

Prešovská univerzita v Prešove

Viera Šilonová, Jana Kožárová (Eds.)

PODPORA INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA NA SLOVENSKU A V ZAHRANIČÍ

**Zborník príspevkov
z medzinárodnej vedeckej konferencie
13. september 2022, Prešov**



Prešov 2022

PODPORA INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA NA SLOVENSKU A V ZAHRANIČÍ

Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie
13. september 2022, Prešov

Konferencia je realizovaná v rámci riešenia projektu VEGA č. 1/0522/19 *Tvorba inkluzívneho prostredia v materskej škole a inkluzívne prístupy v diagnostike a v stimulácii vývinu (2019 – 2022)*

Editorky: doc. PhDr. Viera Šilonová, PhD.
Mgr. Jana Kozárová, PhD.

Recenzenti: dr. h. c. prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc.
doc. PhDr. Rastislav Rosinský, PhD.

Vydanie: prvé, 2022

Vydala: Prešovská univerzita v Prešove vo Vydavateľstve Prešovskej univerzity
Prešov, 2022

© Text – Viera Šilonová, Jana Kozárová
© Prešovská univerzita v Prešove, 2022

ISBN 978-80-555-2995-0

OBSAH

PODPORA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU VÝZKUMNÝCH PROJEKTŮ....	7
<i>Miroslava Bartoňová, Marie Vítková</i>	
CODA DIEŤA – DIEŤA Z INOJAZYČNÉHO PROSTREDIA? (ČO VIEME A ČO NEVIEME O SITUÁCII POČUJÚCICH DEŤÍ NEPOČUJÚCICH RODIČOV).....	16
<i>Darina Tarcsiová</i>	
POSTOJE A PROFESIJNÁ ZDATNOSŤ PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV V INKLUZÍVNEJ PRAXI.....	25
<i>Mariana Cabanová</i>	
NIEKOĽKO POZNÁMOK O PROBLEMATIKE INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA VO VEDECKOM ČASOPISE ŠTÚDIE ZO ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY	34
<i>Bibiána Hlebová</i>	
INTERAKTÍVNE SKUPINY / Nový prvok inklúzie vo svete	46
<i>Rastislav Rosinský</i>	
IMPLEMENTÁCIA INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH.....	54
<i>Viera Šilonová, Vladimír Klein</i>	
APPROACHES TO THE TRAINING OF SPECIALISTS FOR THE WIDE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN UKRAINE: THE EXPERIENCE OF THE UZHGOROD NATIONAL UNIVERSITY	92
<i>Ivan Myronyuk, Svitlana Stebliuk</i>	
OD SEGREGACJI DO INKLUZJI. HISTORYCZNE UWARUNKOWANIA KSZTAŁCENIA SPECJALNEGO W POLSCE W XX W.	102
<i>Jacek Kulbaka</i>	
CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN UKRAINE.....	120
<i>Viktor Hladush</i>	
EDUKACJA WŁACZAJĄCA W POLSCE – PROBLEMY I NADZIEJE	134
<i>Mieczysław Dudek</i>	
VZDELÁVANIE ODBORNÍKOV V OBLASTI INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA VO VYSOKOŠKOLSKÝCH INŠTITÚCIÁCH NA UKRAJINE	148
<i>Tatiana Rozhnova</i>	
PLANNING OF CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL CLASSES ON SOCIAL AND EVERYDAY ORIENTATION AS AN IMPORTANT COMPETENCE OF THE TEACHER-DEFECTOLOGIST IN INCLUSIVE EDUCATION.....	152
<i>Oksana Hayash</i>	

