobecným intelektovým nadaním, obsahujú špecifické vyučovacie predmety a odporúčame ich doplniť aj o ponuku iných činností zameraných na rozvoj sociálnych komunikačných kompetencií, rozvoj nadania a predchádzanie, zmiernenie alebo odstraňova-

nie ďalších nepriaznivých dôsledkov ich zdravotného znevýhodnenia (postihnutia, narušenia, v ohrození) alebo nadania.

Platné vzdelávacie programy pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním sú uverejnené na webovom sídle Štátneho pedagogického ústavu: <http://www.statpedu.sk/clanky/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevychodnenim/vzdelavacie-programy-pre-deti-ziakov-so-zdravotnym>

### 1.3 Vzdelávacia oblasť Špeciálnopedagogická podpora a špecifické vyučovacie predmety

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

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

*Napríklad pri vzdelávaní žiakov s vývinovou poruchou učenia (VPU) sa z hľadiska zaradenia vyučovacieho predmetu individuálne pristupuje podľa ich vlastných potrieb a obsah vyučovacieho predmetu ILLI nie sú povinní plniť, ak nemajú diagnostikovanú aj narušenú komunikačnú schopnosť. Pri vzdelávaní žiakov s VPU v triede zriadenej pre žiakov s VPU (v triede špeciálnej školy a v špeciálnej triede pre žiakov s VPU základnej školy), v ktorej je podľa príslušného RUP vyučovacím predmet ILLI súčasťou učebného plánu, sa v rámci tohto vyučovacieho predmetu postupuje podľa individuálnych potrieb žiakov, t. j. u žiakov tejto triedy bez diagnostikovanej NKS sa rozvíja najmä oblasť rozvoja gramotnosti v zmysle odporúčaných cieľov stimulácie.*

Hodiny určené na výučbu daného špecifického vyučovacieho predmetu, ktorý podľa vyjadrenia poradenského zariadenia žiak/žiaci nepotrebuje, sa použijú na:

- a) posilnenie výučby iných špecifických vyučovacích predmetov,
- b) posilnenie vyučovacích predmetov, na ktorých žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami nemôže napredovať v rámci bežných vyučovacích hodín a ktorý postupuje podľa individuálneho vzdelávacieho programu,
- c) vyučovacie predmety, ktoré rozširujú a prehlbujú obsah predmetov zaradených do vzdelávacieho programu.

Škola žiakovi v školskej integrácii vytvára podmienky na plnenie obsahu špecifických vyučovacích predmetov. Spôsob plnenia obsahu a samotný obsah príslušného špecifického predmetu podľa potrieb žiaka na základe odporúčania poradenského zariadenia sa uvedie v individuálnom vzdelávacom programe žiaka. Spôsob plnenia obsahu týchto predmetov môže byť na vyučovacej hodine, individuálne so školským špeciálnym pedagógom alebo špeciálnym pedagógom z poradenského centra v škole, alebo dochádzaním žiaka do poradenského zariadenia.

Hodiny špecifických vyučovacích predmetov v triede zabezpečujú dvaja pedagogickí zamestnanci, čo znamená, že žiakov v triede možno deliť spôsobom, ktorý im zabezpečí individuálny prístup. Najmenej jeden z týchto pedagogických zamestnancov musí spĺňať kvalifikačné predpoklady na vyučovanie príslušného predmetu podľa platného všeobecne záväzného právneho predpisu o kvalifikačných predpokladoch a osobitných požiadavkách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. Ak druhý pedagogický

zamestnanec príslušné kvalifikačné predpoklady nespĺňa, vykonáva so žiakmi činnosti, ktoré súvisia s utvrdzovaním rozvíjaných schopností žiaka a ich automatizáciou podľa usmernenia kvalifikovaného pedagóga a pod jeho vedením.

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

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

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

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

Žiakovi vzdelávanému v školskej integrácii, v špeciálnej triede alebo v špeciálnej škole vedie škola dokumentáciu s názvom „**Návrh na vzdelávanie dieťaťa alebo žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole, v základnej škole, v strednej škole a v špeciálnej škole**“ (§ 11 ods. 9 písm. a) školského zákona). Dokumentácia podľa § 11 ods. 9 písm. a) a b) školského zákona je na základe § 11 ods. 11 tohto zákona súčasťou registratúry podľa osobitného predpisu.

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

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

## 1.5 Individuálny výchovno-vzdelávací program

Individuálny výchovno-vzdelávací program/individuálny vzdelávací program je dokument, v ktorom sa plánuje vzdelávanie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Podľa školského zákona sa podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu vzdeláva:

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

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

Individuálny výchovno-vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím vychádza zo vzdelávacieho programu pre žiakov s mentálnym postihnutím, z jeho obsahu vzdelávania. Rámcový učebný plán tohto žiaka je rovnaký ako u žiakov bežnej triedy. To znamená, že žiak s mentálnym postihnutím má týždenne rovnaký počet vyučovacích hodín ako žiaci bežnej triedy. Jeho rámcový učebný plán treba prispôbiť v maximálnej miere učebnému plánu bežnej triedy. Vyučovacím predmetom vecné učenie má žiak vtedy, keď majú žiaci bežnej triedy vyučovacím predmetom prvouka alebo prírodoveda, alebo napríklad vyučovacím predmetom vlastiveda v 5. a 6. ročníku má integrovaný žiak vtedy, keď majú žiaci bežnej triedy vyučovacím predmetom dejepis a geografiu. Ak škola vzdeláva viac žiakov s mentálnym postihnutím, môže z nich vytvoriť na hodiny pracovného vyučovania skupinu z príbuzných alebo rôznych ročníkov. Integrovaný žiak sa v tomto vyučovacom predmete bude vzdelávať mimo svojej triedy. Žiak s mentálnym postihnutím môže mať aj vyučovacím predmetom anglický jazyk (s upraveným obsahom vzdelávania), závisí to od jeho individuálnych schopností. Vo vyučovacích predmetoch hudobná výchova, výtvarná výchova, telesná a športová výchova a etická výchova je možné tohto žiaka vzdelávať podľa obsahu vzdelávania žiakov bežnej triedy. Ak je v týchto vyučovacích predmetoch potrebné žiakovi upraviť obsah a rozsah učiva, uvádza sa to v jeho individuálnom výchovno-vzdelávacom programe.

Individuálny výchovno-vzdelávací program pre žiakov s intelektovým nadaním vychádza zo školského vzdelávacieho programu pre žiakov bežnej triedy, v ktorej je žiak zaradený. Odporúčame vypracovať ho podľa vzoru uverejneného na webovom sídle Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie v dokumente Výchovno-vzdelávací program žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základnej škole. Program pre intelektovo nadaného žiaka, ktorý bol schválený MŠ SR dňa 25. augusta 2005 pod č. CD-2005-19373/26374-1:091 s platnosťou od 1. septembra 2005 a aktualizovaný k 1. septembru 2008 dostupný na [www.vudpap.sk](http://www.vudpap.sk).

Podľa vyhlášky č. 326/2008 Z. z. o druhoch a náležitostiach vysvedčení a ostatných školských tlačív vrátane spôsobov ich evidencie a uloženia škola a školské zariadenie označujú pri správe registratúry individuálny výchovno-vzdelávací program individuálne začleneného žiaka ako registratúrny záznam bez trvalej dokumentárnej hodnoty s lehotou 5 rokov po ukončení štúdia.

## 1.6 Osobitný spôsob plnenia školskej dochádzky

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

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

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

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

Hodnotenie a klasifikácia žiakov so zdravotným znevýhodnením vychádza z aktuálnych metodických pokynov na hodnotenie žiakov základnej školy, ktorých prílohou sú zásady hodnotenia žiaka so zdravotným znevýhodnením začleneného v základnej škole. Pedagóg rešpektuje a dodržiava odporúčané formy overovania vedomostí žiaka so zdravotným znevýhodnením a ďalšie náležitosti v súvislosti s hodnotením a klasifikáciou konkrétneho žiaka poradenským zariadením, ktoré okrem všeobecných odporúčaní zohľadňuje aj aktuálny stav žiaka z hľadiska jeho psychických dispozícií a motivácie. Je nevyhnutné tiež sledovať informácie Národného ústavu certifikovaných meraní vzdelávania ([www.nucem.sk](http://www.nucem.sk)) vo vzťahu k žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorý v nadväznosti na príslušné všeobecne záväzné právne predpisy zabezpečuje externé testovania žiakov 5. a 9. ročníka základných škôl Slovenskej republiky a medzinárodné merania podľa programov, do ktorých sa Slovenská republika zapája v súlade s ich pravidlami.

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

Aktuálne metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu žiakov, vrátane žiakov so ŠVVP, sú zverejnené na webovom sídle [www.minedu.sk](http://www.minedu.sk).

## 1.8 Výchova a vzdelávanie žiakov so zdravotným znevýhodnením v stredných školách

Pre žiakov so sluchovým, zrakovým a telesným postihnutím poskytujú vzdelávanie aj špeciálne stredné školy. V špeciálnych stredných školách je žiakom venovaná špeciálno-pedagogická podpora počas celého štúdia. Pre žiakov so sluchovým a zrakovým postihnutím je dĺžka štúdia predĺžená o 1 rok. V špeciálnych stredných školách sa žiaci vzdelávajú podľa vzdelávacích programov určených pre jednotlivý druh zdravotného postihnutia (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).

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

Žiaci so zdravotným znevýhodnením, ktorí sa vzdelávajú v triedach alebo výchovných skupinách spolu s ostatnými žiakmi stredných škôl (formou školskej integrácie), sa vzdelávajú podľa príslušných štátnych vzdelávacích programov s prihliadnutím na ich stupeň postihnutia, narušenia. Základné zásady výchovy a vzdelávania žiakov so zdravotným znevýhodnením v stredných školách sú rovnaké ako v základných školách, pričom treba rešpektovať vekové špecifiká postihnutia, narušenia. Odbornú a metodickú pomoc pri výchove a vzdelávaní žiakov so zdravotným znevýhodnením môžu stredným školám poskytnúť špeciálne stredné školy alebo školské zariadenie výchovného poradenstva a prevencie, ktoré má žiaka v starostlivosti.

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

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

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

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

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

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

Podľa upravených podmienok môže maturovať **žiak špeciálnej školy, žiak špeciálnej triedy, žiak so zdravotným znevýhodnením** v triede strednej školy **vzdelávaný podľa indi-**

**viduálneho vzdelávacieho programu** spolu s ostatnými žiakmi (§ 14 vyhlášky č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách v znení neskorších predpisov).

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

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

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

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

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



## 2 Výchova a vzdelávanie pre žiakov s mentálnym postihnutím

Mária Tarabová, Mária Tatranská

### 2.1 Charakteristika žiaka s mentálnym postihnutím

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

**Žiaci so stredným mentálnym postihnutím** sú vývinovo retardovaní a obmedzení vo všetkých zložkách komplexnej osobnosti. Majú závažnejšie problémy a poruchy hrubej i jemnej motoriky, mnohí majú pridružené zmyslové a telesné postihnutia. Vývin všetkých psychických funkcií je výraznejšie narušený a obmedzený. Prítomné sú poruchy vnímania, pozornosti, sústredenosti a pamäti. Myslenie je konkrétne a primitívne. Majú výrazne obmedzený vývin chápania a používania jazyka, obmedzené komunikačné zručnosti na úroveň izolovaných slov či krátkych viet, gramaticky a často aj obsahovo nesprávnych. Mnohí z nich komunikujú prostredníctvom náhradných komunikačných systémov. Sebaobslužné zručnosti a návyky vykonávajú na úrovni rôznych stupňov samostatnosti. Ich vzdelávacieho potenciálu je obmedzený, ale niektorí žiaci si pod kvalifikovaným pedagogickým vedením dokážu osvojiť elementárne základy čítania, písania a počítania. Vzhľadom na nevyzretosť fonematického sluchu a ťažkosti v oblasti zrakovej diferenciacie sa spravidla využíva metóda globálneho čítania.

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

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

## 2.2 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s mentálnym postihnutím na primárnom stupni vzdelávania

Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím sa člení na:

- A. Vzdelávací program pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia pre primárne vzdelávanie (variant A)**
- B. Vzdelávací program pre žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia pre primárne vzdelávanie (variant B)**
- C. Vzdelávací program pre žiakov s ťažkým alebo hlbokým stupňom mentálneho postihnutia pre primárne vzdelávanie (variant C).**

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

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

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

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

V závislosti od druhu a stupňa mentálneho postihnutia je reč narušená po obsahovej i formálnej stránke. Časté sú nedostatky v rozvoji fonemického sluchu – v nedostatočnej diskriminácii foném a nedostatky v artikulácii. Oneskorene u nich dozrieva fonemický sluch, resp. diferenciácia foném. (Lechta, 2011). Táto skutočnosť ovplyvňuje kvalitu nácviku čítania a písania. Dochádza k nedostatočnému rozlišovaniu podobne znejúcich hlások m/n, s/š, s/z, p/b, t/d. U žiakov 1. a 2. ročníka častými cvičeniami sluchového vnímania pomáhame zlepšovať schopnosť diferencovaného vnímania zvukov. Nácvik výslovnosti žiakov začíname postupne od pomenovávania predmetov a javov k nácviku vecných formulácií (pozdrav, poďakovanie, ospravedlnenie, krátky oznam, vyjadrenie jednoduchej prosby). Pre rečový prejav

týchto žiakov je charakteristická nižšia slovná zásoba v porovnaní s normou, neprímeraný spôsob používania osvojenej slovnej zásoby a často aj nechápanie významu slov, ktoré používajú. Základným cieľom vo výchovno-vzdelávacom procese je zmenšovať rozdiel medzi pasívnou a aktívnou slovnou zásobou, odstraňovať agramatickosť, budovať gramatickú stavbu jednoduchých viet a neskôr gramatickú zhodu v súvetiach.

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

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

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

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

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

#### **Pre vzdelávanie žiakov s mentálnym postihnutím v školskej integrácii odporúčame:**

Vedenie základnej školy zapracúva podmienky výchovy a vzdelávania žiakov s mentálnym postihnutím v bežnej triede do školského vzdelávacieho programu. Mali by sa týkať:

- a) **zabezpečenia odborného prístupu** v edukácii žiakov s mentálnym postihnutím z hľadiska úpravy obsahu, foriem, metód a hodnotenia,
- b) **materiálneho zabezpečenia** špeciálnopedagogickými a kompenzačnými pomôckami v závislosti od závažnosti postihnutia, úpravami prostredia na relaxáciu,
- c) **personálneho zabezpečenia** odborným servisom školského špeciálneho pedagóga, logopéda, liečebného pedagóga, školského psychológa, asistenta učiteľa.

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

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

**Školský špeciálny pedagóg** sa zúčastňuje na vyučovaní integrovaného žiaka s mentálnym postihnutím, alebo s ním pracuje mimo triedy, ak je potrebné niektoré učivo zabezpečiť individuálnym spôsobom. Mimo triedy tiež zabezpečuje individuálnu reedukačnú, terapeutickú alebo rehabilitačnú činnosť. Poskytuje poradenstvo pre učiteľov pri vzdelávaní žiaka, pre rodičov pri riešení výchovných problémov, spolupracuje pri vytváraní individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu.

**Asistent učiteľa** poskytuje podporné činnosti na prekonávanie ťažkostí MP žiaka vo vzdelávaní.

**Logopéd** zabezpečuje individuálnu logopedickú intervenciu, ak je u žiaka diagnostikovaná narušená komunikačná schopnosť. U žiakov s ťažším stupňom mentálneho postihnutia, u ktorých býva narušený vývin reči, treba rozvíjať existujúcu komunikačnú schopnosť žiaka. Nehovoriacim žiakom treba poskytnúť alternatívnu a augmentatívnu komunikáciu ako možnosť vyjadrenia svojich pocitov a potrieb.

**Sociálny pedagóg** môže poskytnúť podporný mechanizmus žiakom s mentálnym postihnutím pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia; rieši sociálno-patologické javy negatívne ovplyvňujúce proces edukácie týchto žiakov. Cieľeným pôsobením v rodine pomôže napr. zlepšiť dochádzku žiaka do školy a tak ovplyvniť výchovno-vzdelávacie výsledky.

**Centrum špeciálno-pedagogického poradenstva** poskytuje ambulatnú špeciálno-pedagogickú činnosť, psychologickú, diagnostickú, poradenskú, rehabilitačnú a metodickú činnosť.

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

Žiak s mentálnym postihnutím integrovaný v bežnej triede základnej školy sa vzdeláva podľa **individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu**. Individuálny výchovno-vzdelávací program sa zostavuje na základe komplexnej diagnostiky žiaka a Vzdelávacieho programu pre žiakov s mentálnym postihnutím a obsahu vzdelávania príslušného variantu (A, B, C). Má vychádzať z aktuálnej úrovne schopností a prejavov žiaka. Na jeho vytvorení sa podieľa aj špeciálny pedagóg, ktorý predtým vykoná špeciálnopedagogickú diagnostiku a prognostiku. Učiteľ by sa s ním mal dôkladne oboznámiť, aby mal predstavu o tom, k akému výchovno-vzdelávaciemu cieľu má žiaka viesť. Požiadavky, ktoré na neho kladie, tak budú primerané. V školskom vzdelávacom programe môžu byť aj iné vyučovacie predmety. Jeho učebný plán treba v maximálnej miere prispôbiť učebnému plánu bežnej triedy. Napríklad vyučovací predmet vecné učenie má žiak vtedy, keď majú žiaci bežnej triedy vyučovací predmet prvouka alebo prírodoveda. Vyučovací predmet vlastiveda v 5. a 6. ročníku má integrovaný žiak vtedy, keď majú žiaci bežnej triedy vyučovací predmet dejepis a geografiu. Vo vyučovacích predmetoch výchovno-estetického zamerania je možné vzdelávať týchto žiakov podľa obsahu vzdelávania žiakov bežnej školy. Obsah a rozsah učiva musí byť prispôbený aktuálnym možnostiam a individuálnym schopnostiam žiaka s mentálnym postihnutím.

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

Vyučovací predmet pracovné vyučovanie má vo vzdelávaní žiakov s mentálnym postihnutím špecifické postavenie, plní dôležitú rehabilitačnú funkciu. V symptomatológii mentálneho postihnutia býva prítomná porucha vizuomotoriky a pohybovej koordinácie. V nižších ročníkoch treba rozvíjať zrakovo-motorickú koordináciu, jemnú motoriku rúk, koordináciu prstov, samostatnosť a vytrvalosť v manuálnej činnosti v závislosti od stupňa postihnutia. Pracovné vyučovanie je tu zamerané na vytváranie praktických zručností a návykov sebaobsluhy, na manipuláciu s predmetmi dennej potreby. Vytváranie pracovných zručností ovplyv-

ňuje rozvoj motoriky a rozumovej úrovne žiaka. Vo vyšších ročníkoch sa fyzická práca žiakov spája s vedomosťami z iných vyučovacích predmetov. Podporuje rozvoj telesných i psychických schopností, vytváranie základných pracovných návykov, posilňuje vôľové prejavy. Na hodinách pracovného vyučovania získavajú žiaci s mentálnym postihnutím základné vedomosti o materiáli, nástrojoch a pracovných postupoch. Učia sa správne organizovať prácu, dodržiavať predpisy bezpečnosti a hygieny práce. Pracovné zaťaženie má byť také, aby aktivizovalo ich myslenie a dostatočne ich zamestnávalo. Pracovné vyučovanie má tri základné zložky: práce v dielni, pestovateľské práce a práce v domácnosti. Vo vyšších ročníkoch je tento predmet predprofesionálnou prípravou na budúce povolanie.

Primerané podmienky vyučovania a individuálny prístup sú základom vzdelávania.

Vyučujúci by mal žiakovi s mentálnym postihnutím

- dávať zreteľné a jednoznačné inštrukcie,
- zadať zakaždým len jednu úlohu a overiť si, či jej zadanie pochopil,
- nové typy úloh riešiť najprv spoločne, rozdeliť na menšie kroky,
- poskytnúť dostatok času na odpoveď a rešpektovať jeho pracovné tempo,
- zadávať častejšie úlohy s možnosťou označenie správnej odpovede, zriedkavejšie úlohy, ktoré vyžadujú samostatnú písomnú formuláciu odpovede,
- striedať činnosti a pracovné tempo,
- zamedziť tomu, aby dlhší čas len pasívne počúval,
- zaraďovať krátke relaxačné prestávky,
- vytvoriť podmienky pre pozitívne hodnotenie na upevnenie kladných zážitkov v triede,
- oceniť aj malý úspech žiaka a tak ho motivovať k učeniu,
- klásť požiadavky, ktoré je schopný splniť vzhľadom na mentálne postihnutie,
- modifikovať spôsob, akým sa žiak s mentálnym postihnutím oboznamuje s novým učivom (predtým treba v diagnostickom procese zistiť, aký učebný štýl je pre žiaka vhodný a využiť jeho silné stránky v prospech dosiahnutia lepších výsledkov),
- vytvárať priestor pre časté opakovanie učiva s cieľom upevňovať získané vedomosti a zručnosti,
- vytvárať atmosféru vzájomného pochopenia a podpory od intaktných spolužiakov (pripraviť intaktných žiakov triedy pre kooperatívne učenie a vytvoriť pozitívnu klímu v triede; oceňovať žiakov, ktorí spolupracujú, pomáhajú a podporujú v edukácii žiaka s mentálnym postihnutím),
- zapájať žiaka do všetkých spoločných činností triedy,
- dávať možnosť participovať na práci v skupine žiakov zadaním úlohy, ktorú je schopný riešiť,
- dávať viac úloh na rozvoj motorických funkcií a deficitných oblastí a redukovať úlohy, ktoré sú neprimerané aktuálnej vývinovej úrovni žiaka,
- snažiť sa vytvárať dostatok príležitostí na získavanie nových skúseností a tým žiaka podnecovať k tvorivému mysleniu a k riešeniu problémov,
- zohľadniť jeho prípadnú motorickú instabilitu a minimalizovať nežiaduce prejavy správania,
- umožniť používať kompenzačné pomôcky, ktoré mu uľahčia edukáciu (počítač, kalkulačka, gramatické tabuľky, tabuľky spojov násobenia a delenia),
- zabezpečiť dostatočné množstvo názorných pomôcok,
- dostatočne konkretizovať preberané učivo,
- orientovať vzdelávanie na využiteľnosť vedomostí v situáciách praktického života,
- podľa potreby poskytnúť účinnú individuálnu pomoc,
- stanoviť si s rodičmi žiaka pravidlá domácej prípravy na vyučovanie.

**Žiak s mentálnym postihnutím, ktorý sa vzdeláva v špeciálnej triede ZŠ sa nepovažuje za integrovaného.**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- metóda viacnásobného opakovania
- metóda nadmerného zvýraznenia informácie
- metóda multisenzorického sprostredkovania informácie
- metóda optimálneho kódovania informácie
- metóda sprostredkovania informácie náhradnými komunikačnými systémami
- metóda intenzívnej motivácie
- metóda algoritmizácie kurikula
- metóda zapojenia kompenzačných technických prostriedkov
- metóda postupnej symbolizácie
- metóda zapojenia náhradných kanálov
- metóda pozitívnej psychickej tonizácie
- metóda využívania inštrukčných médií
- metóda aplikácie individuálnych edukačných programov.

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

**Hodnoteniu výsledkov vzdelávania** predchádza pedagogická diagnostika žiaka s mentálnym postihnutím, napríklad zistenie úrovne čitateľských zručností (čítanie s porozumením a orientácia v texte), vhodného učebného štýlu žiaka, jeho silných a slabých

stránok a sledovanie postupu a dosiahnutých výsledkov za určitý čas. Treba priebežne hodnotiť osobné výkony a pokroky žiaka. V priebežnom hodnotení čiastkových výsledkov treba zohľadniť individuálne osobitosti a prihliadať na jeho aktuálnu psychickú a fyzickú disponovanosť.

Hodnotenie by malo:

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

Žiak s mentálnym postihnutím je hodnotený podľa **Metodických pokynov na hodnotenie a klasifikáciu žiakov s mentálnym postihnutím** dostupné na:

<https://www.minedu.sk/metodicky-pokyn-c-192015-na-hodnotenie-a-klasifikaciu-prospechu-a-spravania-ziakov-s-mentalnym-postihnutim-%E2%80%93-primarne-vzdelavanie/> .

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

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

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

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

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

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

alebo menej zruční žiaci vzdelávaní podľa vzdelávacieho programu pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia pre primárne vzdelávanie.

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

Pri hodnotení a klasifikácii žiakov praktických škôl sa postupuje podľa Metodického pokynu na hodnotenie a klasifikáciu prospechu a správania žiakov praktických škôl <http://www.minedu.sk/metodicky-pokyn-c-182015-na-hodnotenie-a-klasifikaciju-prospechu-a-spravania-ziakov-prakticky-ch-skol/>.

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

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

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

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

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

Pri hodnotení a klasifikácii žiakov odborných učilišť sa postupuje podľa Metodického pokynu na hodnotenie a klasifikáciu žiakov odborných učilišť, dostupné na: <http://www.minedu.sk/metodicky-pokyn-c-62010-r-z-12-januara2010-na-hodnotenie-a-klasifikaciju-ziakov-odbornych-ucilist/>.

Úspešným absolvovaním vzdelávacieho programu učebných odborov výchovy a vzdelávania v odbornom učilišti môže žiak získať nižšie stredné odborné vzdelanie, ktoré sa podľa rozsahu zvládnutia špecifických cieľov a obsahu vzdelávania v teoretickom vzdelávaní a v praktickej príprave člení na: zaškolenie, zaučenie, vyučenie. Dokladom o získanom stupni vzdelania je vysvedčenie a osvedčenie o zaškolení alebo vysvedčenie a osvedčenie o zaučení, alebo vysvedčenie o záverečnej skúške a výučný list.

Novinkou vo všetkých vzdelávacích programoch pre žiakov s mentálnym postihnutím pre skupiny trojročných učebných odborov odborných učilišť sú podkapitoly 7.2.3 Špecifické ciele a obsah učiva spoločné pre všetky učebné odbory a 7.2.4 Konkrétne vymedzené špecifické ciele a obsah učiva pre jednotlivé odborné zamerania (Vzdelávacie programy 2016). Najmä časť 7.2.4 obsahuje špecifické ciele a obsah vzdelávania, t. j. súbory vedomostí a zruč-



ností, ktoré si má žiak osvojiť v teoretickom vzdelávaní a v praktickej príprave počas vzdelávania na odbornom učilišti.

### **Literatúra**

- HUČÍK, J. 2007. Profesionálna príprava žiakov s mentálnym postihnutím I. Martin: Osveta, 2007. 159s. ISBN 978-80-8063-260-1.
- LECHTA, V.: *Symptomatické poruchy reči u detí*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-977-4.
- ŠVARCOVÁ, I.: *Mentální retardace*. Praha, Portál 2006. ISBN 978-80-7367-889-0
- TUREK, I.: *Didaktika*. Bratislava, Iura Edition 2008. ISBN 978-80-8087-198-9
- VANČOVÁ, A.: *Základy pedagogiky mentálne postihnutých*. Bratislava, Sapientia 2005. ISBN 80-968797-6-6.
- VAŠEK, Š.: *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava, Sapientia 2003. ISBN 80-968797-0-7
- VZDELÁVACÍ PROGRAM pre praktickú školu pre nižšie stredné odborné vzdelávanie. Bratislava: ŠPU 2016.
- VZDELÁVACIE PROGRAMY pre žiakov s mentálnym postihnutím pre skupiny trojročných učebných odborov odborných učilišť nižšie stredné odborné vzdelávanie. Bratislava: ŠPU 2016.
- WATKINS, A. (ed.) (2007) *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. ISBN: 9788790591267.

### 3 Výchova a vzdelávanie žiakov so sluchovým postihnutím

Iris Domancová, Mária Tatranská

#### 3.1 Charakteristika žiaka so sluchovým postihnutím

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

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

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

Najčastejšie sa stretávame s nasledujúcou klasifikáciou porúch sluchu podľa:

- **etiologie** (podľa príčiny sluchovej poruchy),
- **času vzniku poruchy sluchu**,
- **lokalizácie v sluchovom orgáne** (podľa typu poruchy sluchu),
- **stupňa poruchy sluchu** (podľa závažnosti poruchy sluchu).

**Príčiny poškodenia sluchu** sú veľmi rôznorodé a padajú do 2 veľkých skupín:

**a) kongeniálne (vrodené) poruchy sluchu:** poškodenie sluchu je prítomné a dokázateľné vhodnými testami pri narodení alebo z anamnézy,

**b) získané poruchy sluchu:** poškodenie sluchu je získané hneď po narodení alebo v neskoršom veku, môže ísť aj o progresívne zhoršovanie sluchu, ktoré sa pri narodení nevyskytovalo.

Davidson (Jakubíková, 2006) vymedzil poruchy sluchu **podľa času vzniku poruchy sluchu**. Rozoznáva dedičné (genetické), prenatálne, perinatálne a postnatálne sluchové postihnutie.

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

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

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

**Strata sluchu môže byť aj jedným z prirodzených prejavov starnutia** (Slowík, 2007).

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

Podľa **typu sluchové poruchy** rozdelíme na:

**a) kvalitatívne** poruchy sluchu – sú zapríčinené zmenami v sluchových dráhach alebo poruchami centrálnych oblastí sluchového analyzátora,

**b) kvantitatívne** poruchy sluchu – sem zaradíme **nedoslýchavosť** (hypacusis), čiastočnú stratu sluchovej ostrosti, **praktickú hluchotu**, keď žiak so sluchovou poruchou počuje síce

hlas priamo pri uchu, ale dohovorenie sa sluchom je nemožné a **úplnú hluchotu** (surditas), keď postihnutý nerozoznáva hlas ani pri uchu, ani svoj vlastný ( Tarcsiová, 2008 ).

Podľa toho, ktorá **časť sluchového orgánu je poškodená**, rozlišujeme nasledovné poruchy sluchu:

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

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

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

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

Podľa rozsahu vnímaných zvukov (podľa Svetovej zdravotníckej organizácie, WHO) rozoznávame nasledujúce **poruchy sluchu**:

**zdravý sluch** – rozlíšenie zvukov do 25 dB,

**ľahká porucha sluchu** – sluchová strata v rozsahu 26 – 40 dB,

**ľahká nedoslýchavosť** – sluchová strata v rozsahu 41 – 55 dB,

**stredne ťažká nedoslýchavosť** – sluchová strata v rozsahu 56 – 70 dB,

**ťažká nedoslýchavosť** – sluchová strata v rozsahu 71 – 90 dB,

**zvyšky sluchu** – sluchová strata v rozsahu 91 – 110 dB,

**praktická hluchota** – sluchová strata viac ako 110 dB.

Porucha sluchu **nad 55 dB** výrazne sťažuje počutie, porozumenie a aj osvojenie si hovorenej reči.

Každé narušenie sluchového vnímania do určitej miery obmedzuje komunikáciu a sociálny kontakt. Najvážnejšie dôsledky má **stredne ťažké a ťažké prelingválne sluchové postihnutie**.

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

**Rozoznávame nasledujúce kategórie žiakov so sluchovým postihnutím:** nepočujúci žiak, nedoslýchavý žiak, žiak s kochleárnym implantátom.

**Nepočujúci žiak** je žiak, u ktorého nastalo sluchové postihnutie v ranom veku (preperi – postnatálnom veku), pred osvojením reči (v prelingválnom veku) v takej miere, že úplne stratil sluch alebo sluchové postihnutie je veľmi ťažké. Nepočujúci žiak je aj taký žiak, ktorý stratil sluch v dôsledku ochorenia, úrazu či nesprávnej liečby v neskoršom veku. Strata sluchu u žiaka je taká veľká, že ani pri použití načúvacieho prístroja nie je schopný identifikovať a diferencovať hovorenú reč. Sluchové postihnutie môže byť vrodené alebo získané.

**Nedoslýchavý žiak** je žiak, u ktorého poškodenie sluchového orgánu spôsobuje narušenie sluchového vnímania do takej miery, že pomocou načúvacieho prístroja môže vnímať hovorenú reč (podľa druhu a stupňa sluchového postihnutia) a aj keď obmedzene auditívnou spätnou väzbou môže kontrolovať vlastnú reč. Sluchové postihnutie môže byť vrodené alebo získané.