KARIÉROVÉ PORADENSTVÍ U ŽÁKŮ SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM	162
<i>Pavĺína Baslerová</i>	
PERSONALIZOVANÉ KURIKULUM AKO MOŽNOSŤ ÚSPEŠNEJ INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE.....	165
<i>Jana Kožárová</i>	
FUNKČNÝ KOMUNIKAČNÝ TRÉNING PRI ELIMINÁCIÍ PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA U CHLAPCA S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	179
<i>Ivana Trellová</i>	
EMPATIA A INKLUZÍVNY PROCES	194
<i>Jana Balážová, Mira Tagar</i>	
UKÁŽKA INDIVIDUÁLNEHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU ŽIAKA S DOWNOVÝM SYNDRÓMOM V DRUHOM ROČNÍKU ZÁKLADNEJ ŠKOLY	204
<i>Jana Balážová</i>	
SENZITÍVNY PRÍSTUP UČITEĽA AKO PREDPOKLAD INKLÚZIE DIEŤAŤA V MŠ..	216
<i>Soňa Grofčíková, Anna Klimentová</i>	
PREDPRIMÁRNE INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE Z POHLADU UČITELIEK MATERSKÝCH ŠKÔL	226
<i>Ivana Rochovská, Veronika Kušnírová, Marcela Čarnická</i>	
ARTEFILETIKA AKO FORMA PODPORY ŽIAKOV S PORUCHAMI SPRÁVANIA.....	239
<i>Barbora Sender</i>	
ROZVOJ A ŠPECIFIKÁ KOMUNIKÁCIE U VYBRANÝCH DETÍ S PORUCHOU SLUCHU V PREDŠKOLSKOM VEKU.....	249
<i>Miroslava Tomášková</i>	
SUBJEKTÍVNE POCIŤOVANÁ PRIPRAVENOSŤ UČITELIEK MATERSKÝCH ŠKÔL NA PRÁCU S DEŤMI S ROZMANITÝMI POTREBAMI.....	270
<i>Dominika Molnárová, Katarína Vančíková</i>	
VYUŽITÍ MacARTUR-BATES DOTAŽÍKU KOMUNIKAČNÍHO VÝVOJE V DIAGNOSTICE VÝVOJOVÉ PORUCHY JAZYKA A OPOŽDĚNÍ JAZYKOVÉHO VÝVOJE.....	281
<i>Štěpánka Lauková, Anna Hebek-Slobodzian</i>	
PEDAGOGICKÉ ASPEKTY KREOVANIA INKLUZÍVNEHO PROSTREDIA MATERSKÝCH A ZÁKLADNÝCH ŠKÔL.....	293
<i>Lenka Goroľová</i>	
SOCIÁLNI SLUŽBA RANÁ PÉČE JAKO ZÁKLAD PRO INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ..	301
<i>Anna Štrnadová</i>	

ÚVOD

Školský systém na Slovensku v súčasnosti rieši naliehavé otázky integrácie a inklúzie. Školy nenavštevujú rovnaké deti a žiaci, ich skladba je rôznorodá podľa regiónov, etnika, jazyka, špecifických vzdelávacích potrieb... Povinnosťou školy je poskytnúť všetkým, bez rozdielu, kvalitnú edukáciu a efektívne spôsoby socializácie. Cieľom projektu VEGA č. 1 /0522/ 19 *Tvorba inkluzívneho prostredia v materskej škole a inkluzívne prístupy v diagnostike a v stimulácii vývinu*, pod vedením vedúcej riešiteľského kolektívu doc. PhDr. Viery Šilonovej, PhD., bolo verifikovať účinnosť stimulačného programu pre sociálne znevýhodnené deti predškolského veku, vytvoriť a overiť nástroj pre evalvaciu materských škôl v oblasti inklúzie a prostredníctvom neho zistiť mieru inkluzívneho smerovania materských škôl vo vybraných krajoch Slovenska. Identifikácia možných problémov prostredníctvom depistážneho skríningového vyšetrenia a následná stimulácia týchto detí v poslednom ročníku materskej školy napomôže k optimalizácii ich prípravy k zaškoleniu a eliminácii rizík odkladu povinnej školskej dochádzky. Výsledky projektu predstavujú východiská vo vzťahu k potrebe kontinuálne evalvovať a zlepšovať úroveň materských škôl, zároveň pomáhať konkrétnym deťom v regiónoch s významným zastúpením detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Vytvorením lepších podmienok v prostredí materskej školy budú zabezpečené lepšie predpoklady pre úspešný začiatok detí po ich vstupe do prvého ročníka základnej školy, čo je podmienkou pre pozitívnu motiváciu a záujem o učenie sa s cieľom skvalitnenia ich prípravy na budúce profesijné a životné uplatnenie.