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

Žiak so sluchovým postihnutím môže mať i ďalšie **pridružené postihnutie** (telesné, zrakové, poruchy učenia, správania, motoriky, vnímania, pozornosti a iné). Môže byť prítomné aj **nadanie**.

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

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

Starostlivosť o žiakov so sluchovým postihnutím v rezorte školstva je súčasťou komplexného diagnostického, liečebného, rehabilitačného, psychologického a výchovno-vzdelávacieho pôsobenia. Nadväzuje na diagnostickú, liečebnú, logopedickú a foniatrickú starostlivosť poskytovanú v rámci rezortu zdravotníctva. Začína od okamihu podozrenia na prítomnosť sluchového postihnutia a má charakter dlhodobého systematického a komplexného vytvárania podmienok pre optimálny vývin žiaka so sluchovým postihnutím, ktoré smeruje k celkovému rozvoju osobnosti žiaka so sluchovým postihnutím v súlade s jeho schopnosťami a špecifickými potrebami. (Vzdelávací program pre žiakov so sluchovým postihnutím pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie, 2016).

#### **3.2.1 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov so sluchovým postihnutím**

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

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

- nápadné odchýlky v lexikálno-sémantickej, morfológicko-syntaktickej, foneticko-fonologickej rovine jazyka,
- pridružené poruchy reči: najčastejšie ide o dysláliu, dysprozódiu (poruchy melódie, tempa, rytmu reči), dysfóniu (poruchy hlasu), narušené dýchanie, fufnavosť, poruchy plynulosti reči atď.,
- poruchy pozornosti,
- poruchy krátkodobej a dlhodobej pamäti,
- ťažkosti pri identifikácii, zapamätávaní a reprodukcii objektov,
- ťažkosti pri myšlienkových operáciách (chápanie abstraktných pojmov),
- pocit menejcennosti,
- oneskorenie sociálneho emocionálneho vývinu,
- nedostatky vo vývine psychomotorických zručností,
- zníženú mieru koncentrácie a vytrvalosti pozornosti,
- nerovnomerné výkony,

- zvýšenú unaviteľnosť a i.

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

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

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

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

V rámci vzdelávacej oblasti **Špeciálnopedagogická podpora** sa vyučujú špecifické vyučovacie predmety, ktoré sú zamerané na predchádzanie, zmiernenie alebo odstraňovanie nepriaznivých dôsledkov sluchového postihnutia. Vzdelávacia oblasť Špeciálnopedagogická podpora obsahuje dve základné skupiny špecifických vyučovacích predmetov. V prvej skupine sú špecifické vyučovacie predmety: komunikačné zručnosti, individuálna logopedická intervencia, slovenský posunkový jazyk, ktoré podporujú získavanie a rozvíjanie komunikačných kompetencií žiakov so sluchovým postihnutím. Do druhej skupiny sú zaradené špecifické vyučovacie predmety: dramatická výchova a rytmicko-pohybová výchova, ktoré sa vyučujú namiesto vyučovacieho predmetu hudobná výchova. Môže sa vyučovať aj špecifický vyučovací predmet sluchová výchova.

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

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

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

**Dramatická výchova** v primárnom vzdelávaní je zameraná na dva základné aspekty, ktoré nemožno od seba oddeľovať. Je to osobnostný a sociálny rozvoj žiaka so sluchovým postihnutím s využitím prvkov a postupov dramatického umenia. Dramatická výchova v sebe zjednocuje prvky literárnej, výtvarnej, rytmickej a pohybovej výchovy. Je chápaná ako zážitkové učenie, ktoré žiakov vŕaha do sveta fantázie. V ňom si majú žiaci osvojovať poznatky prežívaním daných momentov v situáciách. Rámcový obsah vzdelávania dramatickej výchovy nepredstavuje len prehľad stanovených úloh vyučovacieho predmetu v jednotlivých etapách, ale obsahuje predovšetkým program širokej škály simulujúcich aktivít, ktoré majú povahu kolektívnej tvorby, s využitím maximálneho priestoru na rozvíjanie a formovanie osobnostných a sociálnych kompetencií žiakov so sluchovým postihnutím. Súčasťou tohto programu je aj rozvíjanie emocionálnej inteligencie týchto žiakov. Využitie klasických i moderných detských literárnych predlôh prostredníctvom dramatických hier pomáha žiakom so sluchovým postihnutím pochopiť obsah a význam celého príbehu, podporuje u nich čítanie s porozumením.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Organizačné podmienky** primárneho a nižšieho stredného vzdelávania upravuje školský zákon, vyhláška o základnej škole a vyhláška o špeciálnych školách. Pri organizácii podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov so sluchovým postihnutím treba postupovať individuálne, podľa výsledkov špeciálnopedagogickej a psychologickkej diagnostiky žiakov. Vo všetkých organizačných formách primárneho vzdelávania treba žiakom so sluchovým postihnutím vytvárať špecifické podmienky pre ich úspešné vzdelávanie a uspokojovanie ich špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb:

- Žiaci so sluchovým postihnutím, ktorí nemôžu splniť požiadavky príslušných vzdelávacích oblastí a štandardov, sa vzdelávajú podľa individuálnych vzdelávacích programov.

- U žiakov so sluchovým postihnutím je možné voliteľné (disponibilné) hodiny využiť aj na intenzívne vzdelávanie v určitej vzdelávacej oblasti v rámci individuálneho vzdelávacieho programu žiaka.

- V prípade individuálnej integrácie v bežnej triede základnej školy môže špeciálny pedagóg, školský špeciálny pedagóg, logopéd na vyučovacích hodinách podľa potreby pracovať so žiakom/žiakmi so sluchovým postihnutím individuálne alebo v skupinkách podľa individuálneho vzdelávacieho programu žiaka/žiacov. Obsah, formy a postup vyučovania konzultuje s príslušným učiteľom.

- Špeciálny pedagóg, logopéd môže podľa potreby v rámci špecifických vyučovacích predmetov pracovať so žiakom/žiakmi so sluchovým postihnutím individuálne alebo v skupinkách.

- U žiakov so sluchovým postihnutím môže špeciálny pedagóg, školský špeciálny pedagóg, logopéd, školský psychológ v rámci vyučovania pracovať individuálne s vybranými žiakmi s cieľom systematickej, intenzívnej korekcie, terapie alebo reedukácie postihnutia, resp. poruchy.

- U žiakov so sluchovým postihnutím si stanovuje učiteľ dĺžku a štruktúru vyučovacej hodiny flexibilne, zohľadňujúc momentálny psychický stav, správanie a špecifické potreby žiakov, ktoré sú dôsledkom ich sluchového postihnutia (Vzdelávací program pre žiakov so sluchovým postihnutím pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie, 2016).

Dosiahnutie špeciálnopedagogických cieľov primárneho a nižšieho stredného stupňa vzdelávania, používanie špeciálnych metód a foriem výchovnovzdelávacej práce sa uskutočňuje v spolupráci s jednotlivými zamestnancami školy. **Personálne obsadenie** školy tvoria spravidla učiteľ – špeciálny pedagóg/surdopéd, vychovávateľ – špeciálny pedagóg/surdopéd, pomocný vychovávateľ, logopéd/surdologopéd, psychológ, sociálny pracovník, detská sestra s audiologickým kurzom, technik, prípadne ďalší odborníci.

Podľa potreby je súčasťou tímu aj asistent učiteľa, pedagóg, ktorý ovláda slovenský posunkový jazyk, tlmočník posunkovej reči a ďalší odborní zamestnanci. Asistent učiteľa sa podieľa na utváraní podmienok nevyhnutných na prekonávanie najmä jazykových, zdravotných a sociálnych bariér žiaka so sluchovým postihnutím pri zabezpečovaní vzdelávacieho procesu. Pedagóg, ktorý ovláda slovenský posunkový jazyk používa posunkový jazyk v procese vzdelávania nepočujúcich žiakov samostatne alebo simultánne s hovoreným jazykom. Od pedagóga ovládajúceho slovenský posunkový jazyk sa vyžaduje dobrá znalosť slovenského posunkového jazyka a slovenského jazyka. Tlmočník posunkovej



reči je osoba, ktorá podľa potreby tlmočí nepočujúcemu žiakovi z hovoreného jazyka do slovenského posunkového jazyka a naopak. Služby tlmočníka posunkovej reči využívajú nepočujúce alebo nedoslýchavé osoby, ktoré sa dorozumievajú prostredníctvom slovenského posunkového jazyka. Od tlmočníka posunkovej reči sa vyžaduje dobrá znalosť slovenského posunkového jazyka a slovenského jazyka-(Vzdelávací program pre žiakov so sluchovým postihnutím pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie, 2016).

V základných školách bežného typu výchovno-vzdelávaciu činnosť vykonávajú spravidla špeciálny pedagóg, asistent učiteľa, podľa potreby aj ďalší odborní zamestnanci a tlmočník posunkovej reči.(Vzdelávací program pre žiakov so sluchovým postihnutím pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie, 2016)

**Materiálno-technické a priestorové zabezpečenie** primárneho vzdelávania je v súlade s požiadavkami formulovanými v príslušnom štátnom vzdelávacom programe a podľa potreby je doplnené o materiálno-technické a priestorové zabezpečenie, ktoré podporujú rozvíjanie komunikačných, reedukačných a kompenzačných kompetencií. Pre žiakov so sluchovým postihnutím treba zabezpečiť aj kompenzačné pomôcky, učebnice, v ktorých je implementovaný slovenský posunkový jazyk a pracovné zošity (Vzdelávací program pre žiakov so sluchovým postihnutím pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie, 2016).

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

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

U žiaka so sluchovým postihnutím, ktorý má výrazné rozdiely vo výkonoch v ústnej a písomnej skúške, sa pri skúšaní uprednostňuje forma, ktorá je pre neho výhodnejšia a ktorá predstavuje východisko pre hodnotenie jeho učebných výsledkov. Priebežne sa používajú všetky formy skúšania a hodnotenia, rešpektujúc druh a stupeň postihnutia (Vzdelávací program pre žiakov so sluchovým postihnutím pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie, 2016).

Vzdelávací program pre žiakov so sluchovým postihnutím pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie v nadväznosti na príslušný štátny vzdelávací program predstavuje východisko a záväzný dokument pre vytvorenie školských vzdelávacích programov v školách a školských zariadeniach, kde sú vzdelávaní žiaci so sluchovým postihnutím. (Vzdelávací program pre žiakov so sluchovým postihnutím pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie, 2016).

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

### 3.3 Výchova a vzdelávanie žiakov so sluchovým postihnutím v stredných školách

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

Podľa vzdelávacieho programu pre žiakov so sluchovým postihnutím stredné vzdelávanie, ktorý schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 20. 7. 2016 pod číslom 2016-14674/30706:24-10G0 s platnosťou od 1. 9. 2016, sa vzdelávajú žiaci, ktorí navštevujú špeciálne stredné školy pre žiakov so sluchovým postihnutím. Žiaci so sluchovým postihnutím vzdelávaní spolu s ostatnými žiakmi stredných škôl sa vzdelávajú podľa príslušných štátnych vzdelávacích programov s prihliadnutím na ich stupeň postihnutia (Vzdelávací program 2016).

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

#### Literatúra

- DOMANCOVÁ, I. 2009. (et al.) *Vzdelávací program pre deti a žiakov so sluchovým postihnutím: ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, ISCED 1 – primárne vzdelávanie, ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie*, Bratislava: MŠ SR, 2009
- LECHTA, V. 2011. *Symptomatické poruchy reči*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-977-4.
- SLOWÍK, J. 2007. *Špeciálna pedagogika*. Praha: Grada, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
- TARCSIOVÁ, D. 1995. *Využívanie manuálnej komunikácie vo vyučovaní nepočujúcich detí*. Kandidátska dizertačná práca. Bratislava: PdF UK, 1995. 185 s.
- TARCSIOVÁ, D. 1999. Používanie posunkovej komunikácie vo výchovno-vzdelávacom procese nepočujúcich žiakov. In. *Pedagogica specialis*, XX Bratislava: UK, 1999, s. 159 – 165.
- TARCSIOVÁ, D. 2005-a. *Komunikačný systém sluchovo postihnutých a spôsoby prekonávania ich komunikačnej bariéry*. Bratislava: Sapiaientia, 2005-a. 222 s. ISBN 80 –969112-7-9
- TARCSIOVÁ, D. 2008. *Pedagogika sluchovo postihnutých (vybrané kapitoly)*. Bratislava: Mabag, 2008. 102 s. ISBN 978-80-89113-52-1.
- VÁŠEK, Š. 1994. *Špeciálna pedagogika – terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN, 1994. 245s. ISBN 80-08-01217-X.
- Vyhláška MŠ SR č.320/2008 Z. z. o základnej škole. [online]. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/667.pdf>
- Vyhláška MŠ SR č.322/2008 Z. z., o špeciálnych školách. [online]. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/665.pdf>
- Vzdelávací program pre žiakov so sluchovým postihnutím pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie [online]. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2016. Dostupné na internete:

[http://www.statpedu.sk/sites/default/files/nove\\_dokumenty/deti-a-ziaci-so-zdravotnym-znevyhodnenim/zakladne\\_vzdelavanie/VP\\_pre\\_ziakov\\_so\\_sluchovym\\_postihnutim.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/nove_dokumenty/deti-a-ziaci-so-zdravotnym-znevyhodnenim/zakladne_vzdelavanie/VP_pre_ziakov_so_sluchovym_postihnutim.pdf)

Zákon č.245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online] Dostupné na internete: <http://www.minedu.sk/data/att/9287.pdf>

## 4 Výchova a vzdelávanie žiakov so zrakovým postihnutím

Marek Hlina, Alena Spišiaková

### 4.1 Charakteristika žiaka so zrakovým postihnutím

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

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

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

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

#### Nevidiaci žiaci

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

Medzi nevidiacich žiakov zaraďujeme:

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

#### Slabozrakí žiaci

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

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

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

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

### **Zraková ostrosť (vízus)**

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

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

### **Kontrastné videnie**

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

### **Zrakové pole**

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

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

### **Svetlocit**

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

### **Farebné videnie**

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

### **Binokulárne videnie**

Je to videnie obidvoma očami, pričom sa v kôre mozgu vníma (po fúzii) jeden obraz. Je predpokladom vzniku najkvalitnejšieho = trojrozmerného (stereoskopického) videnia. Ukončený vývoj žltej škvrny v šiestom mesiaci dáva základ na spojenie obrazu z ľavého a pravého oka do jedného zmyslového vnemu. Vďaka dotykom a začiatkom chôdze sa od deviateho mesiaca vyvíja priestorové videnie, ktoré sa upevňuje do šiesteho až ôsmeho roku. Porucha v niektorej z vývinových etáp ho môže poškodiť.

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

#### **Žiaci s poruchami binokulárneho videnia**

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

## **4.2 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov so zrakovým postihnutím na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania**

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

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

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

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

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

#### **Špecifiká vzdelávania žiakov s ťažkým zrakovým postihnutím (nevidiacich, žiakov so zvyškami zraku):**

- vzdelávanie v Braillovom písme,
- využívanie učebníc a učebných textov v Braillovom písme,
- modifikácia učebných osnov/vzdelávacích štandard (*pracovné vyučovanie, výtvarná výchova, telesná výchova, matematika – geometria, formulácie príkladov, fyzika a chémia – oblasť praktických cvičení, informatika*),
- písanie na stroji pre nevidiacich,
- využívanie reliéfnych obrázkov v rôznom spracovaní,
- využívanie vhodných didaktických pomôcok a modelov vhodnej veľkosti,

- používanie upravených rysovacích potrieb,
- využívanie opisnej formy vysvetľovania učiva, zvukových nahrávok,
- prispôbenie časových dotácií na jednotlivé druhy činností,
- sústavný verbálny kontakt vyučujúceho so žiakmi, slovné komentovanie diania,
- usmerňovanie žiakov v priestore, známom i neznámom,
- používanie bielej palice v exteriéri,
- používanie kompenzačných pomôcok,
- využitie IKT na vyučovaní i v sociálnych kontaktoch, využívanie zvukovej čítačky obrazovky, ozvučených didaktických pomôcok,
- vypestovanie a dodržiavanie systému v ukladaní osobných i spoločných vecí, udržiavanie poriadku.

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

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

#### **Špecifiká vzdelávania slabozrakých žiakov:**

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

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

#### **Vo výchovno-vzdelávacom procese je potrebné, aby (sa) učiteľ:**

- dôkladne oboznámil s diagnózou a prognózou žiaka so zrakovým postihnutím a zohľadňoval špeciálnopedagogické potreby žiaka a odporúčania, ktoré z nich vyplývajú s cieľom zabezpečenia individuálneho prístupu ku každému žiakovi,
- oboznámil žiaka so zrakovým postihnutím s prostredím školy a triedy, priebežne ho upozornil na všetky prípadné zmeny (premiestnenie nábytku, stavebné úpravy a pod.),
- rozvíjal komunikačné schopnosti a zručnosti žiaka,
- v potrebnej miere využíval špeciálne metódy a formy práce vo vzdelávaní ťažko zrakovo postihnutých žiakov:
  - metodické postupy pri **výučbe Braillovho písma** v 1. ročníku,
  - metodické postupy pre **prácu so strojom** pre nevidiacich,

- metodické postupy pri nácviku **čítania** súvislého textu, textu v stĺpčekoch a inak členeného textu,
- metodické postupy pri **zápise** súvislého textu, **matematického textu a zápisov** od najjednoduchších k najzložitejším, pri nácviku **písania bez chýb** a spôsobu ich opravovania,
- metodické postupy pri nácviku „**čítania**“ **reliéfnych obrázkov** a používania vhodných taktilných stratégií,
- metodické postupy **pri nadobúdaní geometrických vedomostí**, predstav a zručností,
- metodické postupy pri **práci s hlasovou čítačkou obrazovky**,
- metodické postupy práce v rámci **predmetu výtvarná výchova, pracovné vyučovanie, telesná výchova**,
- zabezpečil prispôsobenie textu a grafického materiálu potrebám žiaka so zrakovým postihnutím tak po obsahovej stránke, ako aj po stránke technického spracovania: prepis textu do Braillovoho písma, zväčšenie, zvýraznenie textu, príprava zvukových nahrávok, príprava tyflografického materiálu pre nevidiacich a ďalšie potrebné úpravy máp, ilustrácií a pod.), čo si vyžaduje:
  - prácu s **kopírovacím strojom** a jeho funkciami,
  - prácu s **PC, tlačiarňou** a jeho funkciami, vrátane práce so špeciálnym **zväčšovacím programom**,
  - prácu s **tlačiarňou pre nevidiacich Index Everest**, vrátane príslušných počítačových programov,
  - prácu s prístrojom **ZY-FUSE** a termostrojom **Thermoform Brailon Duplicator** na výrobu reliéfnych obrázkov,
- dôsledne dodržiaval požiadavku konkretizácie preberaného učiva,
- usiloval sa o komplexné využitie zmyslov žiaka so zrakovým postihnutím,
- zabezpečil správne používanie korekčných a kompenzačných pomôcok,
- neznižoval nároky a nevytváral podmienky pre uplatňovanie neopodstatnených úľav v práci žiaka,
- viedol žiaka k aktívnemu prekonávaniu ťažkostí a prekážok, ktoré vyplývajú zo zrakového postihnutia.

Na zabezpečenie účinného zisťovania, odstraňovania spomenutých problémov a zabezpečenie potrieb žiakov so zrakovým postihnutím vznikla vo vzdelávacom programe samostatná vzdelávacia oblasť **Špeciálnopedagogická podpora**. Vystupuje jednak samostatne so svojimi vyučovacími predmetmi, ale preniká aj do ďalších predmetov učebného plánu žiakov so zrakovým postihnutím.

Dlhoročná prax vo výchove a vzdelávaní žiakov so zrakovým postihnutím ukázala potrebu vzniku, resp. rekonštrukcie vyučovacích predmetov, ktoré pomáhajú žiakom so zrakovým postihnutím priamo vo vzdelávaní, ale predovšetkým plnia úlohu reedukačnú a kompenzačnú. Podieľajú sa na úspešnom dosiahnutí cieľa a tým je predovšetkým začlenenie mladého človeka so zrakovým postihnutím do spoločnosti. Špecifikujú vzdelávanie žiakov so zrakovým postihnutím a odlišujú ich vzdelávací program od iných.

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

Výchova a vzdelávanie žiakov so zrakovým postihnutím sa uskutočňuje: v škole pre žiakov so zrakovým postihnutím – v **špeciálnej škole**, v **špeciálnych triedach**, v triedach **spolu s ostatnými žiakmi školy (školská integrácia)**.



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

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

Slabozrakí žiaci sa delia do skupín podľa stupňa slabozrakosti:

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

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

Výchova a vzdelávanie žiakov so zrakovým postihnutím sa uskutočňuje podľa **Vzdelávacieho programu pre žiakov so zrakovým postihnutím**, a to s využitím špeciálnych učebných a kompenzačných pomôcok, učebníc, špeciálne upravených učebných textov, ktoré podľa špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb poskytuje bezplatne škola, v ktorej sa žiak vzdeláva. Školská dochádzka má spravidla 9 ročníkov s možnosťou jeho zaradenia do prípravného ročníka. Vzdelanie získané **v základnej škole pre žiakov so zrakovým postihnutím** je **rovnocenné** so vzdelaním získaným v základných školách hlavného prúdu.

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

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

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

**Počet žiakov v triede** pre žiakov so zrakovým postihnutím je stanovený nasledovne:

- prípravný ročník až piaty ročník - 8 žiakov,
- šiesty ročník až deviaty ročník - 10 žiakov,
- prípravný ročník až piaty ročník – nevidiaci žiaci - 6 žiakov,
- šiesty ročník až deviaty ročník – nevidiaci žiaci - 8 žiakov.

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

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

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

**Tyflotechnika** predstavuje súhrn technických zariadení, prístrojov a pomôcok, ktoré umožňujú zrakovo postihnutým korigovať, kompenzovať alebo redukovať svoj zrak do

tej miery, aby boli schopní samostatne, bez cudzej pomoci, riešiť všetky bežné životné situácie. Tyflotechnika je dôležitým činiteľom v oblasti rehabilitácie, resocializácie a integrácie zrakovo postihnutých a delíme ju na tri základné skupiny (podľa využitia) na techniku *korekčnú, kompenzačnú a reedukačnú*. Najbežnejšie využívaná v školskej praxi je korekčná a kompenzačná technika, a to:

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

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

V edukačnom procese žiaka so zrakovým postihnutím treba dodržiavať viacero zásad:

- pri skúšaní žiaka učiteľ dbá, aby správne a jednoznačne porozumel zadaným otázkam a úlohám,
- pri hodnotení učebných výsledkov žiaka učiteľ uprednostňuje ústnu odpoveď pred písomnou prácou,
- estetická stránka grafického prejavu žiaka, ktorý používa bežné písmo, sa nehodnotí,
- u žiaka, ktorý používa bežné písmo, učiteľ pri dlhotrvajúcich písomných skúškach počíta s primeranou, individuálne stanovenou dobou zrakového odpočinku. Dĺžka zrakového zaťaženia pri práci s hľadením do blízka vychádza z odporúčania poradenského zariadenia,
- u žiaka, ktorý používa Braillovo písmo, učiteľ pri všetkých druhoch písomných skúšok počíta s časovou rezervou potrebnou na obsluhu špeciálnych pomôcok.

**Podľa platných právnych predpisov je možné uplatňovať dva modely vzdelávania žiakov so zrakovým postihnutím v bežnej základnej škole:**

- model vzdelávania v špeciálnych triedach, ktoré sú vytvorené v rámci základných škôl bežného typu,
- model individuálnej integrácie v rámci základných škôl bežného typu.

Každý z týchto modelov má svoje špecifiká a odlišnosti, no napriek tomu platia pre obidva modely isté zásady a odporúčania, ktoré treba dodržiavať, ak má byť vzdelávanie v bežnej základnej škole úspešné a efektívne.

**Základnými zásadami a odporúčaniami pre pedagógov a asistentov pedagógov sú:**

- Predĺžený čas na vypracovanie úloh: žiaci so zrakovým postihnutím (ďalej aj ZP) často nedokážu niektoré, najmä písomné úlohy, zvládnuť za rovnaký časový interval ako intaktní žiaci. Predĺžený čas na vypracovanie je veľmi variabilný, nedá sa stanoviť presný limit na vypracovanie úlohy. Na základe istého počtu vyučovacích hodín strávených so žiakom so ZP na vyučovaní, by mal učiteľ vedieť odhadnúť približný nad-

stavbový čas pri vypracúvaní jednotlivých typov úloh. Úlohy, ktoré sú náročnejšie na čas (záverečné písomné úlohy na konci roka, vypracúvanie slohových prác priamo na hodine), je možné dokončiť individuálne na základe dohody s vyučujúcim.

- Zväčšenie písma a úprava štýlu písma: slabozrakí žiaci nedokážu čítať text štandardnej veľkosti (font 12). Veľkosť písma je veľmi variabilná, závislá od zrakovej ostrosti žiaka so ZP. Pri ľahšej a strednej slabozrakosti sa používa font v rozmedzí 16 – 20. Pri silnej slabozrakosti sa používajú fonty vyššie ako 20, avšak nie viac ako font 36 (text a práca s ním by bola neprehľadná).
- Osvetlenie: optimálne je denné svetlo, ktoré poskytuje dostatočné podmienky na prácu do blízka (umiestnenie v triede čo najbližšie k oknu). V niektorých prípadoch treba zabezpečiť bodové osvetlenie v podobe prenosnej lampy (využitelnosť najmä počas dní v zimnom období alebo počas veľkej oblačnosti). V praxi sa môžeme stretnúť aj s opačným prípadom, kedy žiakovi so ZP vyhovuje skôr menej osvetlené prostredie (jedná sa o žiakov, ktorým bola diagnostikovaná svetloplachosť).
- Pri konštrukčných úlohách (geometria, kreslenie) je dôležité zohľadňovať správny postup, nie konečné technické prevedenie zobrazenia. Žiaci so ZP majú problémy pri zobrazovaní detailov, spájajú jednotlivých bodov, obkresľovaní, rysovaní.
- Na jednotlivých vyučovacích hodinách umožniť používanie kompenzačných pomôcok. Žiaci s ťažkou slabozrakosťou používajú optické pomôcky do blízka (lupy) alebo do diaľky (teleskopy). Na prácu s textami využívajú žiaci s rôznym stupňom slabozrakosti počítač so špeciálnym softvérom na zväčšovanie textu (tzv. „zväčšovač“ obrazovky). Takto upravený počítač používajú žiaci vo vyšších ročníkoch (spravidla na 2. stupni ZŠ). Nevidiaci žiaci používajú počítače so špeciálnym softvérom na ozvučenie obrazovky (zvuková čítačka obrazovky), stroj na písanie Braillovo písma, špeciálne upravené pomôcky na rysovanie.
- Žiak by mal mať umožnený voľný prístup k demonštrovanému učivu či už na tabuli alebo prostredníctvom didaktických pomôcok. Na vytvorenie správnej predstavy o predmetoch a javoch okolo nás je pre žiakov so ZP nevyhnutné, aby si tieto predmety mohli pozrieť z menšej vzdialenosti, prípadne ohmatať.  
Vyššie spomenuté špecifické odporúčania k výchove a vzdelávaniu žiakov v bežnej škole sú pre každého žiaka nastavené individuálne podľa jeho potrieb. Táto variabilita je spôsobená rôznorodosťou dôsledkov zrakového postihnutia u každého žiaka. Dvaja žiaci s rovnakou diagnózou a s približne rovnakou anamnézou môžu vidieť a pracovať odlišne.

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

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

- pedagóg by sa nemal spoliehať na gestá, mimiku. Všeobecne neverbálna komunikácia (pokiaľ ide o jej zrkovú formu) so žiakmi so zrkovým postihnutím je neúčinná a zbytočná.

Už niekoľko rokov je možné počas výchovy a vzdelávania v rámci bežných základných škôl (nielen tam) využívať prácu **asistenta učiteľa** (ďalej AU). Táto funkcia predstavuje nenahraditeľnú pomoc pedagógovi, ktorý vzdeláva žiaka so zrkovým postihnutím. Hlavnými úlohami AU vo vzťahu k vzdelávaniu žiakov so zrkovým postihnutím sú:

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

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

### 4.3 Výchova a vzdelávanie žiakov so zrkovým postihnutím v stredných školách

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

Podľa vzdelávacieho programu pre žiakov so zrkovým postihnutím stredné vzdelávanie (schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 20. 7. 2016 pod číslom 2016-14674/30707:25-10G0 s platnosťou od 1. 9. 2016) sa vzdelávajú žiaci, ktorí navštevujú špeciálne stredné školy pre žiakov so zrkovým postihnutím. Žiaci so zrkovým postihnutím vzdelávaní spolu s ostatnými žiakmi stredných škôl sa vzdelávajú podľa príslušných štátnych vzdelávacích programov s prihliadnutím na ich stupeň postihnutia (Vzdelávací program 2016).

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

### Literatúra

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

LOPÚCHOVÁ, J. v2008. *Pedagogika zrakovo postihnutých*. Bratislava: MABAG, 1998. ISBN 978-80-89113-53-8.

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

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

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

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

Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. 2008. Bratislava: MŠVaVSR, 2008.

Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. 2009. Bratislava: MŠVaVSR, 2009.

Vyhláška Ministerstva školstva SR č. 322/2008 Z. z. o špeciálnych školách. 2008. Bratislava: MŠVaVSR, 2008.

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

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

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

Vzdelávací program pre žiakov so zrakovým postihnutím. 2016. Bratislava: MŠVaVSR, 2016.

Školský vzdelávací program Spojenej školy internátnej, Svrčia 6, Bratislava. 2009 – 2014.

Zrakovo postihnutí a ich spôsob vnímania sveta. Dostupné na:  
<http://edi.fmph.uniba.sk/~jaskova/IKTH/tema02/tema02.html#druhy> Online: marec2015.

## 5 Výchova a vzdelávanie žiakov s telesným postihnutím

Katarína Vladová, Mária Tatranská

### 5.1 Charakteristika žiaka s telesným postihnutím

Telesné postihnutie (ďalej aj „TP“) je možné kategorizovať na základe viacerých hľadísk a rôznych kritérií. Uvádzame kategorizáciu TP spracovanú podľa viacerých autorov z hľadiska etiológie, času vzniku, stupňa postihnutia a prognózy stavu<sup>1</sup>:

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

1. postihnutie celebrálneho pôvodu,
2. postihnutie noncelebrálneho pôvodu.

Z aspektu **času vzniku** môže ísť o:

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

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

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

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

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

Imobilných jedincov zaraďujeme do **ťažkého stupňa** narušenia hybnosti. Prejavujú sa *neschopnosťou chodiť samostatne, ale aj s pomocou*.<sup>2</sup>

Uvádzame konkrétne poruchy:

#### **Poruchy chôdze**

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

#### **Poruchy rovnováhy**

- astázia (neschopnosť stáť),

#### **Poruchy hybnosti**

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

#### **Imobilita (neschopnosť pohybu)**

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

**D.** Zhľadiska **prognózy stavu** rozlišujeme telesné postihnutie:

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

<sup>1</sup>Spracované podľa: KOLLÁROVÁ (2007); HARČARIKOVÁ (2011); VÍTKOVÁ (2006); SLOWÍK (2007), VLADOVÁ (2013)

<sup>2</sup>KOLLÁROVÁ, E. 2010. Tělesne postižení, nemoc a zdravotní oslabení jako pedagogický fenomén. In LECHTA, V. [ed.]: *Základy inkluзивní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

### **Vrodené telesné postihnutie**

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

### **Vrodené anomálie**

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

**Anomálie veľkosti lebky** – jedná sa o vrodené ochorenia CNS.

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

**Anomálie chrbtice** – sem zaraďujeme rásžtep chrbtice (spina bifida).

### **Vrodené anomálie končatín**

*Amélie* – úplne chýbanie končatín.

*Dysmélie* – zachované rudimenty prstov, chýba predlaktie.

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

*Syndaktýlia* – zrastené prsty na horných a dolných končatinách.

*Polydaktýlia* – zmnoženie prstov.

*Arachnodaktýlia* – mimoriadne dlhé a tenké prsty.

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

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

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

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

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

### **Detská mozgová obrna (DMO)**

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

DMO má dve základné formy:

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

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

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

### **K spastickým formám DMO zaraďujeme:**

1. **Hemiparetickú formu** – spasticita postihuje hornú a dolnú končatinu jednej polovice tela. Pohyblivosť postihnutej končatiny je natoľko narušená, že postihnutý jedinec nedokáže upažiť, vyrovnať ruku v lakti, ohnúť v päšť, ani vytočiť ju smerom von. Výrazne býva narušená motorika ruky. Dolná končatina je do istej miery pohyblivá, do istej miery sa vytvorila kosovitá noha. Táto forma DMO vzniká v dôsledku poškodenia mozgu v oblasti mozgovej hemisféry, ktorá je druhostranná smerom k postihnutým končatinám.

2. **Diparetická forma** – je charakterizovaná spastickou paraparézou dolných končatín bez poruchy vnímania, s minimálnym alebo žiadnym postihnutím horných končatín. Typická je semiflexia dolných končatín s tzv. nožnicovitým držaním pre spasmus adduktorov. Väčšina jedincov je v pásme intelektovej normy.
3. **Kvadruparetická forma** – jedná sa o postihnutie všetkých štyroch končatín. Horné končatiny bývajú postihnuté takmer symetricky. Prognóza ďalšieho motorického vývinu je menej priaznivá.

#### **Medzi nespastické formy DMO zaradujeme:**

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

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

Druhy záchvatov:

- **Malý (parciálny) záchvat** – prejavuje sa malými výpadkami pozornosti a vnímania, jedná sa o motorický záchvat, pri ktorom je jedinec schopný vykonávať pohyb.
- **Veľký (generalizovaný) záchvat** – je sprevádzaný motorickou dysfunkciou (nemotorický záchvat), poruchou vedomia, kŕčovitými zovretiami a záškľbami telesného svalstva a tiež vytekaním slín z úst alebo zapadnutím jazyka.<sup>4</sup>

#### **Progresívna svalová dystrofia**

Pri progresívnej svalovej dystrofii dochádza k primárnemu ochoreniu priečne pruhovaného svalstva, kedy dochádza k postupnej degenerácii svalových vlákien, ktoré sú nahradzované funkčne neplnohodnotným väzivovým a tukovým tkanivom. Významnú rolu tu zohrávajú genetické faktory. Špecifickým prípadom s nepriaznivou prognózou je **Duchannova svalová dystrofia** (myopatia). Pri tejto forme sa jedná o infaltilnu a malígnu formu úbytku svalovej hmoty. Postihuje iba chlapcov a dedí sa buď x- chromozomálne recesívne, alebo vzniká spontánne vo vaječnej bunke matky. Vede k postupnému rozpadu svalstva.

Prvé príznaky svalovej slabosti sa manifestujú medzi 2. až 6. rokom, primárne v svalstve panvy, následne v svalstve ramien. Spočiatku sa hlavnými symptómami stávajú časté pády, tzv. kačacia chôdza (dieťa začína chodiť v hyperlordóze, kolísavo s vystrčeným bruchom), zväčšená lordóza, problémy s chôdzou po schodoch, zvláštny druh vstávania zo zeme šplhavým spôsobom (myopatický šplh), neschopnosť skákania, proximálna svalová slabosť a hypertrofia lýtok. V neskorších štádiách vedie myopatia k pseudohypertrofii, ku fixovanej kontrakcii ohýbačov (flexorov), k deformitám chrčtice a zmenám na srdci. Vo veku okolo 8. až 13. r. sa jedinec pohybuje už prostredníctvom invalidného vozíka. Ľudia s týmto postihnutím zvyčajne zomierajú medzi 20. až 30. rokom života<sup>5</sup>.

<sup>3</sup>HARČARÍKOVÁ, T. 2011. *Pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených- teoretické základy*. Bratislava: Iris. 2011. 366s. ISBN 978-80-89238-59-0.

<sup>4</sup>SLOWÍK, J. 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. 160s. ISBN 978-80-247-1733-3.

<sup>5</sup>HARČARÍKOVÁ, T. 2011. *Pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených - teoretické základy*. Bratislava: Iris. 2011. 366s. ISBN 978-80-89238-59-0.



### **Získané telesné postihnutie**

Získané telesné postihnutie môže byť:

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

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

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

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

Samostatnosť má aj sociálno-psychologický význam. Okolie jedincov s telesným postihnutím často hodnotí ich samostatnosť kritickejšie, než v skutočnosti je, a to má vplyv na ich psychický vývin. Jedinec s telesným postihnutím má obmedzené možnosti získať nové skúsenosti, hlavne sociálneho charakteru, pretože nemá až takú možnosť stretávať sa s rôznymi ľuďmi v rôznom sociálnom prostredí. Hrozí riziko izolovanosti, ale aj infantilizmu. Často sa od neho očakáva menej (podceňovanie) a jeho nedostatky sú oveľa viac tolerované.<sup>6</sup>

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

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

1. *udržať polohu tela v sede a v stojí* – problémy môžu nastať v tom, že neudrží vzpriamený trup a hlavu, takže potrebuje oporu, nie je schopný stáť alebo stojí len s oporou,
2. *vykonávať lokomočné pohyby* – žiak nie je schopný chodiť ani s pomocou (je imobilný), je schopný chodiť s pomocou druhej osoby, barly (čiastočne mobilný), je schopný chodiť samostatne (mobilný),
3. *vykonávať manipulačné pohyby* – obmedzenie podľa druhu a rozsahu porúch hybnosti horných končatín<sup>7</sup>.

### **5.2.1 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s telesným postihnutím na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania**

Žiak s TP plní rovnaké ciele výchovy a vzdelávania ako žiaci bez zdravotného znevýhodnenia (ZZ) v bežnej základnej škole. To znamená, že vzdelávacie štandardy (obsahový štandard a výkonový štandard) pre žiakov s TP sú rovnaké ako pre žiakov bez zdravotného znevýhodnenia. **Plnenie výkonového štandardu** je však ovplyvnené druhom a stupňom telesného postihnutia žiaka. To znamená, že žiak s TP môže iba čiastočne plniť jednotlivé výkony

<sup>6</sup>POŽÁR, L. 2007. Základy psychológie ľudí s postihnutím. Trnava: Typi Universitas Tyrnaviensis, 2007. 181s. ISBN 978-80-8082-147.

<sup>7</sup>KOLLÁROVÁ, E. 2010. Tělesne postižení, nemoc a zdravotní oslabení jako pedagogický fenomén. In LECHTA, V. [ed.]: *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010.435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

vzdelávacieho štandardu, resp. ich neplniť vôbec v konkrétnom vyučovacom predmete (pri integrácii je to zaznamenané v individuálnom vzdelávacom programe žiaka).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Obsah vzdelávania žiakov s TP vychádza zo vzdelávacieho programu pre žiakov s telesným postihnutím, ide najmä o **špecifické vyučovacie predmety**: RKSaGZ a RPZ.

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

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

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

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

- akceptoval problémy žiaka spojené s jeho telesným postihnutím,
- rešpektoval špecifiká osobnosti žiaka s telesným postihnutím,
- dôkladne sa oboznámil s diagnózou a prognózou žiaka s telesným postihnutím,

- zohľadňoval špeciálno-pedagogické potreby žiaka, ktoré vyplývajú z jeho telesného postihnutia,
- rešpektoval správanie a prejavy žiaka spôsobené jeho telesným postihnutím,
- podporoval a primerane usmerňoval sebarealizáciu žiaka,
- povzbudzoval žiaka a vytváral podmienky a príležitosti pre jeho pozitívne hodnotenie,
- oslovoval ho rovnakým spôsobom ako ostatných spolužiakov,
- viedol žiaka k samostatnosti a primeranému sebahodnoteniu,
- kládol na žiaka primerané požiadavky, vyžadoval činnosti, ktoré môže s primeranou individuálnou pomocou učiteľa alebo spolužiakov zvládnuť,
- umiestnil žiaka v triede tak, aby mohol vnímať výklad učiteľa všetkými zmyslami,
- pri práci so žiakom používal vhodné učebné a kompenzačné pomôcky a učil ho s nimi pracovať aj samostatne,
- pravidelne informoval rodičov o činnosti a vzdelávacích výsledkoch žiaka

#### **v prípade školskej integrácie:**

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

### **5.3 Výchova a vzdelávanie žiakov s telesným postihnutím v stredných školách**

Výchova a vzdelávanie žiakov s telesným postihnutím v stredných školách sa uskutočňuje v stredných školách pre žiakov s telesným postihnutím alebo v stredných školách spolu s inými žiakmi formou školskej integrácie. **Žiaci s telesným postihnutím** vzdelávaní v stredných školách pre žiakov s telesným postihnutím a žiaci s telesným postihnutím vzdelávaní v stredných školách spolu s ostatnými žiakmi stredných škôl **sa vzdelávajú podľa príslušných štátnych vzdelávacích programov** s prihliadnutím na ich stupeň postihnutia (Vzdelávací program 2016).

Podľa vzdelávacieho programu pre žiakov s telesným postihnutím pre nižšie stredné odborné vzdelávanie (schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 20. 7. 2016 pod číslom 2016-14674/30708:26-10G0 s platnosťou od 1. 9. 2016) sa vzdelávajú žiaci, ktorí z dôvodu zdravotného postihnutia nie sú ešte dostatočne pripravení vzdelávať sa na stredných školách alebo nezvládnu prípravu na stredných školách, preto sa pripravujú na výkon jednoduchých a pomocných prác.

Vzdelávacie štandardy učebného odboru obchodno-administratívny zamestnanec sú postavené tak, aby absolventi boli pripravení na výkon jednoduchých a pomocných kvalifiko-

vaných prác v administratíve alebo mohli pokračovať vo vzdelávacom programe na úrovni stredného odborného vzdelávania, alebo na úrovni úplného stredného odborného vzdelávania.

### **Literatúra**

- HARČARÍKOVÁ, T. 2011. *Pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených – teoretické základy*. Bratislava: Iris, 2011. 366s. ISBN 978-80-89238-59-0.
- KOLLÁROVÁ, E. 2007. *Predškolská výchova telesne postihnutých detí*. Ružomberok, 2007. 70s. ISBN 978-80-8084-243-7.
- KOLLÁROVÁ, E. 2010. Tělesne postižení, nemoc a zdravotní oslabení jako pedagogický fenomén. In LECHTA, V. [ed.]: *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- POŽÁR, L. 2007. *Základy psychologie lidí s postihnutím*. Trnava: Typi Universitas Tyrnaviensis, 2007. 181s. ISBN 978-80-8082-147-0.
- SLOWÍK, J. 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. 160s. ISBN 978-80-247-1733-3.
- VÍTKOVÁ, M. 2006. *Somatopedické aspekty*. Brno: Paido, 2006. 320s. ISBN 80-7315-134-0.
- VLADOVÁ, K. 2013. *Špeciálna pedagogika*. [on-line]. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2013. XX s. ISBN 978-80-8082-692-5. <http://pdf.truni.sk/veda-vyskum?e-kniznica#ucebnice>
- VZDELÁVACÍ PROGRAM pre žiakov s telesným postihnutím pre nižšie stredné odborné vzdelávanie. Bratislava: ŠPU 2016.

## 6 Výchova a vzdelávanie žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou

Viktor Lechta

### 6.1 Charakteristika žiaka s narušenou komunikačnou schopnosťou

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

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

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

Žiaci s NKS môžu byť vzdelávaní

- v základnej škole pre žiakov s NKS,
- v špeciálnej triede,  
v školskej integrácii.

#### 6.1.1 Východiskové kritériá

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ak je pri jednej alebo viacerých kritériách odpoveď negatívna, je to pre pedagóga informácia, že ide zrejme o žiaka s narušenou komunikačnou schopnosťou a dieťa by mal vyšetriť logopéd, ktorý rozhodne o ďalšom postupe. Pritom posledné kritérium, t. j. kritérium komunikačného zámeru, umožňuje v každodennej školskej praxi širokú aplikáciu. V tomto zmysle teda **o žiakovi s narušenou komunikačnou schopnosťou hovoríme vtedy, ak niektorá rovina jeho jazykových prejavov interferuje s jeho komunikačným zámerom.**

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

### 6.1.2 Špecifické hľadiská

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

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

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

- **Z hľadiska klinického obrazu:** či narušená komunikačná schopnosť v celkovom klinickom obraze dominuje alebo je jedným spomedzi viacerých prejavov nejakého dominujúceho postihnutia, narušenia, či ochorenia (symptomatické poruchy reči).
- **Z hľadiska rozsahu:** či je narušenie komunikačnej schopnosti úplné alebo čiastočné. Úplné narušenie komunikačnej schopnosti, napríklad úplná strata schopnosti prehovoriť, je našťastie u našich žiakov zriedkavé. Čiastočné narušenie môže mať rôzne stupne: od

ľahkej dyslálie – chybnej výslovnosti až po ťažkú dyzartriu – vážne narušený celkový proces artikulácie.

- **Z hľadiska uvedomenia si:** žiak si svoju narušenú komunikačnú schopnosť môže uvedomovať (a často sú s tým spojené psychické problémy), ale sú aj prípady, kedy si svoj rečový problém ani neuvedomí. V najľahších prípadoch (napr. pri ľahkej šušlavosti) niekedy ani sami rodičia netušia, že ich dieťa má narušenú komunikačnú schopnosť a dozvedia sa to až pri logopedickej diagnostike.
- **Z hľadiska príčin:** či sú príčiny narušenej komunikačnej schopnosti funkčné alebo narušenú komunikačnú schopnosť spôsobilo nejaké orgánové poškodenie. Pri orgánovom poškodení je zvyčajne k dispozícii lekársky nález.

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

## **6.2 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania**

V zmysle platného Vzdelávacieho programu pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie sú výkony vzdelávacieho štandardu limitované vlastným (t. j. konkrétnym) narušením komunikačnej schopnosti (Vzdelávací program, 2016). U žiakov sa môžu vyskytnúť všetky kategórie narušenej komunikačnej schopnosti, ktoré sme uviedli v kap. 6.1., čo aj v tejto oblasti komplikuje generalizáciu špecifik výchovy a vzdelávania u týchto žiakov. Možno však konštatovať, že

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

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

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

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

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

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

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

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

**Špecifickým vyučovacím predmetom** zacieleným na narušenú komunikačnú schopnosť je predmet **Individuálna logopedická intervencia**. Jeho cieľom je podporiť rozvoj reči a jazykových schopností ako predpokladu k (individuálnej diagnóze primerane) dosiahnuteľnej úrovni realizácie komunikačného zámeru žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou. Pritom narušenie komunikačnej schopnosti sa má podľa možností odstrániť, alebo aspoň zmierniť. Takto možno prispieť k prevencii sekundárnych a terciárnych porúch a odchýlok, ktoré by mohli postupne vzniknúť na báze pretrvávajúcej narušenej komunikačnej schopnosti a súčasne s tým aj podporiť edukačnú, sociálnu adaptáciu a inklúziu týchto žiakov. Vzdelávací program pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou ustanovil konkrétne **cvičenia pre rozvíjanie komunikačnej schopnosti** žiakov ako takej. Pritom sa zacieluje na rozvíjanie *jednotlivých jazykových rovín* (pragmatická, foneticko-fonologická atď.), *na jednotlivé oblasti rozvíjania kognície* (matematické schopnosti, taktilné a kinestetické vnímanie, sluchová a zraková gnózia atď.) a *na všeobecnú stimuláciu komunikačnej schopnosti v rámci jednotlivých vyučovacích predmetov* (Vzdelávací program 2016). S týmito činnosťami sa však musia prelínať (resp. na ne nadväzovať) **špecifické aktivity, zacielené na tú-ktorú konkrétnu narušenú komunikačnú schopnosť** – príslušné stimulujúce, korigujúce a reedukačné metódy. Pedagóg zabezpečujúci predmet individuálna logopedická intervencia musí spĺňať kvalifikačné predpoklady podľa príslušného právneho predpisu.

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

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

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

Ako sme už uviedli v úvode kapitoly 6.1., narušená komunikačná schopnosť so svojimi kategóriami a subkategóriami predstavuje mimoriadne heterogénny fenomén. Pochopi-



teľne, z priestorového hľadiska nie je možné venovať sa explicitne všetkým druhom narušenej komunikačnej schopnosti (a vzhľadom na niektoré ojedinelé, špecifické druhy by to ani nebolo účelné) a treba sa podrobnejšie zacieliť na tie, ktoré sa v našich školách vyskytujú najčastejšie. U žiakov špeciálnych škôľ a špeciálnych tried sa preto sústreďujeme na symptomatické poruchy reči a u žiakov bežných ZŠ v rámci školskej integrácie/inklúzie na poruchy hlasu, zajakavosť a dyslálie.

U **žiakov špeciálnych škôľ a špeciálnych tried** sú, pokiaľ ide o narušenú komunikačnú schopnosť, v popredí symptomatické poruchy reči: poruchy reči, ktoré sú symptómom hlavného, dominujúceho postihnutia, narušenia alebo ochorenia (Lechta 2011).

## SYMPTOMATICKE PORUCHY REČI

Vlastne u všetkých detí s postihnutím existuje v rôznej forme a stupni narušená komunikačná schopnosť ako často veľmi nápadný prejav/dôsledok ich dominujúceho postihnutia – symptomatická porucha reči. **Klinický obraz** symptomatických porúch reči vykazuje rôzne variácie v závislosti od príčin, doby vzniku, vplyvov prostredia atď. Symptomatické poruchy reči triedime na **špecifické**, t.j. typické pre dané postihnutie (napr. verbalizmus nevidiacich detí, dysprozodia detí s vrodenu hluchotou) a **nešpecifické** – vyskytujúce sa i v rámci iných druhov narušenej komunikačnej schopnosti. Môžu byť reverzibilné alebo (najmä v ťažkých prípadoch) ireverzibilné. Klinický obraz symptomatických porúch reči v žiadnom prípade nie je iba jednoduchým súčtom: dominujúce postihnutie + narušená komunikačná schopnosť, ale ide o špecifický fenomén, samostatnú logopedickú kategóriu. Symptomatické poruchy reči sa manifestujú vo všetkých jazykových rovinách: v gramatickej (napr. u detí s ťažkým stupňom mentálnej retardácie), foneticko-fonologickej (napr. u detí s DMO), lexikálne-sémantickej (napr. u detí s ťažkým stupňom sluchového postihnutia), pragmatickej (napr. narušené koverbálne správanie u nevidiacich detí). Prognóza týchto detí závisí najmä od charakteru primárnej príčiny, stupňa a špecifik dominujúceho postihnutia (narušenia, ochorenia) a kvalite vplyvov prostredia (Lechta, 2011).

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

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

- V maximálne možnej miere *prihliadať na špecifiká príčin dominujúceho (prípadne i paralelného) postihnutia, poruchy či ochorenia* vzhľadom na komunikačnú schopnosť žiaka a možnosti jej rozvíjania.

- V závislosti od charakteru a druhu postihnutia (poruchy, ochorenia) systematicky *kombinovať individuálne a skupinové formy práce* zamerané na rozvoj komunikačnej schopnosti žiaka.

- Z hľadiska kompenzačného pôsobenia (napr. u žiakov so zrakovým postihnutím: sluch – hmat) je dôležité uplatnenie *princípu multisenzorického prístupu* (i keď treba konštatovať, že niektoré moderné trendy v surdopédii presadzujú aj monosenzorický auditívne-verbálny prístup).

- Pokiaľ ide o stimulačné programy rozvoja komunikačnej schopnosti, nesmie ísť v žiadnom prípade o aplikáciu strnulých, nemenných cvičných programov, ale o *flexibilné, individualizované stimulačné programy* s kombináciou rozličných metód v závislosti od aktuálnych potrieb žiaka.

- Zložitosť symptomatických porúch reči ako aj špecifiká dominujúceho postihnutia (narušenia, ochorenia) si spravidla vynucujú *tímový prístup*. V ťažkých prípadoch je nevyhnutné starostlivosť o žiakov so symptomatickými poruchami reči kombinovať prostredníctvom logopéda i s farmakoterapiou, psychoterapiou, liečebným telocvikom, rehabilitáciou, atď., v tímovej kooperácii spolupráci príslušných odborníkov.

- Pri stimulácii vývinu reči je v popredí rešpektovanie *princípu imitácie normálneho rečového vývinu (Vygotského princíp zóny najbližšieho rozvoja)*. Vývin komunikačnej schopnosti žiaka sa snažíme ovplyvniť tak, aby sme v maximálne možnej miere imitovali normálny vývin reči: so žiakom na určitom stupni jej rozvoja postupne „prechádzame“ ďalšími, nadväzujúcimi etapami ontogenézy reči s ich konkrétnymi možnosťami rozvoja. Je zrejmé, že imitácia musí byť v maximálne možnej miere modifikovaná vzhľadom na potreby konkrétneho žiaka. Nemá teda ísť o mechanické kopírovanie normálneho rečového vývinu, ale o tvorivú aplikáciu s akceptovaním individuálnych osobitostí psychiky žiaka.

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

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

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

**U žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou vzdelávaných v školskej integrácii sa najčastejšie vyskytuje hatlavosť (dyslália), zajakavosť a poruchy hlasu.** Učiteľ bežnej základnej školy, ktorý má v triede žiaka s narušenou komunikačnou schopnosťou (alebo ktorý vyučuje v prípravnom ročníku pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou), využíva zo Vzdelávacieho programu pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou (2016) konkrétne návody na rozvíjanie komunikačnej schopnosti ako takej všeobecne. Učiteľ môže nadviazať na metódy rozvíjajúce komunikačnú schopnosť všeobecne a kombinovať ich s metódami zacielenými na poruchy hlasu, zajakavosť a dysláliu.

## **Poruchy hlasu**

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

Tieto deti zvyčajne nadväzujú v škole menej interakcií ako ostatní žiaci, svoj problém často kompenzujú nezaujmom o dianie v triede, nedokážu sa dostatočne presadiť, vyhýbajú sa hlasnému čítaniu pred triedou, majú obmedzené možnosti pri speve, obávajú sa výsmechu. Ak si svoju frustráciu uvedomia, dávajú ju často do súvisu so svojimi hlasovými problémami. V období dospievania môže porucha hlasu ovplyvniť aj výber povolania (Kerekretiová, 2016). Teda poruchy hlasu môžu v konečnom dôsledku negatívne ovplyvniť školskú, pracov-

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

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

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

### **Zajakavosť**

Zajakavosť sa považuje za jedno z najväznejších a najťažšie korigovateľných narušení komunikačnej schopnosti. Preto jej treba venovať primeraný priestor. Asi u 5 % celkovej populácie sa niekedy v živote objavia symptómy zajakavosti, avšak iba u 1 % sa postupne rozvinie chronická zajakavosť. Ide o zložitý syndróm pozostávajúci z prieniku troch množín symptómov: psychickej tenzie (súvisiacou s potrebou v určitých situáciách nahlas prehovoriť), nadmernej námahy pri hovorení a dysfluencie (neplynulosti) rečového prejavu (Lechta 2016). Príčiny zajakavosti nie sú doteraz uspokojivo objasnené: evidentná je úloha dedičnosti, v poslednom čase sa najviac uvažuje o problémoch v synchronizácii mozgových hemisfér pri hovorení. Na školský vek sa viaže najmä začínajúca (incipientná) zajakavosť a fixovaná zajakavosť, u starších žiakov môže ísť aj o chronickú zajakavosť.

Čo sa týka *psychickej tenzie*, ide najmä o nepríjemné vedomie vnútornej neistoty, ktoré sa viaže na potrebu aktuálnej alebo perspektívnej rečovej komunikácie ako aj na negatívne zážitky s takouto komunikáciou v minulosti. Psychická tenzia je variabilná (tak čo sa týka jej rôznych prejavov u rôznych žiakov ako aj vzhľadom na jej meniace sa prejavy u jednotlivého žiaka) v závislosti od množstva determinujúcich činiteľov. Aj ľahká neplynulosť v reči žiaka môže byť sprevádzaná výraznou psychickou tenziou; inokedy žiak s ťažkou neplynulosťou znáša svoje problémy z psychického aspektu veľmi dobre. Psychická tenzia zásadne ovplyvňuje kvalitu života žiaka so zajakavosťou. Často je vystupňovaná v náročných komunikačných situáciách alebo vtedy, ak žiak anticipuje nastávajúce komunikačné problémy, keďže mal v minulosti v analogických situáciách negatívne zážitky súvisiace so zajakávaním (napr. výsmech). S narastajúcim vekom žiaka hrozí návyk vyhýbavého správania: snahe vyhnúť sa týmto situáciám (napr. odpovedaniu pred celou triedou). Žiaci so zajakavosťou musia

neraz vynaložiť počas svojho prehovoru *nadmernú námahu* súvisiacu s jeho realizáciou. Zvyčajne je tu nadmerná námaha aj navonok postrehnuteľná: známkami svalového napätia, očívidným fyzickým úsilím pri prekonávaní blokov artikulačného aparátu, grimasami atď. Mlčanie zajakavého žiaka na začiatku odpovede, ktoré súvisí s prekonávaním bloku artikulačného aparátu, môže niekedy učiteľ chybné interpretovať ako prejav nedostatočných vedomostí.

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

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

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

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

Taktne venovať pozornosť vzťahu žiaka ku škole a spolužiakom – či nie je na periférii triednej komunity, či sa mu spolužiaci nevysmieávajú, či nemá konflikty so spolužiakmi atď.

Pokúsiť sa zistiť, či sa dieťa zakoktáva viac na vyučovaní než v situáciách mimo vyučovania, či sa u neho prejavy zajakavosti neviažu na niektoré konkrétne predmety, situácie alebo osoby, či sa žiak nehľási, i keď evidentne vie správnu odpoveď atď.

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

- Udržujte zrakový kontakt s dieťaťom aj v momente jeho zakoktania. Ak sa v jeho reči objaví neplynulosť, neodvráťte zrak – pre mnohé deti so zajakavosťou je to negatívny signál avizujúci ich zlyhanie.

- Žiakovi, ktorý zápasí s neplynulosťou, poskytnite dostatok času na dokončenie prehovoru (signalizujte aj svojim koverbálnym správaním, že máte pre neho dostatok času). Nedo- končujte jeho preovor namiesto neho, ale bez prejavov netrpezlivosti čakajte, kým prekoná neplynulosť.

- Zacieľte svoju pozornosť viac na obsah jeho prehovoru, než na jeho samotnú realizáciu (ako hovorí), aby sa nestalo, že budete hodnotiť viac formu než obsah jeho odpovede.

- Ak sa v triede objaví vysmievanie žiaka so zajakavosťou, riešte tento problém, ako keby ste ho riešili s akýmkoľvek šikanovaným žiakom.

- Nesnažte sa korigovať reč dieťaťa: neopravujte ho, neprerušujte ho nejakými radami, ako má hovoriť; riadte sa pokynmi logopéda. Poskytnite mu vzor svojej pokojnej, uvoľnenej reči.

- Ak je vo vašej triede zajakavé dieťa, treba zväžiť rôzne rečové súťaže s časovým tlakom („kto najskôr vypočíta“, kto prvý povie“, kto najrýchlejšie prečíta“ atď.).

- Existujú aj otázky a problémy, na ktoré nejestvuje všeobecná jednoznačná odpoveď alebo úplne jednoznačné odporúčanie a treba ich riešiť individuálne: dôverným rozhovorom so zajakavým žiakom zistiť, ktoré komunikačné situácie vplývajú na plynulosť jeho reči pozitívne a ktoré negatívne.

### **Dyslália (hatlavosť)**

Termínom dyslália (hatlavosť) sa označuje neschopnosť používať v komunikačnom procese jednotlivé hlásky alebo skupiny hlások podľa príslušných jazykových noriem. Je to

najčastejšie sa vyskytujúca kategória narušenej komunikačnej schopnosti: do našich základných škôl prichádza takmer 50 % detí s chybnou výslovnosťou – dysláliou. Takýmto žiakom môže dyslália skomplikovať adaptáciu na školské prostredie: okrem toho, že musia zvládnuť všetky povinnosti prvého ročníka, musia súčasne navštevovať logopéda a aktívne spolupracovať (napr. každodennými cvičeniami) pri odstraňovaní dyslálie (pričom treba počítať i s prípadným výsmechom a jeho negatívnymi dôsledkami!). Žiak s dysláliou si môže uvedomovať svoju chybnú výslovnosť a interpretovať ju ako svoje zlyhanie, čo zvykne byť pre jeho psychiku veľmi frustrujúce. Gúthová a Šebianová (2005) uvádzajú, že mnoho detí s chybnou výslovnosťou má tiež problémy aj s písaním: zvukový obraz danej hlásky sa môže premietiť do nepresného grafického obrazu pri jej písaní.

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

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

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

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

- Dyslália sa spravidla nedá odstrániť zo dňa na deň. Nielen rodina, ale aj spolužiaci a pedagógovia žiaka s dysláliou môžu výrazne ovplyvniť dĺžku jej trvania. Keďže žiaci sa za svoju chybnú výslovnosť zvyknú hanbiť, resp. môžu sa stať terčom výsmechu/šikanovania, je dôležité, aby pedagóg evidoval akékoľvek prejavy takého potenciálneho šikanovania už v ich zárodku a patrične na ne reagoval.
- Ak by sa dyslália začala premietť aj do problémov s čítaním a písaním, treba okrem rodičov kontaktovať špeciálneho pedagóga, logopéda, psychológa.
- Dôležitá je motivácia žiaka. Pedagóg by si však nemal zamieňať motivovanie žiaka s dysláliou s jeho protežovaním. Treba s ním zaobchádzať ako s ktorýmkoľvek iným žiakom v triede.
- Pedagóg by mal ovládať základné pravidlá komunikovania so žiakom s chybnou výslovnosťou: správna výslovnosť sa zvyčajne nedá docieľiť prostým vyžadovaním, aby žiak po pedagógovi reprodukoval jeho správnu výslovnosť.

- Ak dieťa vysloví niektoré slovo chybné, je vhodné „zopakovať“ po ňom toto slovo so správnou výslovnosťou (tzv. korektívna spätná väzba). Treba sa však pritom zdržať akýkoľvek komentárov. Pokusy typu „Nehovorí sa luka ale ruka!“ môžu dieťa dezorientovať (Králíková 2010).

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

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

#### **Literatúra**

- GÚTHOVÁ, M. – ŠEBIANOVÁ, D.: Terapie dyslálie. In: Lechta, V. a kol.: Terapie narušenej komunikačnej schopnosti. Praha: Portál 2005, ISBN 80-7178-961-5, s.167-201.
- KEREKRETIOVÁ, A.: Poruchy hlasu. In: Kerekretiová, A. a kol.: Základy logopédie. Bratislava, UK 2009, ISBN 978-80-223-2574-5. s.156-171.
- KEREKRETIOVÁ, A.: Poruchy hlasu. In: Lechta, V. (ed.): Základy inkluzívnej pedagogiky. Praha: Portál 2010, ISBN 978-80-7367-7, s.284-289.
- KEREKRETIOVÁ, A.: Poruchy hlasu. In: Lechta, V. (ed.): Inkluzívnej pedagogika. Praha: Portál 2016. V tlači.
- KRÁLIKOVÁ, B.: Dyslália. In: Poruchy správania a učenia. Bratislava: RAABE 2004. ISBN 80-968117-6-2.
- KRÁLIKOVÁ, B.: Dyslálie. In: Lechta, V. (ed.): Základy inkluzívnej pedagogiky. Praha: Portál 2010, ISBN 978-80-7367-7, s.296-301.
- LECHTA, V.: Kockavost. Integratívny prístup. Praha: Portál 2010. ISBN 978-80-7367-643-8.
- LECHTA, V.: Kockavost. In: Lechta, V. (ed.): Inkluzívnej pedagogika. Praha: Portál 2016, v tlači.
- LECHTA, V.: Komunikácia, komunikačná schopnosť, narušená komunikačná schopnosť; Prejavy a diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti; Príčiny a terapie narušenej komunikačnej schopnosti. In: Labudová, M. – Štíhová, A.: Vzdelávanie detí s poruchami učenia a pozornosti. Bratislava: RAABE 2008, ISBN 978-80-89182-25-1, s.1 – 6.
- LECHTA, V.: Metody a techniky logopedickej terapie, princípy jejich aplikácie. In: Lechta, V. a kol.: Terapie narušenej komunikačnej schopnosti. Portál: Praha 2005, ISBN 80-7178-961-5 s.15-32.
- LECHTA, V.: Symptomatické poruchy reči u detí. Praha: Portál 2011. ISBN: 978-80-7367-977-4.
- LECHTA, V. – KRÁLIKOVÁ, B.: Kedyž naše dieťa nemluví plynule. Praha: Portál 2011, ISBN 978-80-7367-849-4.
- VZDELÁVACÍ PROGRAM pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie. Bratislava: ŠPU 2016.