Dôležitým výstupom vedecko-výskumného projektu VEGA bola realizácia medzinárodnej vedeckej konferencie pod záštitou Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky s názvom PODPORA INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA NA SLOVENSKU a V ZAHRANIČÍ, ktorá sa uskutočnila dňa 13. septembra 2022 na Katedre špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty PU v Prešove. Jej zámerom bola analýza možností tvorby inkluzívneho prostredia a inkluzívnych prístupov v edukácii detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Vedecké podujatie bolo zacielené na podporu inkluzívnej edukácie v prostredí materských a základných škôl. Účelom bolo vytvoriť priestor na vedeckú diskusiu o budovaní predpokladov implementácie inkluzívnej edukácie vychádzajúcej z výsledkov významných výskumov a empirických skúseností jej aktérov. Na konferencii vystúpilo 45 odborníkov na inkluzívnu

edukáciu zo Slovenska, Českej republiky, Ukrajiny a Poľska. Výstupy a príspevky z medzinárodnej vedeckej konferencie sú publikované v zborníku vedeckých štúdií, ktorých spoločným menovateľom je oblasť inkluzívnych prístupov v edukácii detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v prostredí materských a základných škôl.

Konferenciu otvorila a jej účastníkov privítala dekanka Pedagogickej fakulty PU v Prešove doc. RNDr. Iveta Scholzová, PhD. S aktuálnymi informáciami vystúpila Mgr. Svetlana Síthová, štátna tajomníčka Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu. Doc. PhDr. Viera Šilonová, PhD. informovala auditórium o inkluzívnych prístupoch k edukácii detí v materských školách a o záveroch výskumu ako súčasť projektu VEGA. Prof. Miron Zelina, zaujal účastníkov konferencie príspevkom Inklúzia ako výzva... (!). Obohacujúce boli aj vystúpenia docenta Vojtecha Regeca z Univerzity Palackého v Olomouci (Česká republika), profesora Oleksiya Havrilova, z univerzity Kamenec – Podolski (Ukrajina), profesora Jaceka Kulbaku z Akadémie špeciálnej pedagogiky vo Varšave (Poľsko), docentky Cabanovej z UMB v Banskej Bystrici a doktorky Baslerovej z Univerzity Palackého v Olomouci (Česká republika). Aj vedecké štúdie a príspevky ďalších odborníkov na inkluzívne vzdelávanie prezentované v dvoch sekciách sú prínosom pre pedagogickú teóriu a prax a predstavujeme ich v našej publikácii.

Zámerom autorov príspevkov a zostavovateľov zborníka je, aby výsledky projektu VEGA a aj publikácia sa stali cenným prínosom pre rozvoj inkluzívneho vzdelávania v materských a základných školách ako významný vklad do odborných diskusií zameraných na podporu inkluzívnej edukácie.