## 5. Výchova a vzdelávanie žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami

Katarína Vladová

### 7.1 Charakteristika žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami

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

Podľa MKCH10-SK-2016 sú do skupiny pervazívnych vývinových porúch zahrnuté tieto diagnostické kategórie: Detský autizmus (F84.0), Atypický autizmus (F84.1), Rettov syndróm (F84.2), Iná detská dezintegračná porucha, (F84.3), Hyperaktívna porucha spojená s duševnou zaostalosťou a stereotypnými pohybmi (F84.4), Aspergerov syndróm (F84.5), Iná pervazívna vývinová porucha (F84.8), Pervazívna vývinová porucha, bližšie neurčená (F84.9).

#### Detský autizmus

Podľa Lorny Wingovej (1993) pre detský autizmus je charakteristické postihnutie v troch okruhoch, ktoré nazvala „*triádou postihnutia*“:

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

#### 1. Kvalitatívne narušenie recipročnej sociálnej interakcie

Kvalitatívne narušenie recipročnej sociálnej interakcie ďalej sprevádzajú problémy s porozumením a používaním rôznych foriem neverbálneho správania, neschopnosť pochopiť emócie druhých ľudí a primerane na ne reagovať a primerane vyjadriť svoje emócie, neschopnosť zdieľať pozornosť, zážitky a skúsenosti, neschopnosť správať sa primerane v rozličných spoločenských situáciách, prispôbiť naučené správanie voči sociálnemu kontextu<sup>8</sup>.

#### 2. Kvalitatívne narušenie komunikačnej schopnosti

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

U detí schopných verbálnej produkcie sa môžu vyskytnúť niektoré prejavy typické pre autizmus: výskyt osobitných rečových prejavov, ako sú *echolálie*, buď bezprostredné, alebo tzv. neskoré, časovo oneskorené, *neologizmy* – sú slová, ktoré si dieťa samo vytvorí a používa

---

<sup>8</sup>JELÍNKOVÁ, M. 2000. *Autismus II. Problémy v sociálnych vzťahoch dětí s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR 2000.

ich na označenie predmetov alebo dejov, situácií tak, že sú nezainteresovanému pozorovateľovi nezrozumiteľné. Nejde len o skreslenie zvukovej stránky slova. Používanie neologizmov a idiosynkratické používanie slov (*idiosynkrázia*) sa chápe ako použitie reálnych slov alebo slovných spojení spôsobom, ktorý sa dieťa nemohlo naučiť skúsenosťou, príslušné slová nadobúdajú iný sémantický obsah.

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

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

V neverbálnej komunikácii sa môže pozorovať *deficit v gestikulácii* – nedostatočná komplexnosť gest alebo aj nedostatočné používanie či chýbanie jednoduchých gest, napr. prikývnutie hlavou na znak súhlasu. Typickým príznakom je *neprítomnosť imaginatívnej hry*, či už individuálneho, alebo skupinového charakteru.<sup>9</sup>

### **3. Obmedzené, repetitívne a stereotypné vzorce správania**

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

Každý jedinec s autizmom je svojím spôsobom jedinečný a prevažujú skôr rozdiely ako podobnosti. Všetky osoby, ktoré sú diagnostikované ako postihnutí autizmom, vykazujú ťažké symptómy vo všetkých oblastiach triády: v oblasti komunikácie, v oblasti sociálnych vzťahov a v oblasti imaginácie.<sup>10</sup>

### **Atypický autizmus**

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

### **Rettov syndróm**

Raný vývin dieťaťa v skorých štádiách je v medziach normy, ale v období medzi 7. až 24. mesiacom života dochádza k čiastočnej alebo úplnej strate získaných manuálnych

<sup>9</sup> Spracované podľa Wing (1993); Pečeňák (1996); Peeters (1998)

<sup>10</sup> Wing (1993)



a verbálnych zručností, súčasne so spomalením rastu hlavy. Nastáva celková regresia. Charakteristická je najmä strata funkčných pohybov ruky, stereotypné krúživé zvieranie ruky, nedostatočné žutie, časté nadmerné slinenie s vyplazovaním jazyka. Typický je u týchto detí „sociálny úsmev“. V detstve sa objavuje vybočenie chrčtice, epileptické záchvaty, takmer všetci žiaci s touto diagnózou sú mentálne retardovaní. Nutkavé repetitívne mytie rúk a iné typy stereotypných pohybov rúk im znemožňujú akúkoľvek činnosť. Prognóza je veľmi zlá.<sup>11</sup>

### **Iná detská dezintegračná porucha**

Porucha je veľmi vzácna, resp. je veľmi zriedkavo diagnostikovaná. Vývin je zdanlivo normálny prinajmenej do veku 2 rokov dieťaťa. Pre diagnózu sa vyžaduje, aby najmenej do dvoch rokov existovala normálna, veku primeraná schopnosť komunikácie, sociálnych vzťahov, hry a adaptačné správanie.

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

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

Poruchu nemožno prisúdiť k iným typom pervazívnych vývinových porúch, získanej afázii s epilepsiou, elektívnemu mutizmu, Rettovmu syndrómu alebo schizofrénii.<sup>12</sup>

### **Hyperaktívna porucha spojená s duševnou zaostalosťou a stereotypnými pohybmi**

Ide o vágne definovanú poruchu:

- A. Ťažká motorická hyperaktivita (musia byť prítomné najmenej dva symptómy)
1. Trvalý motorický nepokoj prejavujúci sa behaním, skákaním a inými pohybmi tela.
  2. Zrejmý problém zostať sedieť. Dieťa zostane zvyčajne sedieť niekoľko sekúnd s výnimkou situácie, keď sa zaoberá stereotypnou aktivitou (pozri B).
  3. Prehnaná aktivita v situáciách, kedy sa očakáva relatívny pokoj.
  4. Veľmi rýchle zmeny aktivity, takže aktivity trvajú zvyčajne menej ako minútu (občasná dlhšia doba, ktorú dieťa trávi veľmi obľúbenou činnosťou, túto diagnózu nevyklučujú). Veľmi dlhá doba trávená stereotypnými aktivitami môže byť zlučiteľná s týmto problémom.
- B. Opakujúce sa stereotypné vzorce správania sa a činnosti (prítomný aspoň jeden z nasledujúcich znakov)
1. Nemenné a často opakované motorické maniere, tie sa môžu týkať buď komplexných pohybov celého tela, alebo čiastočných pohybov, ako je poklepkávanie rukou
  2. Prehnané a nefunkčné opakovanie činností, ktoré majú stálu formu: môže to byť hra s jedným predmetom (napríklad s tečúcou vodou) alebo rituál činností (buď samostatný, alebo vo vzťahu k iným ľuďom).
  3. Opakované sebapoškodzovanie.
  4. Chýba rôznorodá, spontánna, symbolická a sociálne napodobňovaná hra zodpovedajúca vývinovej úrovni.
- C. IQ je nižšie ako 50.
- D. Nepozorujeme sociálne narušenie autistického typu (prítomné aspoň tri z nasledujúcich znakov)

<sup>11</sup> (Gillberg, Peeters, 1998)

<sup>12</sup> Spracované podľa MKCH-10, WHO 1993.

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

Porucha nespĺňa diagnostické kritériá pre autizmus, detskú dezintegratívnu poruchu alebo hyperkinetickú poruchu.<sup>13</sup>

### **Aspergerov syndróm**

Sociálne abnormity nie sú pri Aspergerovom syndróme také výrazné ako pri autizme. Základným znakom tejto poruchy je egocentrizmus, ktorý sa prejavuje malou alebo nulovou schopnosťou či snahou o vzájomné kontakty s vrstovníkmi. K ďalším charakteristickým prejavom patrí sociálna naivita, dôsledná pravdovravnosť, šokujúce poznámky, s ktorými sa obracia postihnutý na neznáme osoby. Vývin reči môže byť oneskorený, ale keď sa reč objaví, jej vývin je rýchly, takže vo veku päť alebo šesť rokov je reč konvenčná, pedantistická, predčasne vyspelá. Reč je často naučená naspamäť, dieťa sa môže prejavovať ako expert v povrchnej konverzácii, ale prejavuje sa úplná alebo takmer úplná neschopnosť akceptovať hľadisko partnera. Odborníci označujú tento problém termínom „sémantická pragmatická porucha“, čo znamená, že napriek normálnej či dobrej expresívnej jazykovej zručnosti, žiak zlyháva v praktickej komunikácii každodenného života. Hlasový prejav môže byť abnormálny (príliš silný, príliš tichý, chrapľavý), tempo reči je zrýchlené alebo spomalené, prednes je monotónny. Pohľad býva obyčajne upretý, fixovaný na jednu vec. Výraz tváre, gestá a reč tela sú veľmi jednoduché. Postihnutí Aspergerovým syndrómom sú veľmi často motoricky neobratní. Hrubá motorika je zvyčajne viac postihnutá ako jemná motorika.<sup>14</sup>

Diagnostické kritériá pre Aspergerov syndróm podľa MKCH-10, WO 1993:

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

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

- neschopnosť primerane využívať pohľad z očí do očí, výraz tváre, postoj tela a gestikulácia k sociálnej interakcii,
- neschopnosť rozvíjať vzťahy s vrstovníkmi, ktoré sa týkajú vzájomného zdieľania záujmov, aktivít a emócií,
- nedostatok sociálnej emočnej reciprocity, čo sa prejavuje narušenou alebo deviantnou reakciou na emócie iných ľudí, nedostatočné prispôsobovanie správania sociálnemu kontextu, slabá integrácia sociálneho, emočného a komunikatívneho správania,

<sup>13</sup>Diagnostické kritériá pre Hyperaktívnu poruchu spojenú s mentálnou retardáciou a stereotypnými pohybmi podľa MKCH – 10 určené pre výskum (SZO, 1996).

<sup>14</sup>GILLBERG, CH. - PEETERS, T. 1998. *Autizmus – zdravotní a výchovné aspekty*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 122 s. ISBN 80-7178-201-7.

- chýba spontánna snaha o zábavu alebo aktivity s inými ľuďmi.
3. U jedinca sa vyskytujú neobvykle intenzívne, vymedzené záujmy alebo obmedzené, opakujúce sa stereotypné vzorce správania, záujmov a aktivít.
4. Poruchu nemôžeme priradiť k žiadnym iným typom pervazívnych vývinových porúch: simplexnej schizofrénii (F20, 6), obsedantno-kompulzívnej poruche (F42), i iným.

### **Iná pervazívna vývinová porucha**

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

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

2. Druhou skupinou detí, ktoré zaraďujeme do tejto kategórie, sú deti s výrazne narušenou oblasťou predstavivosti. Typická je malá schopnosť rozoznávať medzi fantáziou a realitou a vyhranený záujem o určitú tému, ktorej sa venujú. Problémy s predstavivosťou a stereotypné, rigidné záujmy a správanie sa majú vplyv na kvalitu komunikácie a sociálnej interakcie, ide však o sekundárnu poruchu. Spôsob sociálneho správania sa a komunikácie predstavuje iba minimum znakov typických pre autizmus. Patria sem deti so schizotypnými a schizoidnými rysmi, na ktoré sa nevzťahuje niektorá konkrétna diagnostika autistického spektra.<sup>15</sup>

### **Pervazívna vývinová porucha, bližšie neurčená**

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

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

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

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

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

---

<sup>15</sup>THOROVÁ, K. 2006. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál 2006, s. 204 – 205. ISBN 80-7367-091-7.

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

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

### Štruktúrované učenie

V našich podmienkach pedagógovia vzdelávajúci žiakov s AU alebo PVP nerealizujú program TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* – Terapia a vzdelávanie detí s autizmom a príbuznými poruchami komunikácie) v plnom rozsahu, ale časť štruktúrované učenie áno.

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

Štruktúrované učenie je základným prístupom programu v rozvíjaní schopností a zručností a v minimalizácii problémov správania.

- A. Fyzická organizácia prostredia** – použitie vizuálne jasných oblastí a hraníc pre jednotlivé činnosti umožnia žiakom lepšie porozumieť svojmu okoliu a vzťahom v ňom, pomôže to minimalizovať rozptyľovanie ich pozornosti. Každé dieťa by malo mať vyhranený priestor, v ktorom pracuje (učí sa) a priestor, kde trávi čas po práci – miesto na odpočinok, hru a miesto na osobné veci. Je výhodné, ak je v triede nejaké miesto, kde sú umiestnené plány, rozvrhy práce a podľa nich sa dieťa orientuje.
- B. Časový plán** – je ďalšou dôležitou súčasťou štrukturalizácie. Každému žiakovi treba vysvetliť, čo sa bude v priebehu dňa diať, čo má robiť a v akom poradí. Takáto možnosť znižuje u detí úzkosť z toho, čo ich očakáva, uľahčí prechod od jednej aktivity k druhej. V triedach, kde sa pracuje s programom TEACCH, sa používajú dva druhy plánov – jeden všeobecný pre celú triedu a druhý individuálny pre každé dieťa zvlášť. Individuálne plány obsahujú 4 základné informácie – akou činnosťou sa žiak bude zaoberať, rozsah tejto činnosti, ako žiak pozná, že práca je dokončená a čo bude nasledovať po skončení práce.
- C. Vizuálna štrukturalizácia** – autisti majú problémy s verbálnou komunikáciou, a tak pomocou v porozumení je používanie vizuálneho materiálu. Vizualizácia sa môže využiť pri zadávaní úloh osobám s autizmom – úlohy nie sú dieťaťu predkladané verbálne. Má to výhodu v tom, že dieťa sa s úlohou môže oboznámiť, keď je na ňu pripravené (vizuálne znázornenie je prítomné celú dobu), nie je obmedzené len na verbálny príkaz alebo vysvetlenie zo strany učiteľa. Vhodné je aj farebné označovanie miest a priestorov, ktoré sú určené na istý druh činnosti alebo miesto, kde má žiak svoje osobné veci. Ďalšou pomocou je vizualizácia v priestore. Pre dieťa s autizmom je jednoduchšie pracovať s materiálom, ktorý má roztriediť tak, že sa mu poskytne plocha, kde sa materiál nachádza a plocha, kam má byť materiál uložený, roztriedený. Vhodné je používať rôzne nádoby, škatule a pod., v ktorých sa autista ľahšie orientuje.
- D. Rutina, pravidelnosť** – pravidelnosť je systematický, konzistentný spôsob, ako vykonávať špecifické úlohy. Musí byť pevná, aby mohla kompenzovať nedostatočné schopnosti autistov pri riešení bežných situácií, ale aj pružná, aby bola použiteľná v rôznych situáciách. Dôležitým rutinným pravidlom, ktoré musíme autistov naučiť rešpektovať, je „naj-

skôr práca, potom zábava" – užitočná je v škole, zamestnaní. Ďalším pravidlom je „zľava doprava" a „zhora dolu" – vhodné tiež v škole, pri prácach doma (umývanie a utieranie riadu, písanie, čítanie a pod).<sup>16</sup>

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

### **7.2.1 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami bez mentálneho postihnutia na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania**

Žiaci s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami bez mentálneho postihnutia plnia porovnateľné ciele výchovy a vzdelávania ako žiaci bez zdravotného znevýhodnenia na primárnom a nižšom sekundárnom stupni vzdelania školy.

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

V školskej integrácii sa žiak vzdeláva podľa rámcového učebného plánu príslušnej školy, ktorú navštevuje. Obsah vzdelávania však vychádza zo vzdelávacieho programu pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami (bez mentálneho postihnutia) pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie. Škola je povinná zabezpečiť žiakovi výučbu špecifických vyučovacích predmetov.

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

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

K úspešnosti vzdelávania prispieva aj prispôsobené fyzické a sociálne prostredie. **Vzdelávanie žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami bez mentálneho postihnutia kladie vysoké nároky na organizáciu celého procesu** – nielen po obsahovej a metodickej stránke, ale aj vzhľadom na nevyhnutné zabezpečenie programu a cieľavedomé činnosti v čase, kedy iné deti dokážu oddychovať, pripravovať sa na ďalšiu hodinu, resp. tráviť chvíle prestávok "po svojom", ale sociálne primerane. Práve časový prie-

---

<sup>16</sup>SCHOPLER, E., MESIBOV, G.: *Autistické chování*. 1. vyd. Praha: Portál 1997. 304 s. ISBN 80-7178-133-9.

stor medzi hodinami, presuny v rámci školy, voľné hodiny atď., sú pre žiak s autizmom rizikové a je potreba pri príprave vzdelávania aj tieto chvíle dobre zorganizovať a žiaka primerane zamestnávať. Aktivity a úlohy pre dieťa mu treba vopred vizualizovať do individuálneho rozvrhu dňa a postupy rozkrokovat' na jednoduché úseky do individuálneho postupu činnosti. Veľmi dôležitá je príprava žiakov (kolektív triedy) na príchod spolužiaka: vysvetliť zvláštnosti konkrétneho žiaka, nevysvetľovať autizmus všeobecne. Je potrebné zdôrazniť, že sa tak nespráva zámerne, ale nechtiac; všetko, čo robí, má svoje dôvody. Taký spolužiak vníma svoje okolie, aj to, ako sa k nemu správame (a ľahko sa pre zvláštnosti v správaní stáva stredobodom pozornosti, vysmievania a šikanovania spolužiakov).<sup>17</sup>

### **7.2.2 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím na primárnom stupni vzdelávania**

Výchova a vzdelávanie žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím (ďalej aj „žiak/žiaci s AU alebo PVP s MP“) sa väčšinou uskutočňuje výučbou organizovanou do *kratších časových úsekov, blokov*. Ich dĺžka je priamo závislá na koncentrácii pozornosti žiaka a môže sa v závislosti na jeho aktuálnom stave meniť. Jednotlivé bloky nie sú členené zvonením. Čím je mentálne žiaka závažnejšie, resp. žiak má pridružené ďalšie poruchy, tým sú nároky na zabezpečenie výchovno-vzdelávacieho procesu menej štandardné. Ďalej platí zásada vizualizácie, členenia úloh a inštrukcií na jednotlivé kroky, reťazenie (vybudovanie nového správania s kombináciou jednoduchých prvkov správania), tvarovanie (existujúceho správania sa do inej, požadovanej formy), ako i použitie vhodných foriem a stupňov pomoci, tzv. promptu (fyzický, vizuálny, iný, nešpecifický). U žiakov s autizmom sa používa okrem verbálnej komunikácie i/alebo alternatívna i/ alebo augmentatívna. Veľký význam má usporiadanie fyzického priestoru, v ktorom prebieha vzdelávanie (vrátane stravovania hygienických potrieb alebo prezliekania), individualizovaný a vizualizovaný rozvrh dňa a postup činnosti a individualizované úkoly pre každého žiaka, prostredníctvom ktorých dosahujeme ciele z ich IVP.<sup>18</sup>

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

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

Do tried s IVP v praktickej škole sa prijímajú žiaci s AU alebo PVP s MP, ktorí ukončili základnú školu alebo povinnú školskú dochádzku, a ich postihnutie im neumožňuje zvládnuť prípravu v odbornom učilišti. Do tried s IVP v praktickej škole sa prijímajú aj dospelé osoby s AU alebo PVP s MP, ktorí dovŕšili vek 18 rokov a neboli vzdelávaní v odbornom učilišti alebo praktickej škole.

<sup>17</sup>ŠEDIBOVÁ, A., VLADOVÁ, K. 2016. Autizmus a ďalší pervazívni vývojové poruchy. In LECHTA, V. A KOL. *Inkluzívni pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

<sup>18</sup> Tamtiež.

### **Praktická škola:**

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

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

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

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

Často využívajú možnosť vzdelávať sa **individuálne** alebo podľa **individuálneho učebného plánu**.<sup>19</sup>

Podmienky prijímacích a záverečných skúšok na stredné školy sú uvedené vo všeobecnej časti pre stredné školy tohto dokumentu.

### Literatúra

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

JELÍNKOVÁ, M. 2000. *Autizmus II. Problémy v sociálnych vzťahoch detí s autizmem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR 2000.

MEDZINÁRODNÁ KLASIFIKÁCIA CHORÔB. MKCH-10-SK-2016. Dostupné na <http://www.nczisk.sk/Standardy-v-zdravotnictve/Pages/Medzinarodna-klasifikacia-chorob-MKCH-10.aspx> [cit.08.08.2016]

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

PEETERS, T. *Autizmus. Od teórie k výchovne vzdelávaci intervenci*. 1. vyd. Praha: Scientia, 1998. 169 s. ISBN 80-7183-114-X.

ŠEDIBOVÁ, A., VLADOVÁ, K. 2016. Autizmus a ďalšie pervazívne vývojové poruchy. In LECHTA, V. A KOL. *Inkluzívni pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

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

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

---

<sup>19</sup>Podrobnejšie § 23až §26 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.



## 8 Výchova a vzdelávanie žiakov chorých a zdravotne oslabených

Katarína Vladová

### 8.1 Charakteristika žiaka chorého a zdravotne oslabeného

**Chorého žiaka** môžeme definovať ako jednotlivca v štádiu **akútnej, chronickej** či **nevyliciteľnej choroby**. Pritom choroba sa definuje ako prevaha patologických faktorov v organizme<sup>20</sup>.

**Zdravotné oslabenie žiaka** sa prejavuje najmä zníženou odolnosťou voči chorobám, zníženou telesnou výkonnosťou, väčšou unaviteľnosťou. Čoraz častejšie sa vyskytuje i chybné držanie tela. Oslabenie v telesnej oblasti môžu sprevádzať i neurotické prejavy (poruchy spánku, pomočovanie, tiky). S nadmernou výživou a s nesprávnym denným režimom (s nedostatočnou pohybovou aktivitou) súvisí **obezita** ako špecifický typ zdravotného oslabenia (ak je jej príčinou endokrínologická porucha, potom ide o chorobu). Vplyvom nedostatočnej výživy zasa vzniká typ zdravotného oslabenia – **nadmerná chudosť**.<sup>21</sup>

Podľa MKCH 10 (10.revízia) možno choroby členiť na:

Infekčné a parazitárne choroby.

Nádory.

Choroby krvi a krvotvorných orgánov a daktoré poruchy imunitných mechanizmov.

Choroby žliaz s vnútorným vylučovaním, výživy a premeny látok.

Duševné poruchy a poruchy správania.

Choroby nervového systému.

Choroby oka a jeho adnexov.

Choroby ucha a hlávkového výbežku.

Choroby obehovej sústavy.

Choroby dýchacej sústavy.

Choroby tráviacej sústavy.

Choroby kože a podkožného tkaniva.

Choroby svalovej a kostrovej sústavy a spojivového tkaniva.

Choroby močovej a pohlavnej sústavy.

Niektoré choroby vznikajúce v perinatálnej perióde.

Poranenia, otravy a daktoré iné následky vonkajších príčin.<sup>22</sup>

Vzhľadom na zameranie tohto dokumentu nie je možné charakterizovať jednotlivé choroby.

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

- psychické poruchy,
- neurotické poruchy (úzkostné poruchy: fóbie, panická porucha, poruchy prispôsobenia a iné),
- nutkavé prejavy v správaní,
- rýchlo nastupujúca a častá unaviteľnosť,
- strach z bolesti,

<sup>20</sup> HARČARÍKOVÁ, T. 2011. *Pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených – teoretické základy*. Bratislava: Iris. 2011. 366s. ISBN 978-80-89238-59-0.

<sup>21</sup> KOLLÁROVÁ, E. 2010. Tělesne postižení, nemoc a zdravotní oslabení jako pedagogický fenomén. In: LECHTA, V. [ed.]: *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010.440s. ISBN 978-80-7367-679-7.

<sup>22</sup> Spracované podľa: Medzinárodná klasifikácia chorôb – MKCH 10 (10. revízia) <http://www.nczisk.sk/Standardy-v-zdravotnictve/Pages/MKCH-10-Revizia.aspx>.

- strach z medicínskych zákrokov a liečebných procedúr,
- strach z recidívy choroby,
- strach zo smrti,
- strach z nových ľudí a situácií, nechť k nadväzovaniu kontaktov s inými ľuďmi,
- celková podráždenosť,
- nespavosť,
- nechť do jedla,
- nechť k pohybu až pohybová pasivita,
- nedostatočné hygienické návyky až nedodržiavanie základnej hygieny.<sup>23</sup>

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

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

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

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

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

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

- sa dôkladne oboznámili s diagnózou a prognózou žiaka,
- boli poučení o príznakoch ochorenia alebo zdravotného oslabenia, spôsoboch liečby, o situáciách, ktoré by mohli nastať počas jeho výchovy a vzdelávania (napr. záchvat a iné) i o pomoci, ktorú by žiak mohol potrebovať,
- akceptovali problémy žiaka spojené s jeho chorobou alebo zdravotným oslabením a rešpektovali špecifiká jeho osobnosti,
- zohľadňovali špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby žiaka, ktoré vyplývajú z jeho choroby alebo zdravotného oslabenia,
- rešpektovali správanie a prejavy žiaka spôsobené jeho chorobou alebo zdravotným oslabením,
- podporovali a primerane usmerňovali sebarealizáciu žiaka,
- povzbudzovali žiaka a vytvárali podmienky a príležitosti pre jeho pozitívne hodnotenie,

<sup>23</sup>VLADOVÁ, K. 2016. Nemoc a zdravotní oslabení. In: LECHTA, V. A KOL. *Inkluzívni pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

- viedli žiaka k samostatnosti a primeranému sebahodnoteniu,
- kládli na žiaka primerané požiadavky, vyžadovali činnosti, ktoré môže s primeranou individuálnou pomocou učiteľa alebo spolužiakov zvládnuť,
- umiestnili žiaka v triede tak, aby mohol vnímať výklad učiteľa všetkými zmyslami,
- podľa možnosti posadili žiaka k takému spolužiakovi, ktorý bude schopný a ochotný mu v prípade potreby pomôcť,
- pri práci so žiakom používali vhodné pomôcky (po dohode so špeciálnym pedagógom),
- akceptovali a realizovali podmienky výchovno-vzdelávacieho procesu podľa konkrétnych odborných odporúčaní (predovšetkým lekára a iných zainteresovaných odborníkov),
- pravidelne informovali zákonných zástupcov o činnosti a vzdelávacích výsledkoch žiaka,

#### **v prípade školskej integrácie:**

- podľa potreby prizvali špeciálneho pedagóga (školského logopéda, asistenta učiteľa) k práci so žiakom,
- prekonzultovali pracovný postup vo výchovno-vzdelávacom procese so špeciálnym pedagógom,
- všetkými prostriedkami pomáhali pri profesionálnej orientácii žiaka, a tým prispeli k jeho sociálnemu začleneniu, inklúzii,
- zachovávali diskretnosť o problémoch chorého alebo zdravotne oslabeného žiaka pred inými žiakmi, rodičmi a pod<sup>24</sup>.

### **8.2.1 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov chorých a zdravotne oslabených na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania**

Žiak chorý a zdravotne oslabený:

- plní rovnaké ciele výchovy a vzdelávania ako žiaci základnej školy na primárnom stupni vzdelávania a nižšom stupni stredného vzdelávania bez zdravotného znevýhodnenia,
- má rovnaké vyučovacie premety ako žiaci bez zdravotného znevýhodnenia,
- vzdelávacie štandardy (obsahový a výkonový štandard) sú rovnaké ako pre žiakov bez zdravotného znevýhodnenia – **plnenie výkonového štandardu**, ktorý určuje obsah učiva osvojiteľný všetkými žiakmi, je ovplyvnené zdravotným stavom, aktuálnou liečbou a momentálnymi schopnosťami chorého a zdravotne oslabeného žiaka,
- postupuje, ak to vyžaduje jeho zdravotný stav, podľa niektorého z rámcových učebných plánov pre žiakov chorých a zdravotne oslabených – varianty A, B, C, D (A – jedna vyučovacia hodina denne, t. j. 5 hodín týždenne; B – dve vyučovacie hodiny denne, t. j. 10 hodín týždenne; C – tri vyučovacie hodiny denne, t. j. 15 hodín týždenne; D – štyri vyučovacie hodiny denne, t. j. 20 hodín) **na základe odporúčania ošetrojúceho/odborného lekára.**

**Denný režim žiaka chorého a zdravotne oslabeného** je veľmi dôležitou súčasťou jeho výchovno-vzdelávacieho procesu. Z ochorenia alebo zdravotného oslabenia žiaka môžu vyplývať určité špecifické požiadavky, ktoré treba počas vyučovania rešpektovať a zohľadniť. Ide o úpravu denného režimu najmä z hľadiska umožnenia relaxácie, prerušenie činností na

<sup>24</sup>Spracované podľa: VLADOVÁ, K. 2016. Nemoc a zdravotní oslabení. In: LECHTA, V. A KOL. *Inkluzívni pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

potrebný čas, vylúčenie alebo obmedzenie vykonávania určitých pohybových aktivít, zaradenie „prospešných“ aktivít, napr. vychádzky a iné. Využívané formy, metódy a prostriedky práce sú podriadené zdravotnému stavu žiaka.

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

Základnou úlohou škôl pri zdravotníckych zariadeniach je:

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

Žiak na hodinách jednotlivých vyučovacích predmetov **nadväzuje na posledné učivo, ktoré prebral v kmeňovej škole**. Rozsah učiva sa prispôsobuje aktuálne zdravotnému stavu žiaka.

Výchova a vzdelávanie žiakov v základnej škole pri zdravotníckom zariadení sa realizuje iba so súhlasom **ošetrujúceho lekára**.

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

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

**Podmienkou zriadenia špeciálnych tried** je aj požiadavka na pedagogickú a odbornú spôsobilosť v špeciálnych triedach základných škôl a školských zariadení.<sup>25</sup>

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

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

**Špecifiká individuálneho vzdelávacieho programu žiaka chorého a zdravotne oslabeného** – IVP rešpektuje **aktuálny zdravotný stav žiaka** a berie do úvahy zníženú školskú výkonnosť žiaka počas výchovno-vzdelávacieho procesu alebo zaostávanie v niektorých vyučovacích predmetoch. Pri redukcii učiva sa treba zamerať predovšetkým na základné učivo a zvládnuť ho. Výber vyučovacích predmetov umožňujú Rámcové učebné plány pre žiakov chorých a zdravotne oslabených pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie – varianty A, B, C, D. IVP je potrebné prispôbiť, zmeniť pri každej závažnejšej zmene zdravotného stavu žiaka na základe odporúčania lekára a v spolupráci s odborníkmi, ktorí sa na vypracovaní IVP predtým zúčastnili.

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

<sup>25</sup>Vyhláška MŠVVaŠ SR č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických a odborných zamestnancov v znení neskorších predpisov.

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

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

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

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

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

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

Pri hodnotení učebných výsledkov žiaka, **ktorý sa vrátil do kmeňovej školy zo školy pri zdravotníckom zariadení, učiteľ kmeňovej školy rešpektuje hodnotenie učiteľa školy pri zdravotníckom zariadení**, v tých vyučovacích predmetoch, z ktorých bol hodnotený. U žiaka, ktorý vzhľadom na ochorenie vcelku plní učebné osnovy základnej školy v niektorých alebo všetkých predmetoch a postupuje podľa individuálneho vzdelávacieho programu, jeho učebné výsledky priebežne aj súhrnne na vysvedčení hodnotia podľa individuálnych kritérií<sup>26</sup>.

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

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

**Individuálne vzdelávanie** – o povolení individuálneho vzdelávania rozhoduje riaditeľ školy, do ktorej bol žiak prijatý, na základe písomnej žiadosti zákonného zástupcu maloletého žiaka alebo na základe písomnej žiadosti plnoletého žiaka. K žiadosti o povolenie individuál-

<sup>26</sup> Podrobnejšie: Príloha č. 2 k metodickému pokynu č. 22/2011 Zásady hodnotenia žiaka so zdravotným znevýhodnením začleneného v základnej škole.

neho vzdelávania zákonný zástupca alebo plnoletý žiak priloží vyjadrenie všeobecného lekára pre deti a dorast. Vzdelávanie žiaka zabezpečuje škola, ktorá rozhodla o povolení individuálneho vzdelávania, a to v rozsahu najmenej dve hodiny týždenne (Školský zákon).