Viera Šilonová a Jana Kožárová
Editorčky

PODPORA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU VÝZKUMNÝCH PROJEKTŮ

*Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně
a Univerzita Karlova v Praze*

Miroslava Bartoňová¹, Marie Vítková²

Abstrakt

V příspěvku jsou analyzovány tři výzkumné projekty zaměřené na inkluzivní vzdělávání na základní škole. První projekt (2013-2015, MU) se zabývá problematikou úspěšné inkluze související s kvalitou života lidí, rovnosti ve vzdělávání a humanizací ve škole. Výsledkem projektu bylo komplexní poznání problematiky inkluze žáků na základní škole zpracované v monografiích. Cílem návazného projektu (2017-2022, MU) bylo analyzovat kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole. Výstupem bylo zpracování 9 modulů obsahujících metodiku při výuce žáků v inkluzivní třídě a 2 doprovodných metodických publikací. V jedné z nich je charakterizováno efektivní vyučování v heterogenní třídě. Pozornost je zaměřena na porozumění problémům chování žáků ve třídě, na sebekontrolu a trénink sociálních dovedností. Ve třetím projektu (2020-2022, UK) byl zpracován systém začleňování žáků s OMJ na ZŠ. Cíle projektu jsou orientovány na posílení poradenského pracoviště o průvodce žáků s OMJ, na metodickou podporu pedagogů vytvořením Příručky pro začleňování žáků s OMJ a na zpracování obrázkového výkladového slovníku pro výuku českého jazyka jako druhého cizího jazyka.

Klíčová slova: Inkluze. Inkluzivní vzdělávání. Základní škola. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Žák s odlišným mateřským jazykem. Heterogenní třída. Sebekontrola. Sociální dovednosti.

Abstract

The contribution brings the analyses of the three research projects focusing on inclusive education at primary school. The first project (2013 - 2015, MU) deals with successful inclusion regarding life quality, education equality and school humanisation. The outcome of this project was the recognition of inclusive education of pupils at primary school, published in monographs. The following project aimed to analyse the quality of inclusive education of pupils with special needs. The outcome represents nine modules dealing with the methodology of teaching in an inclusive classroom and two methodology publications. One of the publications characterises the practical form of teaching in a heterogeneous classroom. It focuses on the

¹ Prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D., Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta UK, Praha, e-mailová adresa: miroslava.bartonova@pedf.cuni.cz

² prof. PhDr. Marie Vítková, CSc., Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta MU, Brno, e-mailová adresa: vitkova@ped.muni.cz

behavioural problems, self-control, and training of pupils' social skills. The third project (2020-2022, CU) assesses the system of the inclusion of pupils with different native languages at primary school. The aims focus on the counselling centre in terms of providing the position of the support person for pupils with different native languages, on the methodology support for teachers in the form of the Manual of Inclusion of Pupils with Different Native Languages and on the formulation of the picture explanatory dictionary for teaching the Czech language as the second language.

Keywords: *Inclusion. Inclusive Education. Primary School. Student with Special Needs, Student with Different Native Language. Heterogeneous Classroom. Self-Control. Social Skills*

Inkluzivní vzdělávání v kontextu výzkumných projektů

Úvod

V příspěvku jsou prezentovány tři výzkumné projekty zaměřené na inkluzivní vzdělávání na základní škole. První výzkumný projekt *Inkluze ve škole jako interdisciplinární problém. Východiska, podmínky a strategie realizace* (2013-2015, MU) se zabývá problematikou úspěšné inkluze související s kvalitou života lidí, rovnosti ve vzdělávání a humanizací ve škole. Výsledkem projektu bylo komplexní poznání problematiky inkluze žáků na základní škole. Cílem návazného výzkumného projektu *Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní a střední škole* (2017-2022, MU) bylo analyzovat kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole. Třetí prezentovaný výzkumný projekt *Odborný průvodce žáků s odlišným mateřským jazykem* (2020-2022, UK) řeší problematiku stále se zvyšujícího počtu žáků s odlišným mateřským (OMJ) na základních školách. Cílem projektu bylo posílit demokratickou kulturu školy a vytvořit systém začleňování žáků s OMJ na ZŠ. Projekt byl zaměřen na rozšíření školního poradenského pracoviště ZŠ o pozici průvodce žáků s OMJ.

Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma - Inkluzivní vzdělávání v mezioborovém výzkumu

Inkluze se významně dotýká procesů školního vzdělávání, které není jen problémem pedagogickým, ale jeho realizace je podmíněna spoluprací řady vědních oborů – psychologie, lékařství i sociologie. Výzkumný projekt nahlíží na inkluzi z několika klíčových perspektiv: pedagogické, vzdělávací politiky, organizačně řídicí ve školách,

pedagogicko-didaktické a speciálněpedagogické, metodické, psychologické a sociologické.

Metodologie výzkumu byla odvozena od hlavního cíle projektu, kterým je komplexně poznat proces inkluze ve škole, a to s ohledem na jeho východiska, podmínky a strategie realizace. Zajímaly nás následující otázky: Jaké faktory ovlivňují jednotlivé aktéry inkluzivního vzdělávání? Na jakých úrovních (osobnostní, školní, společenská, školsko-politická) inkluzivního vzdělávání jednotlivé faktory působí? Jak identifikované faktory působí (jde o nezbytné předpoklady, podporu nebo bariéru)? Hlavním výzkumným prostředím byly běžné ZŠ realizující inkluzivní vzdělávání. Úspěšná inkluze má potenciál podporovat sociální soudržnost i ekonomický rozvoj a je pozitivním vyjádřením demokratických hodnot. Výsledkem projektu bylo relativně komplexní poznání problematiky inkluze žáků v ZŠ, které vyústilo do zpracování společných monografií, odborných článků a vystoupení na národní a mezinárodní úrovni (Bartoňová, Vítková, 2015: 18-19).

Inkluzí z **perspektivy vzdělávací politiky** se zabýval výzkumný tým (Pol, Lazarová, Hloušková, Trnková, In Bartoňová, Vítková, 2015: 23-32). Výzkumný tým provedl analýzu vzdělávací politiky a legislativy na úrovni České republiky, Evropské unie a nadnárodních organizací angažujících se v oblasti výchovy a vzdělávání. Součástí sekundární analýzy byla analýza příslušných výzkumů. Výzkumný tým se rovněž zabýval otázkami organizačně řídicími. Inkluze přináší do škol celou řadu strukturálních i procesuálních změn, na které musí adekvátně reagovat jak učitelé, tak i vedení školy. Tyto změny se dotýkají nejen hlavního procesu (výuky žáků), ale těsně souvisejí s organizačně-řídicími kategoriemi a procesy školy: Kulturou školy, klimatem, vnějšími vztahy, profesním rozvojem učitelů, řízením školy. Požadované změny v chování lidí i celé školy předpokládají nastartování celé řady procesů učení na úrovni jednotlivců, skupin i celé organizace (Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol, In Bartoňová, Vítková, et al. 2015: 23-32).

Při řešení dílčího **pedagogicko-didaktické perspektivy** jsme vycházeli z obecně pedagogických, obecně didaktických a speciálně pedagogických východisek. Pozornost byla zaměřena na zkoumání specifík podpory v inkluzivní didaktice: jak přizpůsobit inkluzivní edukační proces sociálním, emocionálním a kognitivním schopnostem a potřebám vývojových zvláštností jednotlivých žáků, která forma kooperace je ve třídě nejvýhodnější, jak efektivně zapojit do výuky v heterogenní třídě speciálního pedagoga nebo asistenta pedagoga, jak zpracovat koncept pro společné vyučování (Bartoňová, Vítková, 2017). Ve výzkumu byly analyzovány faktory ovlivňující proces inkluzivního

vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v běžné základní škole (Bartoňová, Vítková, 2018). Výzkum byl zaměřen na zkoumání indikátorů přístupů (formy výuky, speciální pomůcky, alternativní metody), indikátorů spolupráce (kvalita spolupráce učitelů se speciálněpedagogickými centry) a indikátorů pohledu učitele na žáka a vzdělávání.