**Individuálny učebný plán** môže žiakovi povoliť riaditeľ školy na základe žiadosti zákonného zástupcu žiaka alebo na základe žiadosti plnoletého žiaka. Súčasne s povolením vzdelávania podľa individuálneho učebného plánu dohodne riaditeľ školy so zákonným zástupcom žiaka alebo s plnoletým žiakom aj podmienky a organizáciu vzdelávania, ktoré musia byť v súlade so schváleným školským vzdelávacím programom a sú záväzné pre obe strany. Individuálny učebný plán vypracuje škola v spolupráci s pedagogickými zamestnancami a odbornými zamestnancami a schvaľuje ho riaditeľ školy (Školský zákon).<sup>27</sup>

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

Chorí a zdravotne oslabení žiaci môžu byť na externej časti maturitnej skúšky a na písomnej forme internej časti maturitnej skúšky zaradení podľa funkčného obmedzenia pri práci s testom do 1. skupiny (ľahký stupeň obmedzenia) majú predĺžený čas max. o 50 %, žiaci zaradení do 2. skupiny (stredný stupeň obmedzenia) majú predĺžený čas max. o 75 % a úpravu testu. Do 3. skupiny (ťažký stupeň obmedzenia) chorí a zdravotne oslabení žiaci nie sú zaraďovaní<sup>28</sup>.

## Literatúra

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

KOLLÁROVÁ, E. 2010. Tělesne postižení, nemoc a zdravotní oslabení jako pedagogický fenomén. In: LECHTA, V. [ed.]: *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010.440s. ISBN 978-80-7367-679-7.

Medzinárodná klasifikácia chorôb. MKCH 10 (10.revízia). Dostupné na:

<http://www.nczisk.sk/Standardy-v-zdravotnictve/Pages/MKCH-10-Revizia.aspx> [cit. 03.08.2016].

Usmernenie k prihlasovaniu žiakov so zdravotným znevýhodnením na maturitnú skúšku.

Dostupné na:

[http://www.nucem.sk/documents/25/maturita\\_2012/organizacne\\_pokyny\\_a\\_sprievodna\\_dokumentacia/Usmernenie\\_k\\_prihlasovaniu\\_ziakov\\_so\\_zdravotnym\\_znevychodnenim\\_na\\_maturitnu\\_skušku.pdf](http://www.nucem.sk/documents/25/maturita_2012/organizacne_pokyny_a_sprievodna_dokumentacia/Usmernenie_k_prihlasovaniu_ziakov_so_zdravotnym_znevychodnenim_na_maturitnu_skušku.pdf)

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

VLADOVÁ, K. 2016. Nemoc a zdravotní oslabení. In: LECHTA, V. A KOL. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

VYHLÁŠKA č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách.

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

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

<sup>27</sup> Podrobnejšie § 23 až §26 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

<sup>28</sup> Usmernenie k prihlasovaniu žiakov so zdravotným znevýhodnením na maturitnú skúšku dostupné na: [http://www.nucem.sk/documents/25/maturita\\_2012/organizacne\\_pokyny\\_a\\_sprievodna\\_dokumentacia/Usmernenie\\_k\\_prihlasovaniu\\_ziakov\\_so\\_zdravotnym\\_znevychodnenim\\_na\\_maturitnu\\_skušku.pdf](http://www.nucem.sk/documents/25/maturita_2012/organizacne_pokyny_a_sprievodna_dokumentacia/Usmernenie_k_prihlasovaniu_ziakov_so_zdravotnym_znevychodnenim_na_maturitnu_skušku.pdf)

## 9 Výchova a vzdelávanie žiakov hluchoslepých

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

### 9.1 Charakteristika žiaka hluchoslepeho

Hluchoslepota patrí medzi najťažšie postihnutia, s ktorými sa stretávame. Ľudia s hluchoslepotou sú od narodenia alebo neskoršej doby ochudobnení o schopnosť vidieť a počuť a nemôžu sa prirodzenou cestou naučiť hovoriť. Súčasná strata zraku a sluchu nie je len súčtom oboch faktorov, ale predstavuje špeciálnu formu obmedzení. Hluchoslepota je súčasné postihnutie zraku a sluchu, ktoré však neznamená jednoduché sčítanie hluchoty a slepoty, ale vytvára novú kvalitu. Túto definíciu je možné vystihnúť aj termínom „duálne zmyslové postihnutie.“ V súčasnosti existuje niekoľko definícií hluchoslepoty. Na ilustráciu uvedieme niekoľko z nich:

Podľa Jakubócyovej (Vašek, Hatos, Vančová, 1999) majú dvojaký charakter:

1. *medicínsky* – definície zachytávajú stupeň zrakového a sluchového postihnutia;
2. *funkčný* – dominujú následky tohto poškodenia na vzdelávanie a výchovu.

Medicínske definície obsahujú diagnózy, ktoré sa vzťahujú na stupeň postihnutia. Týkajú sa zmyslových, telesných a iných pridružených postihnutí.

Pri funkčných definíciách ide o vymedzenie následkov tohto poškodenia, predovšetkým z aspektu výchovy a vzdelávania. V tomto smere formulujú definíciu Mc Innesovci (1990). Kladú si dve otázky: „Má osoba dostatok zraku, aby kompenzovala sluchovú stratu? Má osoba dostatok sluchu na to, aby kompenzovala nedostatok zraku?“ Ak môžeme odpovedať na otázky záporne, vtedy je jednotlivec hluchoslepý.

Kolenčíkova (1997) cituje Castrovú: „*Hluchoslepota je viacnásobné postihnutie, ktoré zahŕňa súčasne zrakové i sluchové postihnutie, a ich kombinácia môže zapríčiniť vážne komunikačné, vývinové i vzdelávacie problémy. Obsah a metódy prístupu k takto postihnutým osobám nemôžu byť jednoduchou adaptáciou už existujúcich programov pre sluchovo postihnutých ani adaptáciou programov pre zrakové postihnutých.*“

Capala a Kozlovský (1998) uvádzajú definíciu: „*hluchoslepota je spojenie zrakového a sluchového postihnutia, ktorého následkom sú problémy v oblasti prijímania informácií, dorozumievania sa a orientácie. Stupeň poškodenia zraku nie je rozhodujúci, dôležitá je funkčnosť, kvalita života v týchto troch oblastiach.*“

Podľa Husákovvej (1997) je „*hluchoslepota zdravotné postihnutie spôsobené súbežnou zrakovou i sluchovou poruchou. Svojmu nositeľovi spôsobuje problémy v psychickej i sociálnej sfére, v bežných situáciách všedného života. Je samostatnou kategóriou, vyznačujúcou sa nutnosťou individuálneho a špecifického prístupu k osobám takto postihnutým, a to tak v otázkach výchovy, ako aj v oblasti vzdelávania a sociálnej rehabilitácie. Takto postihnuté osoby tvoria rôznorodú skupinu, kde postihnutie každého jedinca závisí na dĺžke prejavu zmyslového poškodenia a na jeho stupni.*“

O hluchoslepoty hovoríme podľa Bestovej (Kolenčíková, 1997) nielen vtedy, ak príde k úplnej strate zraku a sluchu, ale aj vtedy, ak sú zachované ich zvyšky. Ide o nasledovné kombinácie:

- totálne slepí a totálne hluchí,
- totálne slepí a nedoslýchaví,
- totálne hluchí a slabozrakí,
- nedoslýchaví a slabozrakí (so zvyškami zraku a zvyškami sluchu).

Z hľadiska etiológie delí Jakubócyová (Vašek, Vančová, Hatos, 1999) hluchoslepých na:

- a./ osoby s vrodenu hluchoslepotou (t. j. osoby s vrodenu poruchou zraku a sluchu),
- b./ osoby so získanou hluchoslepotou (t. j. osoby s vrodenu a získanou slepotou),
- c./ osoby s vrodenu slepotou a získanou hluchotou,
- d./ osoby so získanou hluchotou a slepotou.

Pod pojmom hluchoslepotá teda rozumieme súbežné postihnutie zraku a sluchu. Vytvára sa samostatná kategória, ktorá vyžaduje celkom individuálny a špecifický prístup.

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

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

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

Jednotlivci postihnutí hluchoslepotou tvoria veľmi rôznorodú skupinu. Patria k nim:

- a) osoby s vrodenu hluchoslepotou, t.j. osoby s vrodenu poruchou zraku a sluchu,
- b) osoby so získanou hluchoslepotou, t.j. osoby so získanou hluchotou a slepotou, osoby s vrodenu hluchotou a získanou slepotou a získanou hluchotou. (Husáková, 1997).

Podľa stupňa poškodenia zraku a sluchu môžeme vyčleniť osoby hluchoslepe podľa tej istej autorky na:

1. Totálne hluchoslepé;
2. Osoby s praktickou hluchoslepotou;
3. Osoby hluché so zvyškami zraku;
4. Osoby slepé so zvyškami sluchu;
5. Osoby slabozraké nedoslýchavé;

Kšišňanová (Vangorová, 2000) na základe výskumu rozdelila žiakov s hluchoslepotou nasledovne:

- A./ 1. Slepohluchonemí, ktorí sa narodili alebo stratili zrak a sluch v období vzniku reči
- 2. slepohluchí, ktorí stratili zrak a sluch po osvojení si reči
- 3. kombinácia 1. a 2. kategórie v kombinácii s rozumovou zaostalosťou
- B./ 1. Vrodenu a včasné narušenie sluchu a neskoršie strata alebo narušenie zraku
- 2. vrodenu a včasná strata zraku a poruchy sluchu nastupujú až neskôr
- C./ 1. Podľa hodnôt a intenzity straty sluchu v decibeloch
- 2. podľa zrakovej ostrosti
- 3. podľa stavu zmyslových orgánov.

Hluchoslepotá môže vzniknúť v prenatalnom alebo postnatalnom období, to znamená, že príčiny sa môžu objaviť už pred narodením ako aj počas rôznych vekových období.

Iné kongenitálne poškodenia zraku a sluchu stredného až hlbokého stupňa môžu byť zapríčinené toxickými substanciami alebo komplikáciami pri predčasnom narodení dieťaťa či pôrodnou traumou. Veľké množstvo spomedzi týchto ľudí je vývinovo oneskorených a trpia ďalšími pridruženými ťažkosťami, akými sú napríklad srdcové poruchy a respiračné problémy.

Niektorí ľudia sa narodili nevidiaci a stratili svoj sluch neskôr počas svojho vývinu ako následok užívania liekov, genetických chorôb, traumy, vystavenia prílišnému alebo ná-



hlemu zvuku, vysokých horúčok, cukrovky alebo ochorenia pečene. Ostatní mohli stratiť svoj zrak, sluch v priebehu svojho života následkom poranenia hlavy, vysokej horúčky, alebo ojedinelých genetických syndrómov. (Sauerberg, 1999)

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

## 9.2 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov hluchoslepých

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

Ďalším špecifikom vo výchove a vzdelávaní je dĺžka vyučovacej hodiny, ktorá je individuálna. Môže trvať v rozsahu 5 až 30 minút a striedať sa s relaxačnými chvíľkami (relaxácia pri hudbe, svetelných efektoch, masáže, relaxačné hry) alebo prestávkami. Závisí to od momentálnych psychických a fyziologických dispozícií žiaka. Každá trieda by preto mala mať relaxačný kútik, kde si žiak môže odpočinúť. Vo vyučovacom procese sa využívajú aj rôzne terapie, ktoré pôsobia na rozvoj a stimuláciu poškodených alebo chýbajúcich zmyslov, ako napr: muzikoterapia, canisterapia, hipoterapia, arteterapia, hydroterapia. Na vyučovanie slúži aj multisenzorická miestnosť Snoezelen, ktorá rozvíja a stimuluje všetky zmysly. Výchovno-vzdelávací proces prebieha nielen počas dopoludňajšieho vyučovania v triede, ale počas celého dňa. Žiaci sa vzdelávajú a rozvíjajú najmä sociálne zručnosti aj v školskom internáte, mimo školy na prechádzkach, rôznych výletoch a kultúrnych podujatiach.

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

Pre úspešné vzdelávanie žiakov hluchoslepých treba zabezpečiť tieto podmienky:

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

Pri výchove a vzdelávaní žiakov hluchoslepých sa postupuje podľa Vzdelávacieho programu pre žiakov hluchoslepých pre primárne vzdelávanie. Tento program určuje okrem iných aj niektoré **špecifické vyučovacie predmety**.

Špecifický vyučovací predmet **rozvíjanie komunikačnej schopnosti** je vyučovací predmet, v ktorom žiaci získavajú špeciálne vedomosti, zručnosti a návyky, ktoré im umožňujú prekonať komunikačnú bariéru a ďalšie dôsledky viacnásobného postihnutia. Tým sa vytvárajú predpoklady na optimálny rozvoj kompetencií, výkonov a postojov na primárnom a sekundárnom stupni vzdelávania.

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

Ide o tieto náhradné komunikačné systémy:

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

Rozvíjanie komunikačnej schopnosti ovplyvňuje rozvoj poznávacích procesov a osobnostných vlastností.

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

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

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

V predmete **rozvíjanie jemnej motoriky** sa zameriavame na rozvíjanie pohybov, ktoré umožňujú lepšiu koordináciu prstov, rúk a očí. Sústreďujeme sa na zlepšenie činnosti horných končatín, a to cvičeniami a zručnosťami, ktoré zahŕňajú tak zmyslovú, ako aj motorickú stránku. Realizuje sa vo všetkých ročníkoch základného vzdelávania. Obsah učiva sa vyberá podľa druhu a stupňa postihnutia jednotlivca a jeho možností.

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

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

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

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

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

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

Cieľom **hodnotenia vzdelávacích výsledkov žiakov** v škole je žiakovo uvedomenie si kladného a záporného hodnotenia. Každé hodnotenie musí mať na žiaka pozitívny motivujúci účinok. Pochopiteľnou úlohou pedagóga je dodržiavanie metodických pokynov pre klasifikáciu a hodnotenie žiakov s mentálnym postihnutím – primárne vzdelávanie, s prihliadnutím na stupeň a druh postihnutia, s poznaním žiakovej osobnej anamnézy. Hodnotenie sa vykonáva slovným hodnotením, ktoré má štyri stupne, alebo slovným komentárom. Žiaci sa hodnotia štvrt'ročne na pedagogických radách. Na konci I. polroka sa vydáva žiakom výpis hodnotenia a na konci školského roka vysvedčenie.

### 9.3 Výchova a vzdelávanie žiakov hluchoslepých v praktickej škole

Vzdelávanie v praktickej škole pre žiakov hluchoslepých sa riadi Vzdelávacím programom pre žiakov hluchoslepých pre praktickú školu pre nižšie stredné odborné vzdelanie, ktorý je súčasťou Štátneho vzdelávacieho programu.

Na rozdiel od praktickej školy, ktorá vzdeláva žiakov s mentálnym postihnutím a ponúka im možnosť výberu zaučenia sa v jednom z profilujúcich predmetov:

- starostlivosť o starých a chorých;
- pestovateľské práce;
- pomocné práce v kuchyni;
- remeselné práce;
- pomocné práce v záhradníctve a aranžovaní;
- tkanie na tkáčskom stave;
- pomocné práce v administratíve.

Praktická škola pre žiakov hluchoslepých, u ktorých je diagnostikované aj mentálne postihnutie, zastrešuje možnosť upevnenia si sebaobslužných a hygienických návykov a dáva priestor žiakovi oboznámiť sa s jednoduchými prácami v domácnosti. Ludíková (2001) v publikácii Vzdelávanie hluchoslepých odporúča, aby náplň – zameranie v rámci profesijne orientovaného vzdelávania, nadväzovala na činnosť žiaka v špeciálnej základnej škole a aby bol koordinovaný tak presne, aby u žiaka s hluchoslepotou nevznikol pri prechode na profesijné vzdelávanie zlom v jeho učebných a životných podmienkach.

Úlohou praktickej školy je zabezpečovanie komplexného rozvoja osobnosti žiaka hluchoslepeho v súlade s jeho obmedzenými možnosťami a osobitosťami danými zmyslovým a pridruženým mentálnym postihnutím.

Hlavným cieľom koncepcie výchovy a vzdelávania mladého človeka s hluchoslepotou v praktickej škole je vychovať takú osobnosť, prihliadajúc na jej postihnutie, ktorá sa bude môcť vedieť pohybovať v známom prostredí s čo možno najmenšou odkázanosťou na inej dospelej osobe, ale taktiež aj vytvorenie takých životných podmienok, ktoré mu zaistia v čo možno najväčšej miere zapojenie sa do spoločnosti zdravých ľudí (Ludíková, 2000).

Do praktickej školy pre hluchoslepých môžu byť prijatí žiaci po absolvovaní povinnej školskej dochádzky a ich fyzický vek v danom školskom roku je minimálne 16 rokov veku života. Cieľom vzdelávania je získať zručnosť osvojenia si komunikačného systému, ktorá by mu sprostredkovala interakciu s najbližším okolím. Praktická škola pomáha žiakom poznávať svoje najbližšie okolie a utvárať si k nemu citový vzťah. Žiaci si osvojujú vhodné správanie, učia sa chápať rozdielnosti medzi jednotlivcami, tolerovať ich, navzájom si pomáhať a spolupracovať.

Vžiť sa do úlohy osoby hluchoslepej je veľmi komplikované, dokonca nemožné. Najším cieľom je pomôcť žiakovi hluchoslepému rozširovať obzor jeho poznávania a siahať až za hranice jeho dosiahnuteľnosti. V našej práci chceme žiakovi ponúkať množstvo podnetov a motivácie, aby ich ruky neustále siahali za novými poznatkami. Hoci nie sú za nami viditeľné výsledky hneď na prvý pohľad, predsa sa snažíme o to, aby aj za tou našou mravenčou prácou bolo niečo hodnotné a zmysluplné pre našich žiakov.

Vzhľadom na viacnásobné postihnutie žiakov hluchoslepých je obtiažne uplatňovať prvky integrácie/inklúzie, v ojedinelých prípadoch je možné uvažovať o adaptácii (chránené dielne). Časť žiakov s najzávažnejším poškodením kognitívnych funkcií vyžaduje celoživotnú starostlivosť zo strany intaktných dospelých. Praktická škola nie je profesijne zameraná na zvládnutie učebného odboru, preto po jej absolvovaní nezískavajú žiaci výučný list, ale vysvedčenie o absolvovaní praktickej školy so zameraním na sebaobsľuhu a domáce práce vykonávané v spolupráci s inou dospelou osobou, či už koaktívnym vedením (ruka v ruke), alebo pod neustálou kontrolou a vedením dospelou osobou.

Osvojenie si akejkol'vek teoretickej informácie u žiaka hluchoslepeho s pridruženým mentálnym postihnutím je takmer nemožné. Preto edukácia žiakov hluchoslepých je zameraná na osvojenie si praktických zručností a návykov. Vzdelávanie žiakov hluchoslepých pri plnení svojich cieľov rešpektuje jedinečnosť každého žiaka. Obsah učiva je prispôsobený požiadavkám osoby hluchoslepej, rešpektuje jej postihnutie, ako aj vedľajšie faktory, ktoré z postihnutia vyplývajú (pridružené mentálne postihnutie, telesné postihnutie, epilepsia, autizmus a pod.). (Krajčirovičová, 2012).

Hluchoslepotá vedie k izolácií hluchoslepých od svojho okolia, preto bez špeciálnej pomoci sa hluchoslepy človek nemôže samostatne dostať z tejto izolácie. Ťažiskom výchovy a vzdelávania je prelomenie izolácie skladajúcej sa z určitých fáz: telesný kontakt, spoločná aktivita, kooperácia, reaktivita a napodobňovanie. Len pri prekonaní izolácie si hluchoslepy začne uvedomovať sám seba, svoje okolie, otvára sa mu brána do sveta medzi jeho rovesníkmi a získava šancu rozšíriť si svoj svet ďalej, ako sú končeky jeho prstov (Šarišská, 2012).

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

Vo vzdelávacom procese, tak v praktickej škole, ako aj vo všetkých etapách vzdelávania žiakov hluchoslepých, je potrebná neustála motivácia k činnosti, dostatočné upovedomenie žiaka s požiadavkami, ktoré od neho očakávame a uistenie sa, že našej požiadavke žiak hluchoslepý porozumel. Je dôležitá názorná ukážka pri manuálnych zručnostiach, v mnohých prípadoch aj koaktívne vedenie žiaka a neustále opakovanie nadobudnutých zručností. Obzvlášť dôležité je pracovať so žiakom podľa možnosti individuálne (1:1), nakoľko každý žiak si vyžaduje svoju pozornosť. V triede praktickej školy je možné spájať ročníky, nakoľko obsah učebných osnov pre žiakov hluchoslepých nie je možné presne stanoviť. Je len orientačný a v IVP sa upravuje podľa druhu a postihnutia žiaka. Pri výchove a vzdelávaní žiakov hluchoslepých v praktickej škole vek nehrá žiadnu úlohu. Vzhľadom na tieto špecifiká nie je možné umiestniť v triede väčší počet žiakov.

Podľa zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) v znení neskorších predpisov v § 99 odsek 4 znie: „v triede praktickej školy pre žiakov s viacnásobným postihnutím môže byť najviac šesť žiakov a najmenej štyria žiaci; to platí aj pre triedy s rôznymi ročníkmi.“ V § 99 ods. 6 prvá veta znie: "Praktická škola má tri ročníky. Úspešným absolvovaním tretieho ročníka sa vzdelávanie hluchoslepých žiakov v praktickej škole ukončuje.

Nutnosťou pri vzdelávaní je aplikovanie vhodných didaktických pomôcok, ktoré budú korešpondovať s potrebami žiakov a stanú sa pre nich lákadlom pre využívanie príbuzných zmyslov, ktorými sú hmat, čuch a chuť. Mentálna úroveň žiakov hluchoslepých v praktickej škole je často na úrovni mladšieho školského veku. Vychádzame z poznania, že hra je aj napriek veku dospelého človeka hluchoslepeho neoddeliteľnou súčasťou vzdelávania, kedy sú metódy výučby pretransformované do zmysluplnej hry. Hra ponúka žiakom hluchoslepým možnosť uľahčiť komunikáciu, spríjemniť nácvik sebaobslužných návykov. Podporuje ich samostatnosť a motivuje k rozvoju jemnej a hrubej motoriky potrebnej pri osvojovaní si všetkých pracovných návykov a zručností. Prostredníctvom hier a hrových aktivít je edukácia žiakov hluchoslepých pestrejšia, zmyslupľnejšia a motivovanejšia. (Krajčirovičová, 2014).

Vzdelávacie oblasti v praktickej škole majú nadpredmetový charakter. Vo vzdelávacom programe pre praktickú školu pre žiakov hluchoslepých je obsah vzdelávacích oblastí rozčlenený do vybraných predmetov. Zložky výchovy a vzdelávania žiakov hluchoslepých v praktickej škole sa neodlišujú od bežných praktických škôl, len ich neformálne v rámci vzdelávania musíme obohatovať o rozvoj jemnej motoriky, o zmyslovú výchovu. Toto obohacovanie zmyslov prebieha pri každej činnosti, pri každom kontakte z nevidiacou a zároveň nepočujúcou osobou. Obsah učiva v praktickej škole žiakov hluchoslepých nadväzuje na vedomosti nadobudnuté v špeciálnej základnej škole pre hluchoslepých a jednotlivé vzdelávacie predmety boli preto ponechané (rozvíjanie komunikačnej schopnosti, rozvíjanie grafomotorických zručností, základy matematiky a pod.). Obsah jednotlivých predmetov tvorí jednotný ucelený systém, ktorý je však otvorený a je ho možné upravovať v individuálnom vzdelávacom programe pre každého žiaka. Dôležitosť pri vzdelávaní sa kladie na cieľ stanovený v jednotlivých vzdelávacích oblastiach.

Odborno-praktické predmety vytvárajú priestor pre výchovu k zdravému životnému štýlu a zodpovednosti za svoj život. Ich náplňou je vstúpiť žiakom také vedomosti, aby získali zručnosti potrebné pre jednoduchý chod domácnosti a aby boli čo najmenej závislí na pomoci inej osoby. Praktická škola pre žiakov hluchoslepých sa výberom voliteľných predmetov profiluje podľa podmienok školy, zohľadňujúc druh a stupeň postihnutia žiakov hluchoslepých a špecifické podmienky regiónu. U žiakov hluchoslepých (s poškodením zraku a sluchu) sa odporúča medzi voliteľné hodiny zaradiť sebaobsluhu a jednoduché domáce práce. Medzi voliteľné predmety sa však odporúča zaradiť aj pomocné pestovateľské práce, pomocné práce v kuchyni, jednoduché remeselné práce, to však pre skupinu žiakov hluchoslepých, ktorí majú zachované zvyšky zraku a sluchu a ich mentálne postihnutie je ľahšieho stupňa. Vzdelávanie žiakov hluchoslepých v praktickej škole sa ukončuje celkovým zhodno-

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

Jednotlivci s hluchoslepotou, vzhľadom na špecifiká, ktoré vyplývajú z duálneho poškodenia zraku a sluchu, nemali takmer žiadnu šancu uplatnenia sa v každodennom živote. Jedinou školou svojho druhu na Slovensku, ktorá ponúka vzdelávanie deťom a žiakov s touto závažnou diagnózou je Evanjelická spojená škola internátna v Červenci. Po ukončení povinnej desaťročnej školskej dochádzky sa žiak hluchoslepým dostáva možnosť vzdelávania v praktickej škole. Tá je jediným východiskom umožňujúcim ďalšiu sebarealizáciu žiakom s hluchoslepotou, ktorým budúcnosť príliš veľa neponúka. Na ceste dospelovania im poskytuje pomocnú ruku a vedie ich k cieľu čo najsamostatnejšie existovať v ich ďalšom živote. Tento stupeň vzdelávania trvá tri ročníky a je poslednou etapou vzdelávania žiakov hluchoslepých.

V roku 1997 vzniklo z iniciatívy rodičov žiakov hluchoslepých Združenie rodičov a priateľov hluchoslepých detí. Ich hlavným cieľom bolo vytvorenie dôstojných podmienok existencie hluchoslepých v dospelom veku. S ich pomocou sa podarilo vytvoriť v roku 2007 asistované bývanie pre hluchoslepých a viacnásobne postihnutých v Domove sociálnych služieb MAJÁK n. o. v Zdobe pri Košiciach. V tomto zariadení sa uplatňuje nielen celoročná starostlivosť, ale aj možnosť ďalšieho napredovania. Zariadenie má priznaný štatút chránených pracovísk na práčovňu a kuchyňu. Toto zariadenie je rovnako ako škola v Červenci jediným zariadením svojho druhu v rámci Slovenskej republiky i krajín V4. Ide však o malokapacitné bývanie pre 8 klientov (Hajdeckerová, 2013).

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

Hluchoslepotá je veľmi závažné postihnutie a človek s touto diagnózou je málo chápaný. Americký hluchoslepý spisovateľ Robert Smithdas povedal: „Svet pre hluchoslepeho je doslovne scvrknutý a len tak veľký, kam dosiahne svojimi končekmi prstov alebo použitím svojho kruto limitovaného zraku a sluchu. A je to len vtedy, keď sa naučí používať svoje zvyšné sekundárne zmysly: hmat, chuť, čuch a kinestetické uvedomenie si, čo mu umožňuje rozšíriť svoje pole informácií a nadobudnúť nové vedomosti“.

## Literatúra

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

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

- KRAJČIROVIČOVÁ, Iveta. 2012. *Systém vzdelávania v Evanjelickej praktickej škole internátnej*. In. kolektív autorov. *Svet na dosah ruky – pamätnica k 20.výročiu školy pre hluchoslepých v Červenici*. Prešov: A-print s.r.o. 2012. ISBN 978-80-970708-4-7.
- KRAJČIROVIČOVÁ, Iveta. 2013. *Praktické skúsenosti z práce s hluchoslepými deťmi alebo zo života v Evanjelickej spojenej škole internátnej v Červenici*. In. LUKÁČ, Imrich. *Lekárske, pedagogické, sociálne a duchovné aspekty hluchoslepoty*. Liptovský Mikuláš: Transcius 2013. ISBN 978-80-7140-415-6.
- KRAJČIROVIČOVÁ, Iveta. 2014. *Využitie didaktických hier v edukácií žiakov s viacnásobným postihnutím*, Atestačná práca. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. 2014.
- LUDÍKOVÁ, Libuše. 2000. *Vzdelávaní hluchoslepých I*. Scientia, 1. vydanie. Pedagogické nakladateľství Praha 2000. ISBN 80-7183-225-1.
- LUDÍKOVÁ, Libuše. 2001. *Vzdelávaní hluchoslepých III*. Scientia, 1. vydanie. Pedagogické nakladateľství Praha 2001. ISBN 80-7183-256-1.
- LUKÁČ, I. et al. 2013. *Lekárske, pedagogické, sociálne a duchovné aspekty hluchoslepoty*. Liptovský Mikuláš : Transcius, 222 s. ISBN 978-80-7140-415-6
- McINNES, J. M.: *Guide to identifying and programming for the deaf – blind infant and toddler*. Baom Rouge, LA, 1990.
- Mc INNES, J.M. – TREFFRY, J.A.: *Hluchoslepota v rannom detstve*. Spracovala: Jana Kolenčíková, Pdf UK Bratislava 1996, s.13
- Mc INNES, J.M. – TREFFRY, J.A.: *Deafblind in infants and Children*. University of Toronto Press 1982. / *Hluchoslepota v rannom detstve*. Materiál určený pre vnútornú potrebu ÚNNS. Vzdelávací program pre žiakov hluchoslepých pre praktickú školu ISCED 2C – nižšie stredné vzdelanie. Vzdelávací program ako súčasť štátneho vzdelávacieho programu schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5. 5. 2016 pod číslom 2016-14674/20291:19-10F0 s platnosťou od 1. 9. 2016.
- ŠARIŠSKÁ, Janka. 2012. *Príbeh Petra, ktorému vzdelávanie zmenilo kvalitu jeho života*. In. kolektív autorov. *Svet na dosah ruky- pamätnica k 20.výročiu školy pre hluchoslepých v Červenici*. Prešov: A-print s.r.o. 2012. ISBN 978-80-970708-4-7.
- VANGOROVÁ, I.: *Vytváranie sebaobslužných návykov u hluchoslepých jedincov*. Diplomová práca, Bratislava Pdf UK 2000.
- VAŠEK, Š. VANČOVÁ, A. – HATOS, G. a kol: *Pedagogika viacnásobne postihnutých*. Sapientia, Bratislava 1999, s.242 -243 ISBN 80-967180-4-5.
- Vzdelávací program pre žiakov hluchoslepých pre primárne vzdelávanie*. Bratislava: ŠPU 2016.
- ZÁKON č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony

## 10 Výchova a vzdelávanie žiakov s vývinovými poruchami učenia

Mária Tekelová

### 10.1 Charakteristika žiaka s vývinovými poruchami učenia

Vývinové poruchy učenia zaraďuje Medzinárodná klasifikácia chorôb (10. revízia)<sup>5)</sup> z medicínskeho hľadiska do kategórie porúch psychického vývinu – v zmysle uvedenom vo vzdelávacom programe pre žiakov s vývinovými poruchami učenia. Vyplývajú z oneskoreného vývinu funkcií, ktoré úzko súvisia s biologickou zrelosťou centrálného nervového systému. Týmto oneskorením sú v rôznej miere najčastejšie dotknuté jazykové funkcie, zrakové a priestorové schopnosti a motorická koordinácia.

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

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

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

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

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

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

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

- žiak má problémy naučiť sa čítať metódou používanou pri výučbe čítania väčšiny žiakov,
- neschopnosť hláskovať slovo, určiť prvé, posledné písmeno v slove,
- schopnosť zapamätať si grafému je výrazne nižšia ako prejav pamäťových schopností pri iných činnostiach spojených s učením,
- pretrváva problém so spájaním jednotlivých písmen do slabík,
- pretrváva problém so spájaním slabík do slov,
- pretrváva dvojité čítanie (prečítanie slova potichu, až následne nahlas),



- zamieňanie si grafém s podobným tvarom, ako napríklad m – n, b – d, t – l, a – e,
- vynechávanie alebo pridávanie písmen v slove,
- „odhadovanie“ slova po prečítaní prvej slabiky alebo prvých písmen v snahe urýchliť tempo čítania, spravidla s nesprávnym výsledkom,
- zamieňanie písmen alebo slabík v slove,
- nedodržiavanie dĺžky slabiky v čítanom slove – (čítanie bez dĺžňov) s nevnímaním významu slova,
- nevedenie si zmyslu prečítaného slova, ktoré číta, hoci nie je pre žiaka neznámym slovom,
- neobratnosť pri výslovnosti slov so spoluhláskovými skupinami a/alebo iná artikulačná neobratnosť,
- nedostatočný jazykový cit, prejavujúci sa napr. v súvislosti so spodobovaním hlások,
- problémy s pravo-ľavou orientáciou,
- neporozumeniu zmyslu textu, ktorý si žiak sám prečíta, na rozdiel od porozumenia textu, ktorý si vypočuje,
- ďalšie možné príznaky uvádza odborná literatúra, vhodné je konzultovať spozorované príznaky s odborným zamestnancom – školským špeciálnym pedagógom alebo špeciálnym pedagógom poradenského zariadenia skôr, ako je žiak odporučený na odborné vyšetrenie.