Výzkumný tým (Ošlejšková, Šlapák In Bartoňová, Vítková, 2015: 97-132) se v rámci **medicínské perspektivy** zabýval posouzením medicínského stavu a potřebných zdravotních kompetencí žáka pro jeho úspěšné zařazení do inkluzního procesu. Odpovídající zdravotní stav, který se týká zkoumané oblasti komunikace – sluch a řeč, stejně tak jako řešení otázek neurologických kompetencí (motorika, neurologická vyspělost) jsou nezbytnými zdravotními předpoklady pro timální průběh vzdělávání žáka. Výzkum byl zaměřen na vstupní stav jedince z hlediska medicíny, na zpracování návrhu jeho vhodné léčby či rehabilitace. Výsledkem bylo zhodnocení nezbytných zdravotních podmínek žáka s postižením, které jsou pro funkční podporu při procesu inkluze přínosné.

Výzkumný tým (Řehulka, In Bartoňová, Vítková, 2015: 51-72) se zabýval psychologickými aspekty inkluze (**psychologická perspektiva**). Pozornost byla zaměřena na výzkum kvality života související se zdravím. Výzkumným cílem bylo zjistit charakter a strukturu kvality života související se zdravím a úroveň zdravotní gramotnosti u žáků v inkluzivním vzdělávání. Jde o vnímané somatické a mentální zdraví, včetně souvislosti zdravotních rizik a podmínek, funkčního stavu, sociální opory. Těžiště výzkumného úsilí bylo orientováno na základní školu. Pozornost byla věnována otázkám zátěže a jejího zvládnutí u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP).

Výzkumný tým (Pančocha, Slepíčková In Bartoňová, Vítková, 2015: 33-50) se v rámci **sociologické perspektivy** zabýval společenskými a kulturními aspekty inkluze. Východiskem výzkumu byl tzv. sociální model postižení, který vznikl jako reakce na dominantní medicínský a funkční přístup k žákům se SVP a zejména na útlak, neuspokojivý život a marginalizovanou sociální pozici lidí s postižením. Tento model se zaměřil na kulturní a systémové bariéry v inkluzi, negativní postoje majoritní společnosti, zvláště pak klíčových skupin, jako jsou pedagogičtí pracovníci, vedení škol, rodiče a obecná veřejnost. Byl zaměřen na dvě významné oblasti, a to na participaci – účast osob se SVP a s postižením ve společnosti a na postoje, jako významný facilitátor nebo bariéru pro inkluzivní vzdělávání a plné zapojení do společnosti. Druhá část výzkumu byla zacílena na zkoumání postojů klíčových

skupin k inkluzivnímu vzdělávání a širšího konceptu participace osob se SVP a postižením ve společnosti.

Hlavním výsledkem řešeného mezifakultního výzkumného projektu bylo relativně komplexní poznání problematiky inkluze žáků v základní škole, které vyústilo do zpracování a vydání společné monografie *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*.

Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní a střední škole

Cílem projektu byla realizace kvalitního inkluzivního vzdělávání žáků se SVP na základní škole. Naučit pedagogy zacházet s diverzitou žáků v inkluzivní třídě. Vypracovat koncept pro inkluzivní vyučování podporou zahraničních zkušeností. Zasiťovat školy, podporit zkušenosti inspirativní praxe. Zaměřit se na podporu žáků se SVP při vstupu na trh práce, zpřístupnit vzdělávání s využitím pohybových volnočasových aktivit. Podpořit inkluzivní vzdělávání ověřovacími aktivitami určenými pro veřejnost. Projekt byl realizován prostřednictvím šesti klíčových aktivit. Prezentována bude jedna z nich, která řeší problém kvalitního vyučování žáků se SVP v inkluzivní třídě ZŠ. K faktorům vedoucím k úspěšnému vzdělávání žáků se SVP patří erudovaný a zkušený učitel. Způsob zacházení s diverzitou žáků je považován za stimul pro učitele, jak učit kreativně. Cílovou skupinou jsou žáci se SVP se zřetelem na žáky s Aspergerovým syndromem, s narušenou komunikační schopností, se sluchovým a zrakovým postižením, s mozkovou obrnou, s epilepsií a se specifickými poruchami učení. Výstupem aktivity bylo zpracování devíti metodických příruček dostupných na <https://munispace.muni.cz/library/catalog>.