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

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

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

- žiak má ťažkosti so zapamätaním si tvaru číslíc,

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

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

- neschopnosť napodobniť predkreslený tvar,
- neschopnosť zaznamenať kresbou vlastnú, zjednodušenú predstavu predmetu, postavy,
- s touto poruchou môžu súvisieť problémy prejavujúce sa napr. na geometrii, pri technickom kreslení, rysovaní,
- nechut' až averzia kresliť, maľovať.

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

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

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

Pre postup pri vyučovaní je dôležité, aby sa dôslednou diagnostikou zistilo, či ide o skutočné vývinové poruchy učenia, t. j. dysfunkcie, či sa jedná o čiastkové deficity v súvislosti s príslušnými funkciami alebo o iné príčiny ťažkostí žiakov v učení, napr. spomalenú schopnosť učiť sa, oneskorený vývin, dôsledok sociálne znevýhodňujúceho prostredia,

zniženú rozumovú kapacitu, mentálne postihnutie, somatické ochorenie, duševnú poruchu, pre žiaka nevhodný pedagogický prístup, striedanie pedagógov na vyučovaní a i. Objektívne posúdenie vyššie uvedených príznakov a prejavov sťaženého učenia sa ako aj ďalších, s ktorými sa možno pri vyučovaní žiakov stretnúť, je úlohou odborných zamestnancov poradenských zariadení. Ak v škole pracuje školský špeciálny pedagóg, je vhodná jeho preventívna odborná pomoc pri prekonaní začiatkových čitateľských alebo iných problémov žiakov a ich odlišení od potenciálnych dysfunkcií. V ostatných prípadoch odborní zamestnanci poradenských zariadení zistia príčiny problémov žiaka v učení a vypracujú správu z diagnostického vyšetrenia žiaka s písomným vyjadrením k vzdelávaniu žiaka – k forme vzdelávania, vrátane konkrétnych odporúčaní pre učiteľov, rodinné zázemie žiaka a školského špeciálneho pedagóga, ktoré je potrebné uplatňovať.

Pri dlhšie trvajúcim nesúlade potenciálu žiaka, ktorý vyplýva z úrovne jeho intelektu v porovnaní s dosahovaním vzdelávacích výsledkov, je veľmi pravdepodobné rozvinutie zmien v jeho správaní. Z nich zvyčajne ako jednu z prvých je možné pozorovať nechuť k učeniu, často pokladanú za lenivosť. Ide však o zníženie snahy a motivácie k zlepšovaniu výkonov, ktoré bez odbornej diagnostiky a následnej pomoci, ako aj odborného usmernenia rodičov a pedagógov, sa uspokojivo zvýšiť nepodarí. Bez tejto pomoci sa u žiaka často prejaví vzdor, neovládnuteľné alebo cielene zhoršené správanie, ktoré môže vyústiť až do porúch správania.

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

## **10.2. Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s vývinovými poruchami učenia na primárnom a nižšom stupni vzdelávania**

Záväznú pravidlá pre organizáciu vzdelávania žiakov s vývinovými poruchami učenia určuje platný **Štátny vzdelávací program primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy** a **Štátny vzdelávací program nižšie stredné vzdelávanie – 2. stupeň základnej školy**. Príslušné pravidlá sú uvedené v kapitole 7 Osobitosti a podmienky na výchovu a vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, časť 7.1 Výchova a vzdelávanie žiakov so zdravotným znevýhodnením.

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

Vzdelávací program pre žiakov s vývinovými poruchami učenia (ďalej aj „VPU“) určuje rámcový učebný plán, ktorý je záväzný pre jeho uplatňovanie v špeciálnych triedach pre žiakov s VPU a v triedach škôl pre žiakov s VPU. Vzdelávacím programom pre žiakov s VPU sa riadi tiež vzdelávanie žiakov s VPU vzdelávaných formou školskej integrácie.

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

**Špecifickými vyučovacími predmetmi** v rámci predmetov **špeciálnopedagogickej podpory** je vyučovací predmet **rozvíjanie špecifických funkcií** a vyučovací predmet **individuálna logopedická intervencia**.

Obsah a ciele týchto vyučovacích predmetov tvoria súčasť ministerstvom školstva schválených vzdelávacích programov pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie.

Na vyučovanie vyučovacieho predmetu **individuálna logopedická intervencia** sa vzťahujú kvalifikačné predpoklady podľa príslušného všeobecne záväzného právneho predpisu v časti určenej pre učiteľa prvého stupňa základnej školy v triedach a školách pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a pre učiteľa druhého stupňa základnej školy v triedach a školách pre žiakov so zdravotným znevýhodnením. Na vyučovanie vyučovacieho predmetu **rozvíjanie špecifických funkcií** sa kvalifikačné predpoklady pre učiteľov všeobecne záväzným právnym predpisom neustanovujú. Vzťahujú sa na nich kvalifikačné predpoklady určené pre učiteľa prvého stupňa základnej školy v triedach a školách pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a pre učiteľa druhého stupňa základnej školy v triedach a školách pre žiakov so zdravotným znevýhodnením vo všeobecnosti.

### **Špecifikácia odporúčaní pre vzdelávanie žiakov s vývinovými poruchami učenia**

- a) Pre pedagóga žiaka s vývinovou poruchou učenia v bežnej triede základnej a strednej školy je dôležité, aby mal na základe diagnostiky a ďalšieho vývinu žiaka (progresu alebo regresu) k dispozícii potrebné odporúčania a postupy k jednotlivým vyučovacím predmetom, k formám overovania jeho vedomostí, jeho hodnoteniu a klasifikácii, vypracované poradenským zariadením.
- b) Pre pedagógov v škole so školským špeciálnym pedagógom, ktorý poskytuje žiakovi s vývinovou poruchou učenia odbornú starostlivosť, nie sú z úrovne poradenského zariadenia potrebné detailné podrobnosti v odporúčaní, mali by však spolupracovať so školským špeciálnym pedagógom, ktorý môže s konkrétnymi stratégiami učenia a vhodnými postupmi overovania vedomostí žiakov konzultovať s učiteľmi osobne, resp. ich s nimi oboznamovať na pedagogických radách, metodických združeníach a predmetových komisiách.
- c) Pre vyučovanie žiaka vzdelávaného v špeciálnej triede, keďže v nej vyučuje učiteľ, ktorý spĺňa kvalifikačné predpoklady určené pre špeciálne školy, je dôležité dôkladne poznať podrobnosti z diagnostiky žiakov, aby mohol pri vyučovaní využívať primerané postupy na základe svojej odbornosti získanej štúdiom a jej dopĺňaním ďalším vzdelávaním a praxou.
- d) Keďže žiak s VPU plní stupeň vzdelávania poskytovaný základnou školou a strednou školou, t. j. vzdelávacie štandardy určené štátnym vzdelávacím programom pre príslušný stupeň vzdelávania, úpravy jeho vzdelávania sa môžu týkať redukcie rozšíreného učiva, metód, postupov a tempa nadobúdaných vedomostí (rozložení učiva v priebehu školského roka podľa dispozícií žiaka); obsah daný vzdelávacími štandardami štátneho vzdelávacieho programu (učebných osnov) má byť zachovaný v miere, ktorá mu podľa jeho dispozícií umožní absolvovať vzdelávanie v príprave na povolanie primerané jeho potenciálu.
- e) Pred voľbou strednej školy je dôležité, aby sa žiak s VPU oboznámil s informáciami uvedenými v príslušných častiach štátneho vzdelávacieho programu pre každý odbor vzdelávania. Vzdelávacie programy študijných a učebných odborov odborného vzdelávania a prípravy (OVP) uvádzajú tiež vhodnosť alebo nevhodnosť príslušného zamerania pre žiakov s vývinovou poruchou učenia.

Pre pedagógov, výchovných poradcov, žiakov s VPU a ich rodičov je pre nasmerovanie žiaka k vhodnej voľbe povolania k dispozícii Informačná príručka k voľbe povolania pre žiakov s vývinovými poruchami učenia. Je zverejnená na internetovej stránke Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie na adrese [www.komposyt.sk](http://www.komposyt.sk),

v časti [Pre žiakov/Povolania - učebné a študijné odbory, zaujímavosti/Aké učebné/študijné odbory sú vhodné pre žiakov so zdravotným postihnutím](#)/Brožúrky zamerané na kariérovú prípravu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

### 10.3 Výchova a vzdelávanie žiakov s vývinovými poruchami učenia na stredných školách

Pri vzdelávaní žiakov s VPU na stredných školách sa postupuje podľa štátnych vzdelávacích programov pre jednotlivé druhy a typy stredných škôl, učebné a študijné odbory, ktoré sú schválené ministerstvom školstva a sprístupnené prostredníctvom jeho webového sídla [www.minedu.sk](http://www.minedu.sk).

Z dôvodu rôznorodosti jednotlivých štátnych vzdelávacích programov stredných škôl, ako aj z dôvodu, že pre žiakov sa na stredných školách nezriaďujú špeciálne triedy pre žiakov s VPU, nie je pre stredné školy vypracovaný samostatný vzdelávací program pre žiakov s VPU ako pre žiakov s VPU v základnej škole.

Formu vykonania prijímacej skúšky na strednú školu aj pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami – žiakov s VPU určuje riaditeľ školy po prerokovaní v pedagogickej rade. Jej nároky nemôžu ísť nad rozsah vzdelávacích štandardov štátneho vzdelávacieho programu základnej školy, forma prijímacej skúšky má zohľadniť špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby žiaka podľa odporúčaní poradenského zariadenia. Vhodné je pri požiadavkách pre vykonanie prijímacej skúšky na strednú školu primerane využiť úpravy určené všeobecne záväzným právnym predpisom pre maturitné skúšky.

Úpravy **organizácie vyučovania**, ktoré si vyžaduje vzdelávanie žiakov s VPU, sa riadia časťou Výchova a vzdelávanie žiakov so zdravotným znevýhodnením štátnych, uvedenou vo vzdelávacích programoch pre jednotlivé odbory vzdelávania stredných .

**Spôsob a obsah poskytovania špeciálnopedagogickej podpory** podľa potrieb žiaka na základe odporúčaní poradenského zariadenia uvedie škola v individuálnom vzdelávacom programe žiaka, vrátane personálneho zabezpečenia a uvedením frekvencie poskytovania príslušnej podpory. Personálnu podporu pri vzdelávaní žiakov s VPU na stredných školách poskytuje školský špeciálny pedagóg alebo špeciálny pedagóg z poradenského zariadenia buď priamo v škole, alebo dochádzaním žiaka do poradenského zariadenia..

Do individuálneho vzdelávacieho programu žiaka s VPU sa predmety špecifickej podpory nezaraďujú vzhľadom na to, že žiak strednej školy s VPU už má mať vybudované stratégie a postupy pri učení, vrátane používania učebných pomôcok, ktoré pre neho plnia kompenzačnú funkciu. Podpora pri vzdelávaní sa žiakovi zabezpečuje napríklad umožnením využívania disponibilných hodín na individuálne alebo skupinové vyučovanie v predmetoch, v ktorých sa vzdeláva podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu a prostredníctvom podporných intervencií poskytovaných školským špeciálnym pedagógom individuálne alebo v skupinkách priamo na vyučovaní alebo mimo triedy, pričom obsah, formy a postup vyučovania konzultuje s príslušným učiteľom. Školský špeciálny pedagóg alebo špeciálny pedagóg poradenského zariadenia v rámci konzultácií a odporúčaní poskytovaných učiteľovi/učiteľom okrem osobitostí prístupu k žiakovi najmä odporúča a objasňuje úpravy, ktoré žiakovi s VPU zabezpečujú uplatniť všeobecne záväzné právne predpisy pri maturitných alebo záverečných skúškach.

V nadväznosti na túto skutočnosť je nevyhnutné sledovať informácie a pokyny Národného ústavu certifikovaných meraní vzdelávania ([www.nucem.sk](http://www.nucem.sk)), ktorého úlohou je v nadväznosti na príslušné všeobecne záväzné právne predpisy zabezpečovanie externej časti a písomnej formy internej časti maturitnej skúšky zadávanej ministerstvom školstva.

## **Literatúra**

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

Vyhláška č. 320/2008 Z. z. o základnej škole v znení neskorších predpisov

Vyhláška č. 322/2008 Z. z. o špeciálnych školách

Vyhláška č. 65/2015 Z. z. o stredných školách v znení neskorších predpisov

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

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

Vzdelávací program pre žiakov s vývinovými poruchami učenia pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie, schválené Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5. 5. 2016 pod číslom 2016-14674/20281:15-10F0 s platnosťou od 1. 9. 2016

Vzdelávacie programy pre stredné školy

## 11 Výchova a vzdelávanie žiakov s viacnásobným postihnutím

Iris Domancová

### 11.1 Charakteristika žiaka s viacnásobným postihnutím

Existuje mnoho definícií a termínov pre viacnásobné postihnutie. Vašek (2006, s. 36 – 37) definuje viacnásobné postihnutie ako „multifaktoriálne, multikauzálne a multisymptomatologicky podmienený fenomén, ktorý je dôsledkom participujúcich postihnutí, či narušení. Ich interakciou či vzájomným prekrývaním vzniká tzv. „synergetický efekt“, t.j. nová kvalita postihnutia.“

**Viacnásobné postihnutie netvorí jednoduchý súčet dominujúceho a pridruženého postihnutia, ale ide o kvalitatívne odlišnú špecifickú jednotku.** Z toho vyplýva potreba novej kvality odbornej starostlivosti, spolupráca viacerých špecialistov a určenie koordinujúcej osoby.

Najzávažnejšie viacnásobné postihnutia žiaka sú väčšinou vyvolané príčinami pôsobiacimi v štádiu prenatalného vývinu, ktoré môžu byť infekcia alebo intoxikácia, indikácie psychického charakteru, traumy alebo fyzikálne faktory, vývinové poruchy, metabolické a nutričné činitele, ochorenia CNS a zmyslových orgánov, kombinácie príčin, poruchy tehotenstva, vplyvy materiálneho prostredia, chromozomálne abnormality, vplyvy sociálneho prostredia, genetické vplyvy, mechanické poškodenia, neznáme prenatálne, perinatálne a postnatálne vplyvy. Výskyt a určovanie viacerých postihnutí je viazané na definovanie, čo všetko sa do tejto skupiny zaraďuje. Pri určovaní diagnózy viacnásobného postihnutia sa vychádza z výsledkov odborných vyšetrení (lekárskych, psychologických) a predovšetkým odborného vyšetrenia špeciálneho pedagóga z poradenského zariadenia.

Príčiny viacnásobného postihnutia sú často podobné ako aj príčiny mentálnej retardácie.

Zo špeciálnopedagogického pohľadu môže byť za viacnásobne postihnutého považovaný ten žiak, u ktorého súbežné postihnutia – ich kombinácia zapríčiňujú také závažné ťažkosti vo vzdelávaní, že nemôžu byť eliminované vzdelávacím programom určeným pre jedno z postihnutí (Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. 2005). Z uvedeného vyplýva, že žiaci s viacnásobným postihnutím si v procese výchovy a vzdelávania, ale aj v ostatných oblastiach podpory vyžadujú individuálny prístup, pretože u nich nie je možné uplatniť metódy a formy práce určené len pre jeden druh postihnutia (aj keď dominantný).

Vančová (2002) uvádza, že pri definovaní postihnutia zo špeciálnopedagogického hľadiska je zrejme relevantnejšia identifikácia a charakteristika prejavov a dôsledkov viacnásobných postihnutí na proces rozvíjania osobnosti, obzvlášť na proces výchovnej rehabilitácie a špeciálnej edukácie.

Aj napriek značnej variabilite definícií boli v minulosti pokusy o kategorizáciu viacnásobných postihnutí podľa druhov jednotlivých postihnutí (Ludíková, 2005). V súčasnosti prevláda tendencia zoskupovať viacnásobné postihnutia do širších kategórií. Autori sa postupne orientujú na prejavy postihnutia, na proces ich rozvíjania či výchovnú rehabilitáciu. Zdôrazňujú potrebu školskej prípravy a edukácie a začlenenie jednotlivcov s viacnásobným postihnutím do spoločnosti (Vančová, Čáčová, 2009).

Na Slovensku sa o klasifikáciu viacnásobných postihnutí podľa dominantného postihnutia alebo narušenia pokúsil Vašek (2006), ktorý uvádza nasledovné skupiny:

- a) osoby s mentálnym postihnutím v kombinácií s ďalším postihnutím,
- b) osoby s hluchoslepotou – hluchoslepotu považuje za najťažšiu formu postihnutia,
- c) osoby s poruchami správania v kombinácií s ďalším postihnutím alebo narušením.

Vančová (2010) **vymedzuje dve pomerne široké kategórie** jednotlivcov s viacnásobným postihnutím. Táto kategorizácia vychádza z prejavov postihnutí a ich dôsledkov na rozvoj osobnosti jednotlivcov a na ich socializáciu.

Podľa Vančovej (2010) jednu kategóriu predstavujú tzv. **ľahko viacnásobne postihnutí**. U tejto skupiny jednotlivcov je cieľom dosiahnuť takú úroveň rozvoja osobnosti, že budú schopní žiť relatívne samostatný a nezávislý život a budú schopní sa primerane adaptovať alebo integrovať do spoločnosti s minimálnou mierou podpory. Ich výchova a vzdelávanie môže prebiehať aj v podmienkach bežnej školy. Proces rozvoja osobnosti môžeme u nich podporiť kompenzačnými, reedukačnými a stimulačnými postupmi.

Druhú kategóriu podľa Vančovej (tamtiež), na ktorú sa zameriavajú odlišné edukačné stratégie a modely, predstavujú tzv. **ťažko viacnásobne postihnutí**. Táto kategória zahŕňa heterogénnu skupinu jednotlivcov so závažnými poruchami, narušeniami či obmedzeniami vo viacerých oblastiach komplexnej osobnosti: v motorike, senzorike, kognícii, komunikácii, psychosociálnych danostiach. U týchto jednotlivcov dominujú postupy ako rehabilitácia, stimulácia, kompenzácia. Výchova a vzdelávanie prebieha v špeciálnych školách a zariadeniach. Cieľom je dosiahnuť takú mieru rozvoja osobnosti žiaka, že budú môcť samostatne fungovať v niektorých elementárnych a praktických situáciách. Prostriedkom sa stáva rozvoj senzomotoriky, komunikácie, sociálnych zručností, sebaobsluhy. Dominantné je senzomotorické a reflexné učenie. Využitie kompenzačných pomôcok, úprava prostredia a striktná individualizácia je v tomto prípade nevyhnutná.

V zmysle Vzdelávacieho programu pre žiakov s viacnásobným postihnutím, ktorý charakterizuje výchovu a vzdelávanie žiakov s viacnásobným postihnutím a vymedzuje špecifické potreby a požiadavky na komplexnú odbornú starostlivosť o túto skupinu žiakov, **rozoznávame dve kategórie žiakov s viacnásobným postihnutím:**

- a) **žiak s viacnásobným postihnutím v kombinácii s mentálnym postihnutím**, je to žiak, ktorý má diagnostikované viacnásobné postihnutie, v obraze ktorého je mentálne postihnutie a ďalšie postihnutie alebo narušenie. Tento žiak postupuje podľa Vzdelávacieho programu pre žiakov s mentálnym postihnutím príslušného stupňa. Špecifické vyučovacie predmety podľa konkrétnej kombinácie postihnutia sa zaraďujú do školského vzdelávacieho programu alebo sa žiak s viacnásobným postihnutím vzdeláva podľa individuálneho vzdelávacieho programu.
- b) **žiak s viacnásobným postihnutím v kombinácii s iným postihnutím bez prítomného mentálneho postihnutia**, je to žiak, ktorý má diagnostikovaných viacero postihnutí, ktoré môžu byť viac alebo menej závažné. U tohto žiaka nie je diagnostikované mentálne postihnutie. S prihliadnutím na závažnosť prítomných postihnutí žiak postupuje v príslušnej špeciálnej škole pre dominantné postihnutie alebo v základnej škole podľa vzdelávacieho programu určeného pre daný druh postihnutia, ktorý u neho dominuje, a v rámci školského vzdelávacieho programu sa mu môže poskytovať výučba špecifických vyučovacích predmetov alebo postupuje podľa individuálneho vzdelávacieho programu.

Ako uvádzame v 9 kapitole, **medzi najzávažnejšie viacnásobné postihnutie patrí hluchoslepota**. Vzhľadom na to, že pri výchove a vzdelávaní žiakov hluchoslepých využívame iné špecifické metódy a formy práce, žiaci hluchoslepi postupujú podľa Vzdelávacieho programu pre žiakov hluchoslepých pre primárne vzdelávanie alebo podľa Vzdelávacieho programu pre žiakov hluchoslepých pre praktickú školu pre nižšie stredné odborné vzdelávanie.



## **11.2 Výchova a vzdelávanie žiakov s viacnásobným postihnutím na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania**

Starostlivosť o žiakov s viacnásobným postihnutím v rezorte školstva je súčasťou komplexného diagnostického, liečebného, rehabilitačného, psychologického a výchovno-vzdelávacieho pôsobenia. Nadväzuje na diagnostickú, zdravotnú a liečebnú starostlivosť poskytovanú v rámci rezortu zdravotníctva. Začína od okamihu podozrenia na prítomnosť postihnutí a má charakter dlhodobého systematického a komplexného vytvárania podmienok pre optimálny vývin žiaka s viacnásobným postihnutím, ktoré smeruje k celkovému rozvoju osobnosti žiaka v súlade s jeho schopnosťami a špecifickými potrebami.

Pri výchove a vzdelávaní žiakov s viacnásobným postihnutím v kombinácii s mentálnym postihnutím sa postupuje podľa vzdelávacích programov pre žiakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie. Mentálne postihnutie je zvyčajne najvýraznejším príznakom v celom klinickom obraze viacnásobného postihnutia, preto je podmieňujúcim prvkom celého výchovno-vzdelávacieho procesu.

V prípade, že u žiaka s viacnásobným postihnutím v kombinácii s mentálnym postihnutím nie je mentálne postihnutie v celom klinickom obraze viacnásobného postihnutia determinujúcim prvkom výchovno-vzdelávacieho procesu, je potrebné vychádzať z aktuálneho zdravotného stavu žiaka, ktorý je dôsledkom súčinnosti participujúcich postihnutí žiaka.

Žiak s kombináciami rôznych postihnutí bez mentálneho postihnutia sa vzdeláva podľa príslušných vzdelávacích programov pre žiakov so zdravotným postihnutím pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie.

Po ukončení primárneho vzdelávania alebo nižšieho stredného vzdelávania s prihliadnutím na svoje možnosti môže pokračovať žiak s viacnásobným postihnutím v štúdiu na stredných školách alebo odborných učilištiach, v praktickej škole.

### **11.2.1 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s viacnásobným postihnutím**

Špeciálnopedagogická diagnostika žiakov s viacnásobným postihnutím je zameraná na identifikáciu, analýzu, monitorovanie a hodnotenie prejavov a výkonov žiaka so spätnou väzbou a analýzu špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb v týchto kľúčových oblastiach – komunikácia, motorika, emocionalita, správanie, sensorika, sebaobsluha, kognitívne procesy, spôsobilosti pre sociálne interakcie, orientácia v prostredí, autoregulácia. Je súčasťou multidisciplinárnej priebežnej vývinovej diagnostiky (medicínska diagnostika, psychologická diagnostika, sociálna diagnostika).

Hlavnými cieľmi výchovy a vzdelávania sú rozvinuté kľúčové spôsobilosti žiakov s viacnásobným postihnutím na úrovni, ktorá je pre nich dosiahnuteľná.

Výchova a vzdelávanie poskytuje východiskovú bázu pre postupné rozvíjanie kľúčových spôsobilostí žiakov s viacnásobným postihnutím ako základu všeobecného vzdelania prostredníctvom cieľov uvedených v príslušných vzdelávacích programoch pre žiakov so zdravotným postihnutím s prihliadnutím na ďalšie postihnutia alebo narušenia.

Podľa Vančovej (2010) cieľom výchovy a vzdelávania žiakov s viacnásobným postihnutím je optimálny rozvoj ich komplexnej osobnosti s rešpektovaním ich osobitostí a špeciálnych výchovných a vzdelávacích potrieb vyplývajúcich z viacnásobných postihnutí, dosiahnutie žiaducej úrovne vzdelanosti a vychovanosti a maximálneho stupňa ich socializácie. Ďalej Vančová (2010) uvádza, že prostriedok špeciálnej edukácie predstavujú špeciálnopedagogické edukačné intervencie. Výsledkom špeciálnej edukácie žiakov s viacnásobným postihnutím by malo byť (na základe systematických a cielených edukačných

aktivít, v súčinnosti a za podpory nevyhnutných korekčných, stimulačných, terapeutických, rehabilitačných, reedukačných, kompenzačných, diagnostických a rediagnostických činností, s použitím potrebných špeciálnych pomôcok a technických prostriedkov a v súčinnosti s nimi) dosahovanie žiaducich pokrokov v rozvíjaní ich motoriky, sensoriky, sebaobsluhy, kognície, komunikácie, emocionality, sociability a správania a podpora socializačného procesu v jeho komplexnosti. Cieľ výchovy a vzdelávania žiakov s viacnásobných postihnutím sa dosiahne vtedy, ak sa budú plniť základné úlohy výchovy a vzdelávania, ktoré sa konkretizujú pre jednotlivé skupiny a žiakov pri rešpektovaní charakteristík a závažnosti prítomných postihnutí, veku a ich špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb.

Proces výchovy a vzdelávania je založený na uplatňovaní metód, foriem a prostriedkov s rešpektovaním výchovno-vzdelávacích zásad s prihliadnutím na individuálne predpoklady, schopnosti, možnosti a danosti, potreby žiakov. Aby sa dosiahli stanovené ciele výchovy a vzdelávania, musia sa dodržiavať aj určité princípy, zásady (Vašek, 1996, s. 93). K tradičným zásadám, ktoré uviedol Bajo (1994) – zásada primeranosti, názornosti, sústavnosti, uvedomenosti a aktivity, trvácnosti a jednotnosti, Vašek priraduje:

- princíp kompenzacionalizácie – zameranie na rozvoj a využívanie kompenzačných mechanizmov žiaka,
- princíp ortofunkcionalizácie – vytváranie a rozvíjanie žiaducich funkcií u žiaka,
- princíp hyperemocionalizácie – posilňovanie „osobných citov“ a citového prežívania u žiakov,
- princíp detenzionalizácie – uvoľňovanie tenzií, stavov napätia u postihnutých,
- princíp substitucionalizácie – nahrádzanie poškodených sensorických kanálov inými,
- princíp synergetizácie – spájanie podnetov a reakcií do celkov v záujme vyvolania väčších účinkov.

Dôležitou úlohou pre špeciálneho pedagóga je výber a aplikácia špeciálnych vyučovacích metód a foriem práce. Metódy a formy práce by mali byť optimalizované a zároveň by mali spĺňať požiadavku špecifickosti. Ak sú správne použité metódy, ľahšie sa dosahuje stanovený edukačný cieľ (Vančová 2010).

Vašek (1996, s. 98) uvádza tieto špeciálne metódy sprostredkovania informácií – „*metóda: viacnásobného opakovania, nadmerného zvýraznenia informácie, zapojenia viacerých kanálov, optimálneho kódovania, intenzívnej spätnej väzby, algoritmizácie obsahu edukácie*“.

### **11.2.2 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s viacnásobným postihnutím v kombinácii s mentálnym postihnutím**

Podmienkou prijatia žiaka s viacnásobným postihnutím v kombinácii s mentálnym postihnutím do špeciálnej školy alebo do základnej školy je psychologická a špeciálnopedagogická diagnostika v centre špeciálnopedagogického poradenstva. V prípade potreby sa vyžaduje aj odborná lekárska diagnostika (neuroológ, psychiater, foniater, ORL, oftalmológ, ortopéd a pod.).

O prijatí žiaka do školy rozhoduje riaditeľ školy na základe písomnej žiadosti zákonného zástupcu a písomného vyjadrenia zariadenia výchovného poradenstva a prevencie (CŠPP), vydaného na základe diagnostického vyšetrenia dieťaťa.

Riaditeľ školy je povinný informovať pri prvom kontakte rodičov o podmienkach prijatia (písomná žiadosť rodiča, správy z odborných vyšetrení z príslušného poradenského zariadenia, spolupráca so školským špeciálnym pedagógom).

Základná škola pre žiakov so zdravotným znevýhodnením, ktorá vzdeláva žiakov s mentálnym postihnutím alebo s mentálnym postihnutím v kombinácii s iným postihnutím, sa vnútorne člení podľa stupňa mentálneho postihnutia žiakov na:

- c) a) variant A pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia,
- d) b) variant B pre žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia,
- e) c) variant C pre žiakov s ťažkým alebo hlbokým stupňom mentálneho postihnutia alebo pre žiakov s mentálnym postihnutím, ktorí majú aj iné zdravotné postihnutie, sú držiteľmi preukazu zdravotne ťažko postihnutých a nemôžu sa vzdelávať podľa variantu A alebo B.

Žiakom s viacnásobným postihnutím v kombinácii s mentálnym postihnutím v zmysle platnej legislatívy poskytuje výchovu a vzdelávanie tieto ďalšie školy:

- a) pre žiakov so sluchovým postihnutím a mentálnym postihnutím
  - špeciálna základná škola pre žiakov so sluchovým postihnutím
  - odborné učilište pre žiakov so sluchovým postihnutím,
- b) pre žiakov so zrakovým postihnutím a mentálnym postihnutím
  - špeciálna základná škola pre žiakov so zrakovým postihnutím,
  - odborné učilište pre žiakov so zrakovým postihnutím,
- c) pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou a mentálnym postihnutím špeciálna základná škola pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou,
- d) pre žiakov s telesným postihnutím, chorých a zdravotne oslabených s mentálnym postihnutím
  - špeciálna základná škola pre žiakov s telesným postihnutím,
  - odborné učilište pre žiakov s telesným postihnutím.

Žiaci s poruchami aktivity a pozornosti s mentálnym postihnutím sa vzdelávajú:

- v špeciálnej základnej škole pri liečebno-výchovnom sanatóriu (LVS)
- v špeciálnej triede pre žiakov s poruchou aktivity a pozornosti s mentálnym postihnutím pri LVS
- v triede základnej školy.

**V zmysle platnej legislatívy sa pre žiakov s viacnásobným postihnutím v kombinácii s mentálnym postihnutím môžu v špeciálnych školách zriaďovať samostatné triedy.**

Pre žiaka s viacnásobným postihnutím v kombinácii s mentálnym postihnutím, ktorý postupuje podľa individuálneho vzdelávacieho programu je individuálny vzdelávací program vytváraný s prihliadnutím k súčasnému stavu žiaka a podľa jeho individuálnych schopností. V závislosti od jeho individuálnych schopností je možné individuálny vzdelávací program tvoriť podľa obsahu vzdelávania aj z rôznych variantov školy pre žiaka s mentálnym postihnutím, s prihliadnutím na ďalšie prítomné postihnutia.

Individuálny vzdelávací program žiaka obsahuje:

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

Individuálny vzdelávací program sa môže upravovať a doplňovať podľa aktuálnych špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb žiaka. Zmeny je potrebné konzultovať so všetkými zainteresovanými odborníkmi a zákonným zástupcom žiaka.

Pri **organizácii podmienok** v jednotlivých formách vzdelávania žiakov s viacnásobným postihnutím v kombinácii s mentálnym postihnutím je potrebné postupovať individuálne podľa výsledkov špeciálnopedagogickej a inej odbornej diagnostiky a v spolupráci s rodičmi (resp. zákonnými zástupcami).

Vyučovanie žiakov s viacnásobným postihnutím sa môže realizovať v blokoch.

Okrem povinného **personálneho zabezpečenia** platného podľa štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie a ustanovení, ktoré sú uvedené vo vzdelávacích programoch pre žiakov s mentálnym postihnutím, je potrebné, aby v škole, kde sú vzdelávaní žiaci s viacnásobným postihnutím v kombinácii s mentálnym postihnutím, pracoval aj pomocný zdravotnícky personál. V triede pre žiakov s viacnásobným postihnutím v kombinácii s mentálnym postihnutím pracujú spravidla dvaja špeciálni pedagógovia alebo učiteľ a asistent učiteľa (najvhodnejšie pedagóg mentálne postihnutých a pedagóg sluchovo, zrakovo alebo telesne postihnutých, alebo logopéd.)

**Materiálno-technické a priestorové zabezpečenie výchovy a vzdelávania** definuje príslušný Vzdelávací program pre žiakov s viacnásobným postihnutím. Dôležité je vytvárať učebne alebo triedy vybavené viacúčelovým nastaviteľným (rastúcim) nábytkom, s priestorom pre relaxáciu a nenáročnú pohybovú aktivitu počas vyučovania, učebne pre jednotlivé vzdelávacie oblasti (predmety) vybavené špeciálnym nábytkom, prístrojmi, nástrojmi, pomôckami, technikou, materiálmi, učebňu pre informatickú výchovu vybavenú počítačmi s príslušným programovým vybavením a prídavnými zariadeniami, špeciálne učebne pre vyučovanie jednotlivých zložiek pracovného vyučovania vybavené vhodným náradím, prístrojmi a pomôckami, priestory pre telovýchovné aktivity s bezpečným povrchom, náradím a náčiním, priestory pre záujmovú činnosť po vyučovaní (školský klub detí, záujmové krúžky a voľnočasové aktivity) vybavené pracovným a odpočinkovým nábytkom, priestormi pre učenie s pomôckami pre relaxáciu.

Pre žiakov s viacnásobným postihnutím v kombinácii s mentálnym postihnutím je potrebné zabezpečiť špeciálne kompenzačné pomôcky, učebnice a pracovné zošity.

Školský vzdelávací program musí byť vypracovaný v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania platnej legislatívy a s príslušným štátnym vzdelávacím programom a vzdelávacím programom pre žiakov s mentálnym postihnutím.

Do školského vzdelávacieho programu sa zaraďujú pre viacnásobne postihnutých žiakov v kombinácii s mentálnym postihnutím len tie špecifické vyučovacie predmety, ktoré žiaci potrebujú.

Pre žiakov s mentálnym a sluchovým postihnutím sa môžu zaradiť predmety komunikačnej zručnosti, individuálna logopedická intervencia, slovenský posunkový jazyk, dramatická výchova, rytmicko-pohybová výchova, sluchová výchova a pod.

Pre žiakov s mentálnym a zrakovým postihnutím sa môžu zaradiť predmety individuálne tyflopédické cvičenia, priestorová orientácia a pohybová výchova a pod.

Pre žiakov s mentálnym a telesným postihnutím sa môžu zaradiť predmety zdravotná telesná výchova, rozvíjanie pohybových zručností, rehabilitácia a pod.

Pre žiakov s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou (symptomatické poruchy reči) sa môžu zaradiť predmety rozvíjanie komunikačných schopností, individuálna logopedická intervencia a v rámci nich alternatívna a augmentatívna komunikácia a pod.

Pre žiakov s mentálnym postihnutím a poruchami správania sa môžu zaradiť predmety pohybová výchova, terapeutické a korektívne cvičenia a pod.

Pre žiakov s mentálnym postihnutím a poruchami aktivity a pozornosti sa môžu zaradiť predmety pohybová výchova, terapeutické a korektívne cvičenia a pod.

V posledných rokoch sa osvedčili najmä pri výchove a vzdelávaní žiakov s ťažkými viacnásobnými postihnutiami špeciálne metodiky, ako napr. **bazálna stimulácia**, **snoezelen** a ďalšie.

**Bazálna stimulácia** znamená ponuku elementárnych podnetov vo svojej najjednoduchšej podobe. Základnou požiadavkou bazálnej stimulácie je celistvosť. To znamená, že jednotlivé oblasti na seba vzájomne pôsobia a spolu tvoria jednotný celok. Všetky oblasti sú rovnocenné a nie je možné nadradzovať ktorúkoľvek z nich. Ide o nasledujúce oblasti: vníma-

nie, myslenie, pocity, pohyb, komunikácia, telesné skúsenosti a sociálne skúsenosti. V rámci bazálnej stimulácie možno vyčleniť ponuky podnetov v dvoch rovinách. Prvú rovinu tvoria základné podnety (somatické, vestibulárne a vibračné). Druhá rovina je rozširujúca stimulácia, ktorá v sebe zahŕňa podnety: taktilno-haptické, chuťové, čuchové, sluchové a zrkové.

**Snoezelen** je špecifický tým, že je uplatniteľný u všetkých cieľových skupín, či už z pohľadu veku alebo schopností. Nekladie nároky na intelektové alebo iné schopnosti, a tak je vhodný aj pre žiakov s ťažkým postihnutím (bola to pôvodná a hlavná cieľová skupina Snoezelenu). V stručnosti možno Snoezelen definovať ako navodenie pohody a pocitov upokojenia prostredníctvom multisenzorického podnecovania. Snoezelen sa realizuje v špecificky upravenom prostredí (multisenzorické prostredie/miestnosť) s hudbou, zvukmi, svetelnými efektmi, vôňami a rôznorodými predmetmi alebo komponentmi. Má u žiaka navodiť pocit bezpečia a uvoľnenia. Svojou štruktúrou a vybavením zároveň podnecuje a motivuje dieťa k aktivite a získavaniu nových skúseností. U žiaka by mali byť posilnené kompetencie aktívne a samostatne manipulovať s objektmi v miestnosti, dostávať od nich spätnú väzbu (vo forme zvuku alebo svetla), a teda mať možnosť ovládať a kontrolovať svoje prostredie, čo prispieva k jeho rozvoju. Snoezelen je prostriedkom na rozvoj všetkých zložiek osobnosti žiaka s viacnásobným postihnutím, nielen na relaxáciu alebo stimuláciu zmyslového vnímania. Okrem toho slúži aj na elimináciu nevhodného správania a budovanie vzťahu s osobou, ktorá žiaka pri Snoezelene doprevádza. Multisenzorické prostredie/miestnosť možno vybaviť širokou škálou objektov, ktoré sa bežne používajú alebo sú určené primárne pre Snoezelen. Môže byť zamerané na stimuláciu jedného alebo dvoch zmyslových systémov alebo je vybavené na stimuláciu všetkých zmyslov.

Podľa Vančovej (2002) môžeme do špeciálnych metodík zaradiť aj **orafaciálnu stimuláciu**, ktorá predstavuje súbor pohybov a úkonov realizovaných špeciálnym pedagógom, ktoré majú za cieľ stimulovať neuromotoriku tváre, líc, pier, jazyka, podnebia, hltana a docieľiť pozitívne pokroky v dýchaní, saní, žuvaní, hryzení, hltaní, pití a sekundárne aj v reči.

Ďalej Vančová (tamtiež) uvádza, že úspech výchovy a vzdelávania žiakov s ťažkým viacnásobným postihnutím závisí aj od jeho podpory ďalšími aktivitami a intervenciami v rámci procesu komplexnej rehabilitácie, a to najmä od liečebno-rehabilitačnej, medikamentóznej, terapeutickej, pracovno-rehabilitačnej, sociálno-rehabilitačnej a poradenskej podpory.

Uvedené špeciálne metodiky a komplexnú rehabilitáciu môžeme uplatňovať s prihliadnutím na špeciálnopedagogické potreby konkrétnych žiakov aj pri výchove a vzdelávaní žiakov s viacnásobným postihnutím bez mentálneho postihnutia.

### **11.2.3 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s viacnásobným postihnutím bez mentálneho postihnutia**

Najvhodnejší spôsob výchovy a vzdelávania žiakov s viacnásobným postihnutím v kombinácii s iným postihnutím bez prítomného mentálneho postihnutia poskytujú špeciálne školy zamerané na ten druh postihnutia, ktorý je v kombinácii postihnutí pre daného žiaka determinujúci, resp. ktorý je najzávažnejší. S prihliadnutím na závažnosť prítomných postihnutí žiak postupuje v príslušnej špeciálnej škole alebo v základnej škole podľa vzdelávacieho programu určeného pre daný druh postihnutia a v rámci školského vzdelávacieho programu sa mu môže poskytovať výučba špecifických vyučovacích predmetov alebo postupuje podľa individuálneho vzdelávacieho programu.

Pri výchove a vzdelávaní podľa vzdelávacieho programu pre žiakov s viacnásobným postihnutím bez mentálneho postihnutia platia ustanovenia, ktoré sú uvedené vo vzdelávacích

programoch pre príslušné druhy postihnutia s prihliadnutím na druhy a stupne postihnutia žiaka.

### Literatúra

- BAJO, I., VAŠEK, Š. 1994. Pedagogika mentálne postihnutých. Sapiaientia. Bratislava. 1994. ISBN: 80-967180-1-0
- HALLAHAN, D. P., KAUFFMAN, J. M. Exceptional learners : Introduction to special education. 10th edition. Boston : Ailyn and Bacon, 2005. 610 p. ISBN 0205444210
- JANKOVSKÝ, J. 2001. Ucelená rehabilitace detí s telesným a kombinovaným postižením. TRITON. Praha. 2001. ISBN: 80-7254-192-7
- KOZÁKOVÁ, Z. 2005. Psychopedie. UP, Olomouc. 2005. ISBN: 80-244-0991-7
- LUDÍKOVÁ, L. 2005. Kombinované vady. 1. vydanie. Univerzita Palackého, Olomouc. 2005. ISBN: 80-244-1154-7
- MURPHY, C. 2000. Technické znalosti a multimediálna výučba. In: Academia. roč. 11, č. 3, 2000. ISSN 1335-5864
- MÜLLER, O. 2001. Dítě se speciálními potřebami v běžné škole. 1. vydanie. Univerzita Palackého, Olomouc. 2001. ISBN: 80-2440-231-9
- MÜLLER, O. 2001. Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu. Univerzita Palackého, Olomouc. 2001. ISBN: 80-244-0207-6
- PIPEKOVÁ, J. 2006. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Paido. Brno. 2006. ISBN: 80-7315-120-0
- POŽÁR, L. 2007. Základy psychologie lidí s postihnutím. 1. vydanie. Typi Universitatis Tyrnaviensis. Trnava. 2007. ISBN: 978-80-8082-147-0
- RZYMANOVÁ, M. 2012. Vzdelávanie a výchova ťažko a kombinovane postihnutých detí pomocou IKT. [online], [citované: 21.05.2012]. Dostupné na internete: <http://www.infovek.sk/predmety/specskoly/doc/zsskusIKT.php>
- ŠAROSSY, V. 2012. Práca so žiakom s viacnásobným postihnutím pri tvorbe prezentácie v PowerPointe. 1. vydanie. Metodicko-pedagogické centrum. Bratislava. 2012.
- ŠVARCOVÁ, I. 2003. Mentální retardace – vzdelávání, výchova, péče. 2. vydanie. Portál. Praha. 2003. ISBN: 80-7178-821-X
- ŠVARCOVÁ, I. 2006. Mentální retardace. Portál. Praha. 2006. ISBN: 80-7367-060-7
- TURČANI, M., POLÁK, J. 2003. Nový pohľad na pedagogický aspekt multimediálnej počítačovej podpory vysokoškolskej výučby. In: Technológia vzdelávania č.2/2003. ISSN: 1338-1202 (online)
- VANČOVÁ, A. 2002. Edukácia viacnásobne postihnutých. Sapiaientia. Bratislava. 2002. ISBN: 80-9671-807-X
- VANČOVÁ, A. 2010. Pedagogika viacnásobne postihnutých. Kinezis Klub Tatry. Bratislava. 2010. ISBN: 9788097022815
- VANČOVÁ, A., ČAČOVÁ, S. 2009. Možnosti aplikácie stimulačných metód vrátane Snoezelumu u detí s ťažkým viacnásobným postihnutím v procese výchovnej a komplexnej rehabilitácie. In: Komplexná rehabilitácia viacnásobne postihnutých – niektoré nové metodiky a programy. 1. vydanie. MABAG, spol.s.r.o. Bratislava, 2009. ISBN: 978-80-89113-43-9
- VAŠEK, Š. 1996. Špeciálna pedagogika. Sapiaientia. Bratislava. 1996. ISBN: 80-9671-803-7
- VAŠEK, Š. 2008. Základy špeciálnej pedagogiky. 4. doplnené vydanie. Sapiaientia. Bratislava. 2008. ISBN: 978-80-89229-11-6
- VAŠEK, Š.: Miesto a význam pedagogiky viacnásobne postihnutých v systéme špeciálnej pedagogiky. In: Zborník Edukáciou k integrácii viacnásobne postihnutých detí. IUVENTA. Bratislava. 2001. ISBN: 80-8684-12-5

VÍTEK, J., VÍTKOVÁ M. 2007. Medzinárodní klasifikace funkčnosti, postižení a zdraví. Paido. Brno. 2007. ISBN: 978-80-7315-163-8

## 12 Výchova a vzdelávanie žiakov so všeobecným intelektovým nadaním

Mária Remišová

### 12.1 Charakteristika žiakov so všeobecným intelektovým nadaním

V pedagogickom ponímaní prevláda tradičná predstava o nadaní ako o výnimočnej zložke osobnosti niektorých jedincov, hlavne u nadania intelektuálneho typu (napr. rýchle osvojovanie si cudzích jazykov, špecifické matematické vlohy a pod.). K tomu sú prispôsobené aj špeciálne vzdelávacie programy, napr. pre školy s rozšíreným vyučovaním niektorých predmetov, pre školy s obohateným vyučovaním o nové, netradičné predmety zamerané na rôzne vzdelávacie oblasti podávané žiakom v širšom kontexte, v ktorých sa nadaní jedinci profilujú v konkrétnom záujme, často i profesionálnom predurčení.

Pri vymedzovaní a definovaní pojmu nadanie sa v odborných kruhoch najčastejšie nadanie chápe ako

- súhrn vrodenných predpokladov alebo ako výsledok rozvoja týchto predpokladov,
- súhrn schopností alebo všetkých dynamických predpokladov činností,
- vlastnosť imanentná každému jedincovi alebo naopak, ako niečo, čím disponujú iba niektorí ľudia,
- vzťah len k niektorým druhom činností alebo opačne – je možné uvažovať o nadaní pre každú činnosť.

Pre praktické potreby starostlivosti o nadané deti nie je ani tak dôležité teoretické vymedzenie pojmu nadanie ako vymedzenie tej skupiny detí, ktorej chceme venovať pozornosť.

Za **intelektovo nadané dieťa** sa všeobecne považuje dieťa s vysokou úrovňou rozumových schopností. Podobne ako u dospelých jedincov potom intelektovo nadané dieťa možno identifikovať a diagnostikovať ako dieťa s vysokým intelektovým potenciálom, pričom musí prekračovať hranicu IQ 130 meranú štandardnými psychologickými testami.

Súčasný školský zákon (zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní, ďalej školský zákon) definuje žiaka s nadaním ako „žiaka, ktorý má nadpriemerné schopnosti v intelektovej oblasti, v oblasti umenia alebo športu, alebo v týchto oblastiach dosahuje v porovnaní s rovesníkmi mimoriadne výkony a prostredníctvom výchovy a vzdelávania sa jeho nadanie cielene rozvíja“.

Fenomén mimoriadne nadaného dieťaťa je iba rozpoznaním vysokého nadania a potom jeho maximálnym podporovaním zo strany rodinného a školského prostredia, ale i širšieho, sociálneho prostredia. Pri dosahovaní vysokých výkonov je každý jedinec odkázaný na pomoc okolia, t. j. rodičov, učiteľov, vychovávateľov atď. Do centra záujmu sa tak dostáva nielen nadaná osobnosť, ale aj kultúrna inštitúcia, v ktorej dochádza k sprostredkovaniu poznania, v širšom slova zmysle sociálno-kultúrny kontext.

#### **Všeobecné charakteristické prejavy intelektovo nadaných žiakov:**

- vývinový náskok pred rovesníkmi v jednej alebo vo viacerých kognitívnych oblastiach (akcelerovaný vývin najmä v intelektovej oblasti),
- asynchrónnosť vývinu – rôzne zložky osobnosti sa vyvíjajú nerovnomerne (intelekt je predčasne vyvinutý, fyzické, motorické, osobnostné a emocionálno-sociálne dozrievanie môže byť vzhľadom na mentálnu úroveň oneskorené),
- disharmónia vývinu – obdobia prudkého nárastu skokovito striedajú pokojnejšie, oddychové obdobia,
- heterogénnosť vývinu – nadaní žiaci nie sú vždy superiórni vo všetkých oblastiach,



- skoré čítanie (dieťa vie čítať už v predškolskom veku),
- objavenie sa kalkulačných spôsobilostí už v predškolskom veku (dieťa vie sčítavať a odpočítavať v obore nad desať),
- dobrá pamäť, rýchlosť a ľahkosť učenia,
- vysoká intelektuálna zvedavosť,
- aktivita, motivácia, zvýšená potreba objavovania nového, získavania nových informácií,
- neobyčajná vynaliezavosť, tvorivosť, potreba vymýšľať, nekonvenčnosť,
- kritické myslenie, kritickosť k autoritám,
- široké spektrum záujmov,
- vysoká motivácia k rozširovaniu základného učiva do šírky i hĺbky,
- záujmy netypické pre daný vek (náboženstvo, politika atď.), zanietenosť pre niektorú oblasť, hlboké vedomosti žiaka v tejto oblasti (astronómia, ľudské telo a pod.),
- schopnosť sústrediť sa na predmet svojho záujmu,
- kladenie nezvyčajných otázok (napr. čo je za nekonečnom, čo je pred životom),
- široká slovná zásoba a dobrá argumentácia,
- nadpriemerné výkony v psychologických testoch (inteligencie, tvorivosti, motivácie),
- rýchlosť postrehnutia najdôležitejších faktov a príčinnno-následných vzťahov,
- znalosti a vedomosti presahujú stanovené požiadavky,
- záujem riešiť problémové úlohy,
- tendencia vytvárania si vlastných pravidiel, postupov a riešení úloh,
- vlastné pracovné tempo (v porovnaní s danými požiadavkami na časové limity),
- vlastné názory (v porovnaní s väčšinou),
- vyžadovanie spätnej väzby v hodnotení výkonov.

Nie každé nadané dieťa sa musí prejavovať všetkými či aspoň väčšinou týchto charakteristík, skupina intelektovo nadaných je veľmi rôznorodá. Možno povedať, že každé nadané dieťa je iné, osobité. Tvoria však navzájom istú charakteristickú skupinu ako s pozitívnymi charakterovými črtami, vlastnosťami a schopnosťami na vysokej úrovni, tak aj s (relatívne) negatívnymi špecifikami ich osobnostného vývinu.

### **Špecifiká osobnostného vývinu všeobecne intelektovo nadaných žiakov:**

- zvýšená emocionálna citlivosť a zraniteľnosť (hypersenzitivita),
- zvýšená snaha o dokonalosť (perfekcionizmus),
- zvýšená aktivita (hyperaktivita),
- zvýšená schopnosť pociťovania (imaginácia),
- zvýšená afektivita, výbušnosť (impulzivita),
- zvýšená úzkostlivosť (anxiozita),
- zvýšená neprispôsobivosť (nekonformizmus),
- zvýšený stupeň neakceptovania autorít, znížená prispôsobivosť v prostredí (adaptabilita),
- zvýšená potreba byť najlepší, byť prvý (ambicióznosť),
- sklon k zvýšenej sebakritike,
- znížená úroveň sociálnych zručností a kontaktov (znížená sociabilita),
- zdržanlivosť, uzavretosť (individualizmus),
- znížená schopnosť komunikácie.

Všeobecne možno preto konštatovať, že znakom všeobecne intelektovo nadaných žiakov je značná rozmanitosť a diverzita osobnostných vlastností.

### **Kognitívne charakteristické prejavy všeobecne intelektovo nadaných žiakov:**

- výsledky v intelligenčných testoch sú porovnateľné s výsledkami žiakov o dva až päť rokov staršími,
- intelektovo viac disponovaní žiaci používajú vyspelé stratégie riešení, ktoré používajú až starší, priemerne intelektovo nadaní žiaci.

### **Intelekt**

- pri získavaní informácií samostatne používajú encyklopedické zdroje a moderné technológie,
- zaujímajú sa o vzťahy príčiny a následku, sú schopní rozpoznať vzťahy medzi javmi,
- identifikujú nezrovnalosti, sú citliví na existenciu problémov,
- majú záľubu v štruktúrovaní informácií a vytváraní rôznych systémov (číselných, časových, hodnotových a pod.),
- sú schopní rýchlo a správne zovšeobecňovať,
- majú rozvinuté kritické myslenie, čo sa okrem iného prejavuje tendenciou k pochybovaniu, polemike a zvýšenej sebakritike,
- charakteristický je pre nich bohatý slovník, priťahujú ich abstraktné pojmy,
- pri hodnotení svojich a cudzích výsledkov činnosti sa riadia vlastnými kritériami,
- sú schopní dlhšej koncentrácie pozornosti ako ostatní žiaci rovnakého veku.

### **Tvorivosť**

- ľahko rozohrajú fantáziu a imagináciu,
- pri školských i mimoškolských činnostiach prejavujú intelektuálnu hravosť a zvedavosť,
- sú schopní prijímať nové informácie a vyžadujú ich,
- sú veľmi flexibilní v myslení a dospievajú k originálnym spôsobom riešenia rôznych úloh, snažia sa hľadať svoju vlastnú odpoveď na danú otázku,
- dokážu byť nekonvenční v uvažovaní.

### **Pamäť**

- vyznačujú sa vynikajúcou pamäťou,
- sú dobrí pozorovatelia a dlhodobo si zapamätajú i drobné detaily,
- pozornosť však venujú hlavne veciam a javom, ktoré ich zaujali.

### **Nekognitívne charakteristiky a prejavy:**

#### **Motivácia**

- prevaha vnútornej motivácie pred vonkajšou,
- ich správanie a konanie je často riadené vedomým cieľom,
- vyznačujú sa vytrvalosťou pri vykonávaní činností, ktoré ich zaujímajú,
- majú rozmanité záujmy a neunavuje ich duševná činnosť,
- neboja sa riskovať.

#### **Emocionalita**

- majú zvýšenú potrebu emocionálnej podpory a emocionálneho prijatia,
- sú citliví až precitlivení,
- v porovnaní s rovesníkmi pôsobia ako emocionálne menej vyzretí,
- sú impulzívni a expresívne sa vyjadrujú pri obhajovaní názorov,
- priťahuje ich estetická dimenzia vecí.

#### **Sociabilita**

- vyznačujú sa potrebou voľnosti a aktivity,
- vytvárajú tlak na okolie k zvýšenej pozornosti k svojej osobe a činnostiam,

- v sociálnej skupine často zaujímajú extrémnu pozíciu,
- majú vysoké alebo extrémne nízke sociálne zručnosti,
- majú odvalu na prezentovanie vlastných názorov, argumentačne ich obhajujú pred skupinou,
- majú zmysel pre humor, ktorému však nemusí spolužiak rozumieť,
- vyhľadávajú starších žiakov pre komunikáciu a činnosť,
- sú sociálne „naivní, dôverčiví a neúskoční“,
- u niektorých nadaných sa prejavuje nižšia sebadôvera a problémové vytváranie sebavedomia, sebahodnotenia, čo vyplýva často z ich zvýšených nárokov na seba.

## 12.2 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov so všeobecným intelektovým nadaním na primárnom a nižšom strednom stupni vzdelávania

Pri výchove a vzdelávaní nadaných je primárne dôležité rozvíjať dispozície a intelektovú kapacitu nadaných žiakov, ale zároveň je pritom nevyhnutné zohľadňovať ich osobnostné, sociálne a emocionálne aspekty špecifického vývinu. Preto výchova a vzdelávanie nadaných musí:

- **zabezpečiť** rôznu úroveň podnetov a skúseností na rozvíjanie potenciálu nadaných žiakov,
- **poskytovať** prostredie, ktoré pozitívne hodnotí, rozvíja a posilňuje inteligenciu, afektívny (emocionálno-sociálny) a taktiež celkový osobnostný rozvoj, intuíciu a kompetencie,
- **podporovať** nadaných jednotlivcov v tom, aby nachádzali svoje miesto v takých oblastiach činnosti, ktoré im budú najviac vyhovovať a v ktorých budú môcť naplno realizovať svoj potenciál,
- **zapájať** nadaných žiakov a ich rodičov do aktívnej účasti a kooperácie.

### Charakteristika učenia a školské prejavy všeobecne intelektovo nadaných žiakov:

- relatívne dobre sa adaptujú v novom učebnom prostredí,
- preferujú individuálne učenie pred skupinovým,
- s obľubou sa učia prostredníctvom manipulácie s objektmi a experimentovaním,
- majú tendenciu skôr k indukčivnému učeniu a riešeniu problémových úloh,
- sú originálne tvoriví, vyznačujú sa divergentným myslením,
- nemajú radi mechanické a pamäťové učenie,
- majú snahu oddiaľovať dokončenie činnosti, pokiaľ nie sú s výsledkom spokojní,
- často polemizujú s učiteľom a spochybňujú daný stav,
- môžu sa u nich vyskytovať špecifické poruchy učenia, aktivity a pozornosti i správania.

### Postupy pri rozvíjaní všeobecne intelektovo nadaných žiakov:

- uplatňovať aktivizujúce metódy, ktoré kladú dôraz na aktivitu, produktívne myslenie a samostatnosť žiakov. Patria sem problémové metódy (heuristické metódy, metódy konfrontácie, paradoxov, metódy čiernej skrinky, analýzy prípadov, experimentovanie), hry (didaktické; neinteraktívne – založené na zamedzení vzájomného ovplyvňovania hráčov – krížovky, kvízy, slepé mapy, doplnovačky; ekonomické hry), diskusné metódy (brainstorming, brainwriting, diskusia spojená s prednáškou a ďalšie varianty diskusie, Gordonova metóda, Hobo metóda, Philips 66, metóda cielených otázok, metóda konsenzu), situačné metódy (rozborová metóda, metóda konfliktných situácií, metóda incidentu, metóda postupného zoznamovania s prípadom, bibliografické me-

tódy), inscenačné metódy (hranie rolí – podstatou je sociálne učenie v modelových situáciách, kedy účastník je sám aktérom predvádzaných situácií), špeciálne metódy (vyžadujú didaktickú úpravu učiteľom – napr. balík došlej pošty, cvičenie na vnímanosť, projektová metóda, icebreakers),

- vyhýbať sa mechanickým aktivitám, nepodávať žiakom holé fakty, algoritmy. Mechanické úlohy aplikovať len v nutnej miere, jednoduché algoritmy zakomponovať do zaujímavých, podnetných, komplexných úloh. Učivo nepodávať hotové, ucelené, ale zadávať úlohy ako problémové situácie z každodenného života, emocionálne blízke, stimulujúce, aktuálne, vtipné.
- vnášať do procesu personalizáciu vyučovania, modifikáciu už existujúcich aktivít, nadväzujúce aktivity, zážitkové učenie.
- nepreceňovať pamäťové učenie. Nadaní žiaci si pamätajú veľa faktov, treba im však umožniť pamätať si dôležité fakty prostredníctvom činnosti, zážitkov.
- používať dialógy, argumentáciu, akceptovať argumentáciu žiakov a ich spôsoby riešenia,
- rozvíjať rôzne spôsoby myslenia (logické, kritické, tvorivé),
- uprednostňovať obsah pred formou,
- podporovať samostatnosť žiakov (rozvíjať exekutívne kognitívne funkcie),
- nenahrádzať prehlbovanie a rozširovanie učiva zbytočnou akceleráciou. Neprezentovať učivo vyšších ročníkov, realizovať projekty, laboratórne práce, workshopy, exkurzie.
- aplikovať modifikáciu v obsahu predmetov, metódach výučby, hodnotení žiakov, vo výchovných postupoch a psychologických prístupoch, modifikáciu učebného plánu (redukcia učiva niektorých predmetov a rozšírenie učiva iných predmetov navýšením vyučovacích hodín, efektívne využívať priestor pre disponibilné hodiny),

### **Prístupy pri rozvíjaní všeobecného intelektového nadania u žiakov:**

- akceptovať špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby intelektovo nadaných žiakov, tolerovať ich odlišnosti v zmysle podpory nadania a zároveň v zmysle psychologických zásad výchovného pôsobenia:
  - \* zásada premeny vonkajšieho vplyvu na vnútorné motívy (plnenie výchovnej požiadavky sa u žiaka mení na prejav jeho vlastnej vôle),
  - \* zásada aktívneho spolupôsobenia žiaka s výchovným pôsobením pedagóga (aktívnu samočinnosť žiaka však nechápať v zmysle úplnej autonómnej činnosti, podľa ktorej riadenie výchovy sa má ponechať na samotného žiaka),
  - \* zásada stupňovania účinku výchovného pôsobenia spoločenským pôsobením (výchovné, najmä morálne zásady umocňovať aj prostredníctvom rodičov, inštitúcií, verejnosti),
  - \* zásada konkrétosti výchovného pôsobenia (vyžaduje si pružnosť a pohotovosť pedagóga meniť spôsoby výchovného pôsobenia vyplývajúceho z menlivosti osobností nadaných žiakov),
  - \* zásada stupňovania účinku výchovného pôsobenia osobnosťou pedagóga (pedagóg je autoritou prejavujúcou sa pedagogickým taktom, láskou, ale i spravodlivým hodnotením, správnym metodickým postupom pri výklade, dôkladným poznaním osobitostí žiakov),
- neprístupovať k žiakom direktívnym, autoritatívnym spôsobom,
- viesť žiakov k stanovovaniu si reálnych cieľov a oceňovania vlastných silných stránok (niektorí nadaní žiaci si kladú príliš vysoké, ťažko splniteľné ciele, preto pozitívnym hodnotením, sebahodnotením, vecnou argumentáciou s povzbudzovaním do ďalšej aktivity vytvárame správny sebaobraz a sebavedomie žiakov),

- uplatňovať kooperatívne, nie konkurenčné aktivity,
- viesť žiakov k vzájomnému korektnému prístupu, oceňovať sa navzájom,
- byť pripravený na rôzne reakcie žiakov (kompetentne, bez emócií a profesionálne zvládnuť nesúhlas s pedagógom, protiargumentáciu, upozorňovanie na chyby pedagóga, negativizmus, opozičné správanie, „chytanie za slovíčka“ a pod.)
- nezanedbávať afektívnu (emocionálno-sociálnu) zložku osobnosti žiakov,
- nestotožňovať sa s mýtmi o nadaní v zmysle všestrannosti nadania, o schopnosti prijatia enormného množstva informácií, bezproblémovej výchovy nadaných žiakov (nie sú ojedinelé pridružené výchovné problémy).

### Špeciálne prístupy pri problémových prejavoch nadaných žiakov na vyučovaní:

- **hyperaktivita** (rušenie ostatných, znížená koncentrácia pozornosti) – striedanie činností, dohoda o nerušenom pohybe, o vyvolávaní, skupinové činnosti, poskytnutie predmetov na manipuláciu (plastelína, mäkká loptička), metóda „odpovedajte všetci naraz“,
- **netolerancia autority** (negativizmus, „drzé“ vystupovanie) – nedirektívny prístup, dôvera v žiakove schopnosti, vysoký profesionalizmus a nadhľad,
- **netolerancia k rutinným činnostiam** (negativizmus, odmietanie vyučovania, vyrušovanie) – úlohy a aktivity adekvátne potenciálu,
- **perfekcionizmus** (podráždenosť, negativizmus, plačlivosť, sebaobviňovanie, prejavy afektu, sebaopodceňovanie, znížené sebavedomie) – tolerancia k chybám, pozitívnosť v hodnotení, stanovovanie reálnych cieľov, nekonkurenčné prostredie,
- **supersenzitívnosť** (problémy v socializácii, stránenie sa kolektívu) – dohoda o odchode na nerušené miesto, pozitívnosť v prístupe,
- **problémy v sociálnych kontaktoch** (stránenie sa kolektívu, agresívne prejavy, šikana) – skupinové a celotriedne činnosti, spolupráca, nie súťaživosť),
- **denné snenie** (znížená výkonnosť) – zatraktívnenie vyučovania, individualizované aktivity.

### Špecifiká foriem vzdelávania intelektovo nadaných žiakov

Žiak so všeobecným intelektovým nadaním je žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) na základe diagnostiky vykonanej zariadením výchovného poradenstva a prevencie podľa § 103 ods. 2 školského zákona.

**1. individuálna integrácia** – vzdelávanie v triede, ktorá neuskutočňuje vzdelávací program pre žiakov s intelektovým nadaním (§ 4 ods. 1 vyhlášky MŠ SR č. 307/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní žiakov s intelektovým nadaním). Pri vzdelávaní žiaka s intelektovým nadaním v bežnej triede je potrebné vypracovať individuálny výchovno-vzdelávací program (IVVP). Tlačivo je súčasťou materiálu „Výchovno-vzdelávací program žiaka so ŠVVP v základnej škole – program pre intelektovo nadaného žiaka“, ktorý bol schválený MŠ SR dňa 25. augusta 2005 pod č. CD-2005-19373/26374-1:091 s platnosťou od 1. septembra 2005, aktualizovaný k 1.septembru2008.

Na individuálny výchovno-vzdelávací program podľa potreby nadväzuje individuálny vyučovací plán toho predmetu či predmetov, v ktorých sa má rozvíjať nadanie žiaka (skupiny žiakov). Vypracúva ho vyučujúci učiteľ v spolupráci so špecializovaným pedagógom nadaných. Môže mať formu časovo-tematického plánu na určité obdobie.

Individuálny výchovno-vzdelávací program intelektovo nadaného žiaka obsahuje základné informácie o žiakovi, o osobitostiach jeho diagnózy a prognózy na výchovno-vzdelávací proces, o učebných postupoch a organizácii vzdelávacieho procesu, o učebných plánoch a učebných osnovách, prípadne o zabezpečení kompenzačných pomôcok, špeciálnych učebných pomôcok, učebných materiálov a personálnej pomoci (§ 4 ods. 4 vyhlášky o výchove a vzdelávaní žiakov s intelektovým nadaním). IVVP vypracúva škola v spolupráci s centrom peda-

gogicko-psychologického poradenstva a prevencie (§ 4 ods. 6 vyhlášky o výchove a vzdelávaní žiakov s intelektovým nadaním). Aktuálne sa dopĺňa podľa špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb žiaka s intelektovým nadaním. Pri vypracúvaní IVVP pre žiakov s intelektovým nadaním treba vychádzať zo školského vzdelávacieho programu pre žiakov bežnej triedy, v ktorej je žiak zaradený, pričom obsah vzdelávania vychádza zo štátneho vzdelávacieho programu pre príslušný druh školy pre žiakov s intelektovým nadaním, ktoré schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5. mája 2016 pod číslom 2016-14674/20295:21-10F0 (pre 1., 2., 5., 6. ročník základnej školy s platnosťou od 1. septembra 2016) a pod číslom 2016-14674/20298:22-10F0 (pre gymnáziá s platnosťou od 1. septembra 2016).

Žiakom so všeobecným intelektovým nadaním, ktorí sa vzdelávajú v triedach alebo výchovných skupinách spolu s ostatnými žiakmi sa odporúča: zaradiť do školských vzdelávacích programov škôl, v ktorých sa vzdelávajú, také voliteľné (disponibilné) predmety, ktoré reflektujú špecifiká nadaných jednotlivcov a sú súčasťou štátneho vzdelávacieho programu pre príslušný stupeň vzdelávania, v prípade pridruženého zdravotného znevýhodnenia u nadaného žiaka zabezpečiť výučbu špecifických predmetov (napr. individuálnu logopedickú starostlivosť, rozvíjanie špecifických funkcií a i.) v rámci voliteľných (disponibilných) hodín, alebo nahradiť nimi iné vyučovacie predmety, podľa odporúčania školského zariadenia výchovného poradenstva a prevencie, na zabezpečenie odbornosti pri vyučovaní týchto predmetov využívať vytváranie čiastočných učiteľských úväzkov pre špeciálnych pedagógov, školských špeciálnych pedagógov a iných odborných zamestnancov centier špeciálno-pedagogického poradenstva a centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie alebo školských špeciálnych pedagógov škôl v súlade s vyhláškou MŠ SR č. 437/2009 Z. z., ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických a odborných zamestnancov v znení neskorších predpisov. V prípade pridruženého zdravotného znevýhodnenia (dvojitá výnimočnosť) špecifické predmety by mali byť realizované individuálne alebo v skupinách na vyučovaní alebo mimo triedy, pričom obsah, formy a postup vyučovania sa konzultuje s príslušným učiteľom, v rámci vyučovania sa odporúča zabezpečiť možnosť individuálnej práce s vybranými žiakmi prostredníctvom školského špeciálneho pedagóga, školského psychológa, liečebného pedagóga, logopéda, s cieľom systematickej, intenzívnej korekcie, terapie alebo reedukácie.

**Diferencované vzdelávanie skupiny žiakov s intelektovým nadaním** – vzdelávanie viacerých individuálnych integrovaných intelektovo nadaných žiakov v jednej triede spolu s ostatnými žiakmi, pričom tejto skupine žiakov sa môže venovať druhý učiteľ, alebo je skupina vzdelávaná na niektorých vyučovacích hodinách v samostatnej triede. Pri integrovanom vzdelávaní žiakov so všeobecným intelektovým nadaním je vhodné, aby okrem triednych učiteľov pôsobil v škole pedagóg špecializovaný na túto problematiku.

Pri spoločnom vyučovaní všetkých detí jedným učiteľom: využívať diferencované aktivity, napr. zadávanie dvojitych úloh (menej náročná a náročnejšia verzia). Deti (nadané, ale i ostatné) si môžu vybrať, na ktorých úlohách budú pracovať). Ak je potrebné s niektorými deťmi precvičiť učivo, ktoré iné deti už ovládajú, možno týmto deťom zadať samostatnú úlohu, so slabšími žiakmi precvičovať, potom im zadať cvičenie a zatiaľ vyhodnotiť prácu tých, ktorí pracovali samostatne. Pri vhodných aktivitách nechať priestor nadaným deťom, aby s ostatnými zdieľali svoje vedomosti (napr. na prvouke, prírodovede, kde pravdepodobne majú širšie poznatky – nemusí všetko vysvetľovať učiteľ, ak to ovláda aj dieťa).

Pri spoločnom vyučovaní všetkých detí učiteľom a špecializovaným pedagógom: využívať diferencované aktivity, odlišné úlohy pre bežných a nadaných žiakov. Pracovať v skupinách, pričom je vhodné skupiny rôzne obmieňať, aby si deti mohli vyskúšať rôzne roly (vodca, zapisovateľ, organizátor a pod.). Špecializovaný pedagóg pracuje najmä s nadanými deťmi – venuje im individuálnu starostlivosť (zadáva im zložitejšie úlohy, povzbudzuje ich, poskytuje

pomoc pri samostatných aktivitách), alebo pracuje so skupinou nadaných detí pri diferencovanom vyučovaní (čítanie na koberci, práca s pracovnými listami – činnosti, pri ktorých nedochádza k rušeniu zvyšku triedy, ale umožňujú nadaným deťom pracovať na podnetných úlohách).

Pri oddelenom vyučovaní intelektovo nadaných detí: individuálne zadávať úlohy podľa schopností a motivácie žiakov, rozširovať učivo a venovať sa témam, na ktoré nie je priestor pri ostatných formách práce, uplatňovať kritické myslenie, nechať žiakov argumentovať, povzbudzovať ich k tomu. Nácviku mechanických činností (algoritmy v matematike, pravopisné cvičenia a pod.) venovať len nevyhnutný priestor (tieto činnosti by mali byť nacvičené počas práce v spoločnej triede), vytvoriť priestor na vyjadrenie sa žiakov o vlastných spôsoboch ako riešili úlohu, na nápady, ako možno inak postupovať, na hodnotenie rôznych možností (ich výhodnosti a nevýhodnosti), niektoré zručnosti žiakov možno rozvinúť samostatným riešením nenacvičených úloh (napr. ako násobiť väčšie čísla, ako rozlišovať slovné druhy) – deti na základe intuície alebo logického zdôvodňovania vymyslia vlastný algoritmus, potom ich postupne môžeme správne volenými príkladmi priviesť k samostatnému objaveniu postupu, ktorý sa približuje tomu, ktorý si majú osvojiť. Žiaci sa teda nenaucia postupy a algoritmy mechanicky (vysvetlením a precvičením), ale samy objavujú princípy. Uplatňovať princípy problémového vyučovania a prvky integrovaného tematického vyučovania, využívať projektové vyučovanie, pri ktorom majú deti tvoriť samostatné práce zamerané na im blízke témy.

**2. vzdelávanie v škole pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním, v triede pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním** – vzdelávanie v škole alebo v triede, v ktorých sa uskutočňuje vzdelávací program pre žiakov s intelektovým nadaním (§ 3 ods. 2 vyhlášky MŠ SR č. 307/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní žiakov s intelektovým nadaním).

### **Organizácia, vyučovacie predmety**

V triede 1. – 4. ročníka základnej školy pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním je 12 žiakov, v triede 5. – 9. ročníka 16 žiakov, na strednej škole/gymnázii 22 žiakov. Výchova a vzdelávanie nadaných žiakov v školách sa realizuje dennou formou. Môže sa uskutočňovať ako poldenná, ale v prípade nadaných detí sa uprednostňuje forma celodennej starostlivosti. Vyučovacia hodina má 45 minút, škola si však môže zvoliť vlastnú organizáciu vyučovania. Môže členiť hodiny do kratších časových úsekov, zaraďovaním a organizovaním prestávok, blokovým vyučovaním a inými organizačnými formami v zmysle platnej legislatívy.

Vyučovanie môže začínať rannou komunitou v trvaní 15 minút, ktorá je integrálnou súčasťou vyučovacieho procesu. Ranné komunity slúžia na „otvorenie vnímania a prežívania žiaka“ a následne zameranie jeho pozornosti a motiváciu na vyučovací proces. Pre vyučovací proces intelektovo nadaných žiakov je od prvého ročníka charakteristické obohatenie a rozšírenie učiva, ako aj istá akcelerácia učebného procesu a učebnej látky. Do výučby voliteľných (disponibilných) predmetov môžu byť zaradené nové alebo rozširujúce predmety v súlade so zameraním školy, ako sú obohatenie, tvorivé písanie, logická matematika, konverzácia v cudzom jazyku, informatická výchova a i. (predmet obohatenie sa zameriava na špecifické témy, ktoré sa obmieňajú po jednotlivých ročníkoch primárneho vzdelávania, napr. vesmír, staroveké civilizácie a pod.) Charakteristické je aj zaradenie predmetov informatiky a prvého cudzieho jazyka už do prvého ročníka primárneho vzdelávania ako aj v jeho prvom polroku vyučovanie a písanie paličkovým písmom, ktoré sa považuje za prijateľnejšiu formu písania pre súčasnú populáciu detí.

Súčasťou výchovno-vzdelávacieho programu intelektovo nadaných žiakov je aj systém prípravy k samoštúdiu, práca s odbornou literatúrou, písanie projektov a následne vypracovanie ročníkovej práce. Ročníková práca sa robí na základe dominantných záujmov žiaka

a je na jeho výbere, pre akú tému sa rozhodne. Prezentovanie vypracovanej ročníkovej práce pred auditóriom (triedne, školské kolo) a jej obhajoba, odpovedanie na otázky sú nevyhnutnou súčasťou absolvovania každého ročníka. Cieľom ročníkových prác je naučiť deti samostatne a suverénne vystupovať, argumentovať a obhajovať svoje názory, poznatky a zistenia.

Na vyučovaní sa postupuje podľa psychologických pravidiel a zásad tak, aby každý žiak pracoval na úrovni zodpovedajúcej jeho aktuálnemu individuálnemu vývinu, jeho úrovni poznatkov a vedomostí. Znamená to, že od prvého ročníka sa vytvárajú flexibilné skupiny v jednotlivých predmetoch (diferencované vyučovanie), v ktorých rýchlejší žiaci nemusia na nikoho čakať alebo pomalší nie sú poslední v skupine, formujú si pocit úspešnosti, zvládania úloh, vlastné sebahodnotenie ako i hodnotenie inými, a tým pocit osobnostnej pohody a komfortu.

Mimoriadne nadaný žiak môže byť preradený do vyššieho ročníka bez absolvovania predchádzajúceho, môže absolvovať viacero ročníkov počas jedného školského roka, môže absolvovať jeden alebo viacero predmetov vo vyššom ročníku, môže získať príslušný stupeň vzdelania za dobu kratšiu ako určuje vzdelávací program príslušného učebného alebo študijného odboru.

### **Personálne zabezpečenie, hodnotenie**

Vzdelávanie žiakov so všeobecným intelektovým nadaním môžu zabezpečovať aj špeciálni pedagógovia (odporúča sa), psychologickú intervenciu (okrem diagnostiky na účely prijímania žiaka do školy alebo na zmenu formy vzdelávania) môže zabezpečovať školský psychológ, v prípade zdravotného znevýhodnenia nadaného žiaka škola môže tiež zamestnať asistenta učiteľa. Pri výchove a vzdelávaní žiakov so všeobecným intelektovým nadaním škola povinne spolupracuje s odbornými zamestnancami centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie.

Učiteľ nadaných žiakov musí byť kompetentný, empatický, sociabilný, nedirektívny, flexibilný, tvorivý, nekonformný, musí vedieť pripustiť, podporiť, stiahnuť sa do úzadia, nevytvárať tlak na známkovanie, akceptovať nezvyčajné riešenia a podporovať ich, načúvať nadanému žiakovi a vnímať ho, musí vedieť registrovať aj drobné náznaky, prejavy senzitivít, ktoré nesmú zostať nepovšimnuté, citlivo a s nadhľadom riešiť problémy s rodičmi, konzultovať s nimi, aplikovať pozitívny prístup k deťom.

Dôležitým aspektom celého edukačného procesu je systém hodnotenia, sebahodnotenia nadaných žiakov, ktorý má funkciu vnútornej motivačnej sebakorekcie, akceptácie názoru pedagóga ako i tréningu stanovovania si cieľov a ich plnenia ako dôležitého predpokladu rozvoja osobnosti nadaných žiakov.

**Hodnotenie** žiakov v 1. – 4. ročníku vo všetkých predmetoch počas celého školského roka vychádza z Metodického pokynu na hodnotenie žiakov základnej školy <https://www.minedu.sk/data/att/462.rtf>.

Na prvom stupni základnej školy sa odporúča slovné hodnotenie doplnené bodovým a percentuálnym hodnotením. Na druhom stupni a gymnáziu sa využíva hodnotenie bodové a percentuálne, ktoré sa na vysvedčení transformuje do známok. Hodnotenie žiakov je nevyhnutná súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu a má motivačnú, informatívnu, komparatívnu a korekčnú funkciu. Predmetom hodnotenia je úroveň dosiahnutých vedomostí a zručností podľa platných učebných osnov a vzdelávacích štandardov. Hodnotenie a klasifikácia preukázaného výkonu žiaka v príslušnom predmete nemôžu byť znížené na základe správania žiaka. Žiaci sú hodnotení pravidelne a priebežne, pričom sa striedajú formy hodnotenia písomné, verbálne a grafické. Slovné hodnotenie je pre intelektovo nadané deti v 1. – 4. ročníku vyhovujúcejšie, lebo poskytuje väčšiu možnosť objektivnejšie hodnotiť žiaka vzhľadom na rôzny stupeň nadania v jednotlivých oblastiach vzdelávania a výkonnostnú nejednotnosť žiakov. Využíva sa i sebahodnotenie žiakov, ktorého cieľom je poskytnúť rodičom a učiteľom



i žiakom objektívnejšie informácie o profile osobnosti dieťaťa a jeho výkonnosti, ako i o možnostiach jeho ďalšieho rastu.

### 12.3 Výchova a vzdelávanie žiakov s intelektovým nadaním v stredných školách

Špecifikum výchovy a vzdelávania žiakov so všeobecným intelektovým nadaním spočíva v možnosti **vyššieho učebného zaťaženia, prehlbovania a rozširovania učiva**. Štátny vzdelávací program (ŠVP) pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním pre nižšie stredné vzdelávanie a úplné stredné všeobecné vzdelávanie (gymnázium) nemá osobitné **vzdelávacie štandardy** odlišné od bežných škôl. Intelektovo nadaní žiaci nepotrebujú na splnenie vzdelávacích štandardov ŠVP toľko času ako žiaci bez intelektového nadania, preto je možné rozšírenie vzdelávacích štandardov vyučovacích predmetov súvisiacich s ich intelektovým nadaním bez navýšenia ich hodinovej dotácie. Gymnázium pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním poskytuje vzdelanie modifikovanými postupmi, prispôsobenými ich špeciálnym výchovno-vzdelávacím potrebám. Nižšie stredné vzdelávanie sa uskutočňuje v prvých 4 ročníkoch gymnázia s 8-ročným vzdelávacím programom, vyššie stredné vzdelávanie sa uskutočňuje v 5. – 8. ročníku gymnázia s 8-ročným vzdelávacím programom a v gymnázium so 4-ročným vzdelávacím programom. **Rámcové učebné plány** pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním vychádzajú z rámcových učebných plánov bežných škôl, **povinná časová dotácia** niektorých predmetov sa od nich však mierne líši. V kompetencii školy je rozdeliť hodinové dotácie do ročníkov, pričom musí byť dodržaná psychohygiena a platná legislatíva. Odlišnosť povinnej dotácie v zmysle zníženia neznamena zníženie vzdelávacích štandardov; vzhľadom na úroveň svojho nadania by ich mali žiaci dosiahnuť aj pri menšom počte vyučovacích hodín. Týmto získajú viac voliteľných hodín, aby jednotlivé školy mohli svoje učebné plány postaviť variabilnejšie a viac vychádzať v ústrety individuálnym výchovno-vzdelávacím potrebám nadaných žiakov. **Voliteľné hodiny** môžu byť využité na zvýšenie hodinovej dotácie povinných vyučovacích predmetov (na rozšírenie ich vzdelávacích štandardov) ako podpory špecifického intelektového nadania jednotlivých žiakov (napr. podpora matematických schopností v rámci všeobecného intelektového nadania), alebo môžu byť využité na zaradenie nových vyučovacích predmetov v súlade so zameraním školy (škola vypracuje ich učebné osnovy alebo využije experimentálne overené a schválené inovačné programy/APROGEN). Žiak národnostnej menšiny si v rámci voliteľných hodín môže zvoliť jazyk národnostnej menšiny, pričom povinná dotácia predmetu slovenský jazyk a literatúra sa zníži o jednu hodinu týždenne. Vzdelávanie podľa **rozšírených učebných osnov** musí byť upravené v školskom, skupinovom alebo individuálnom výchovno-vzdelávacom programe. **Maximálny počet vyučovacích hodín** ŠVP pre žiakov gymnázia so všeobecným intelektovým nadaním s 8-ročným vzdelávacím programom nesmie byť v 1. ročníku vyšší ako 34 hodín za týždeň, v 2. až 4. ročníku 35 a v 5. až 8. ročníku 38 hodín. Pre žiakov gymnázia so všeobecným intelektovým nadaním so 4-ročným vzdelávacím programom nesmie byť vyšší ako 38 hodín za týždeň.

**Organizácia vyučovania** vzhľadom na osobitosti žiakov so všeobecným intelektovým nadaním je v kompetencii školy. Vyučovacia hodina trvá 45 minút, vyučovanie však môže prebiehať aj 2-hodinových časových jednotkách alebo v blokoch s vlastnou organizáciou prestávok, ak sa neznižuje ich celková povinná dotácia a minimálny obsah stanovený vzdelávacími štandardami (v zmysle platnej legislatívy). Do spoločného tematického bloku možno spájať rôzne predmety na zabezpečenie lepšieho uplatnenia medzipredmetových vzťahov. V prípade, že má trieda viac ako 17 žiakov, delí sa na dve skupiny na každej hodine v predmetoch anglický jazyk, druhý cudzí jazyk, informatika, etická výchova/náboženská výchova/ náboženstvo, telesná a športová výchova a na hodinách, ktoré majú charakter laboratórnych cvičení,

praktických cvičení a projektov. Trieda sa na jednej hodine v týždni v 3. a 4. ročníku delí na skupiny v jednom z predmetov fyzika, chémia, biológia. Trieda sa v 5. až 8. ročníku gymnázia s 8-ročným vzdelávacím programom a v každom ročníku gymnázia so 4-ročným vzdelávacím programom delí na skupiny na jednej hodine v týždni len v jednom z predmetov fyzika, chémia, biológia a matematika. Ak škola integruje predmety, v ktorých sa trieda delí, delí sa aj v integrovanom predmete.

Intelektovo nadaný žiak môže absolvovať časť výchovno-vzdelávacieho procesu na inej strednej škole na základe dohody s touto školou alebo môže byť vzdelávaný v konkrétnom predmete pod vedením tútora alebo učiteľa inej strednej školy či vysokej školy. Škola mu tiež môže zabezpečiť spoluprácu s príslušnými odborníkmi (podľa druhu rozvíjaného nadania). Mimoriadne nadaní žiaci môžu absolvovať niektoré učebné predmety vo vyššom ročníku, prestúpiť do vyššieho ročníka bez absolvovania predchádzajúceho ročníka alebo absolvovať dva ročníky v priebehu jedného školského roka a tak skrátiť dobu stredného vzdelávania (§ 103 zákona č. 245/2008 Z. z.). Uvedené osobitosti vzdelávania žiaka musia byť realizované prostredníctvom **individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu (IVVP)**.

V prípade žiaka školy pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním a súčasne **žiaka so zdravotným znevýhodnením**, ak si to jeho špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby vyžadujú, je tiež žiaduce postupovať podľa IVVP, ktorý mu vypracováva triedny učiteľ v spolupráci so školským špeciálnym pedagógom alebo špeciálnym pedagógom príslušného zariadenia výchovného poradenstva a prevencie. V prípade **individuálne integrovaného** intelektovo nadaného žiaka škola rovnako postupuje podľa IVVP. Ak je v triede strednej školy viac žiakov s rovnakými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, môžu postupovať podľa skupinového výchovno-vzdelávacieho programu (týka sa to najmä intelektovo nadaných bežných tried gymnázií). V rámci IVVP (aj skupinového programu) je žiaduce zabezpečiť žiakovi/žiakom špeciálne učebné pomôcky. Nadaný žiak môže postupovať aj podľa **individuálneho učebného plánu** (§ 26 zákona č. 245/2008 Z. z.).

**Pri prestupe žiaka z inej školy** prijímajúca škola v prípade zistených odlišností umožní žiakovi ich kompenzáciu spravidla v priebehu jedného školského roka.

Výchova a vzdelávanie žiakov so všeobecným intelektovým nadaním spočíva aj v možnostiach využívať moderné aktivačné metódy, ako je projektové vyučovanie, problémové vyučovanie, kooperatívne učenie, prvky integrovaného tematického vyučovania, multiplikačné metódy, metódu kontraktu, skupinové hodnotenie a sebahodnotenie, mentoring a pod. Odporúča sa viesť žiakov k vlastným postupom riešení, ktoré vedú k žiaducim výsledkom. S ohľadom na úroveň a štruktúru nadania jednotlivých žiakov je prospešné využívať **diferencované vyučovanie** aj ako prostriedok rozvoja a stimulácie všeobecných i špeciálnych schopností žiakov, ich zručností a spôsobilostí. Žiaci v škole pre všeobecne intelektovo nadaných sa delia v rámci tried a predmetov do výkonových skupín podľa úrovne výkonových testov z jednotlivých predmetov, tzv. úrovňových testov, ktoré robia žiaci každý štvrtrok daného školského roka. Týmto je zabezpečená optimalizácia vyučovacieho procesu, ako i vyššia efektivita práce učiteľa v malých rovnorodých skupinách. Diferenciácia takto poskytuje učiteľovi spätnú väzbu aj o problémovom učive pre žiaka, jeho optimálnej miere zaťaženia a zároveň zamerania sa na jeho podporu. Na základe tohto je žiak štvrtročne hodnotený s bodovo-percentuálnym vyčíslením výkonov, ktoré sa na vysvedčení transformuje do známok. Využíva sa i sebahodnotenie žiakov ako objektívnejšia informácia o profile osobnosti dieťaťa a jeho výkonnosti i možnostiach ďalšieho rastu.

Personálne špecifiká sú už popísané v kap. 9 Povinné personálne zabezpečenie výchovy a vzdelávania In: Vzdelávací program pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním pre úplné stredné všeobecné vzdelávanie (Gymnázium) č. 2016-14674/20298:22-10F0

## **Literatúra**

HŘÍBKOVÁ, L.: Nadání a nadaní. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009.

JURÁŠKOVÁ, J.: Základy pedagogiky nadaných. Pezinok: Formát, 2003. JURÁŠKOVÁ, J. – DOČKAL, V.: Výchovno-vzdelávací program žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základnej škole. Program pre intelektovo nadaného žiaka. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2005. LAZNIBATOVÁ, J.: Nadané dieťa, jeho vývin, vzdelávanie a podpora. Bratislava: Iris, 2001.

LAZNIBATOVÁ, J.: Základné charakteristiky, špecifiká a zásady práce s nadanými žiakmi. Metodický materiál – Program APOGEN. Bratislava: 2007.

LAZNIBATOVÁ, J.: Školský vzdelávací program pre triedy s intelektovo nadanými žiakmi. Bratislava: 2009.

OSTATNÍKOVÁ, D. – LAZNIBATOVÁ, J. – JURÁŠKOVÁ, J.: Spoznajte nadané dieťa – rodičom, psychologom a pedagógom. Bratislava: Asclepios, 2003.

Ďurič, I. – Grác, J. – Blaškovič, O. – Štefanovič, J.: Psychológia a škola. Problémy nadaných detí. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1974.

DŽAČOVSKÁ, S.: Metódy a formy práce podporujúce rozvoj myslenia a kreativity žiakov v škole. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2015.

Vzdelávací program pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním pre úplné stredné všeobecné vzdelávanie (Gymnázium) č. 2016-14674/20298:22-10F0

## Príloha 1

### Individuálny výchovno-vzdelávací program pre žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

**Individuálny výchovno-vzdelávací program**  
pre žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami  
(vzor)

#### Osobné údaje žiaka

Meno žiaka:

Dátum narodenia:

Trieda:

#### Základné údaje o žiakovi vyplývajúce z odborných vyšetrení

Záveru psychologického vyšetrenia:

Záveru zo špeciálno-pedagogického vyšetrenia:

Záveru z iných odborných vyšetrení:

*(Na základe správ z odborných vyšetrení je potrebné uviesť druh a stupeň zdravotného znevýhodnenia.)*

Doterajšia psychologická a špeciálno-pedagogická intervencia:

*(Uvedie sa v prípade predošlej intervencie školského zariadenia poradenstva a prevencie, školského špeciálneho pedagóga alebo psychológa.)*

Záveru pedagogickej diagnostiky:

*(Vypracuje ju triedny učiteľ v spolupráci s ostatnými pedagógmi. Uvedie v nej výchovno-vzdelanostnú úroveň žiaka, jeho manuálne zručnosti a osobnostné predpoklady učiť sa.)*

#### Špecifiká vyučovacieho procesu

Požiadavky na úpravu prostredia školy a triedy:

*(Uvedie sa v prípade, ak žiak potrebuje bezbariérový prístup, špecifické umiestnenie lavice v triede, viac priestoru, spolužiaka, ktorý mu bude schopný pomáhať a iné.)*

Úprava organizácie výchovno-vzdelávacieho procesu:

*(Uvedie sa, či je žiak vzdelávaný v bežnej triede formou školskej integrácie, či je v niektorom predmete vzdelávaný mimo svojej triedy, podľa ktorého vzdelávacieho programu bude vzdelávaný, podľa akého učebného plánu a učebných osnov postupuje, v ktorých predmetoch má modifikované učebné osnovy, ktorý špecifický predmet má zaradený do učebného plánu, zvýšenú časovú dotáciu niektorého predmetu. Úpravu učebných osnov konkrétneho predmetu vypracuje vyučujúci daného predmetu v spolupráci so špeciálnym pedagógom. Úprava učebných osnov je súčasťou tohto dokumentu. Podľa druhu zdravotného postihnutia a individuálnej potreby sa uvedie tiež forma komunikácie, napríklad alternatívna a augmentatívna komunikácia, posunkový jazyk, Braillovo písmo.*

*Ak nie je potrebné na základe odporúčania školského zariadenia poradenstva a prevencie učebný plán alebo učebné osnovy upraviť, je potrebné túto skutočnosť uviesť.)*

**Aplikácia špeciálnych vzdelávacích postupov:**

*(Uvedú sa odporúčané postupy vo všetkých predmetoch, ktoré zohľadňujú špeciálne potreby žiaka v oblasti použitia konkrétnych metód výkladu, opakovania a upevňovania učiva, overovania učiva ústne/písomne/prakticky, pracovného tempa, povzbudzovania a motivácie. Uvedú sa tiež špecifiká osobnosti a poznávacích procesov žiaka, ktoré má učiteľ zohľadniť vo výchovno-vzdelávacom procese. Napríklad motorickú instabilitu, neadekvátne emocionálne reakcie, rýchlu unaviteľnosť, poruchu pozornosti a iné.)*

**Spôsob hodnotenia a klasifikácie žiaka:**

*(Uvedie sa, podľa ktorých metodických pokynov bude žiak hodnotený a aké postupy sa budú uplatňovať pri overovaní vedomostí žiaka.)*

**Organizácia a formy vzdelávania:**

*(Uvedie sa organizácia vyučovacej hodiny, ktorá je najvhodnejšia vzhľadom na špecifické potreby žiaka. Napríklad skupinové, kooperatívne alebo alternatívne formy vyučovania, ktoré umožnia diferenciaciu, individualizáciu, vzájomnú pomoc a spoluprácu vo vzdelávaní tohto žiaka. Štruktúra vyučovacej hodiny má zohľadňovať špecifické potreby žiaka vyplývajúce z jeho zdravotného znevýhodnenia.)*

**Zabezpečenie kompenzačných a špeciálnych učebných pomôcok:**

*(Uvedú sa tie kompenzačné a špeciálne učebné pomôcky, ktoré žiak vzhľadom na svoje výchovno-vzdelávacie potreby používa pri svojom vzdelávaní v závislosti od druhu a stupňa zdravotného znevýhodnenia. Kompenzačnými a špeciálnymi učebnými pomôckami pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa zaoberá interný metodický materiál Štátnej školskej inšpekcie, dostupný na [www.ssiba.sk](http://www.ssiba.sk).)*

**Personálne zabezpečenie a popis špeciálno-pedagogického servisu:**

*(Uvedie sa personál potrebný na zabezpečenie optimálneho priebehu vzdelávania žiaka vzhľadom na jeho druh a stupeň zdravotného znevýhodnenia: osobný asistent, asistent učiteľa; odborný personál zabezpečujúci individuálnu prácu so žiakom s cieľom systematickej korekcie, terapie alebo reedukácie: školský špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, logopéd, školský psychológ. Tiež je potrebné uviesť frekvenciu intervencií odborníkov v školskom zariadení výchovného poradenstva a prevencie, príp. v zdravotníckom zariadení.)*

**Dlhodobé a krátkodobé ciele výchovno-vzdelávacieho procesu**

a) Dlhodobé ciele

*(Vyučujúci daného predmetu uvedie dlhodobé ciele na jeden školský rok.)*

b) Krátkodobé ciele

*(Vyučujúci daného predmetu uvedie krátkodobé ciele na jeden – dva mesiace alebo štvrťrok a postupne ich doplňa.)*

**Individuálny výchovno-vzdelávací program vypracovali:**

triedny učiteľ:

špeciálny pedagóg:

schválil: *(pečiatka a podpis riaditeľa školy)*

dňa:

S individuálnym výchovno-vzdelávacím programom boli oboznámení:

zákonný zástupca žiaka: *(podpis)*

ostatní vyučujúci žiaka: *(meno a podpis vyučujúcich)*

**Priebežné hodnotenie úprav učebných osnov a výchovno-vzdelávacích výsledkov žiaka**

*(Priebežné hodnotenie sa vykonáva spravidla štvrťročne a je súčasťou tohto dokumentu.)*