Doprovodným výstupem pak zpracování dvou metodických publikací. Metodická publikace *Inkluzivní didaktika v praxi základní školy. Teorie, výzkum a praxe* (Bartoňová, Sedláčková, Vítková) je členěná do šesti kapitol. Obsahem kapitol je charakteristika dětí předškolního věku se SVP se zaměřením na školní zralost a připravenost. Je charakterizován vývoj intaktního dítěte a dítěte se SVP v předškolním věku, jsou analyzovány jednotlivé deficity dílčích funkcí a uvedeny programy pro posílení vybraných funkcí. v dalších kapitolách je vymezena problematika žáků se specifickými poruchami učení (SPU) v obecné rovině, neboť v dílčích metodických příručkách je věnována pozornost žákům se SPU ve výuce českého jazyka a literatury, cizího jazyka a matematiky. Pozornost je věnována volbě strategií v edukaci žáků se SPU, dále je uvedena problematika vzdělávání žáků s mentálním postižením, specifika učebních procesů, rámcové podmínky

vyučování a metodicko-didaktické intervence. Nosnými kapitolami jsou charakteristika inkluzivního vyučování a inkluzivní didaktiky. Pozornost je věnována úkolům učitelů v inkluzivním vyučování a plánování v inkluzivním vyučování, je vysvětlena teorie společného vyučování. V poslední kapitole je uveden přehled devíti zpracováých modulů s vymezením obsahu. Metodická publikace je dostupná na <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1974>.

Inkluzivní didaktika je didaktika používaná pro heterogenní skupiny žáků. Společné vyučování ve smyslu inkluze lze popsat jako vyučování, které bere na zřetel jakoukoliv dimenzi heterogenity v třídním kolektivu žáků. Rozdíly v kognitivních, motorických, řečových, sociálních a emocionálních oblastech, stejně jako diverze pohlaví a sociálně-kulturní diverze by měly být brány na zřetel stejným způsobem ve vyučování v běžné škole.

Efektivní vyučování v heterogenní třídě se zřetelem na metody a učební strategie (Bartoňová, Vítková, 2020) je druhým metodickým výstupem výše uvedeného projektu. Obsah kapitol publikace charakterizuje inkluzivní školu s uvedením specifik přístupů v základním vzdělávání, je zpracováno podpůrné plánování při společném vzdělávání a podpůrné učební prostředí. Pozornost je věnována inkluzivní didaktice se zaměřením na kvalitu školy a vyučování a strategie pro vzdělávání žáků s SVP. Charakterizována je heterogenita a vedení inkluzivní třídy a společné přístupy ve vzdělávání. Teorie společného předmětu představuje základ vývoje teorií pro společné vyučování. Klade se důraz na nutnost kooperace na společném tématu v rámci projektů, a ve formách otevřeného učení. Proti variantám vnější diferenciacce je postavena individualizace formou vnitřní diferenciacce, aby se vyloučily procesy vyčleňování (Bartoňová, Vítková, 2020: 73-94).

Pro efektivní zapojení žáků v heterogenní třídě je nezbytné efektivní řízení třídy. Prevence je pro úspěch třídy zásadní a je základem pro budoucí intervenci. Zabránění problémovému chování závisí na kvalitním vyučování a používání jasně stanovených pravidel, postupů a následků. Existuje řada intervencí, jak vést učitele v pomoci žákům, aby plnili své krátkodobé a dlouhodobé behaviorální cíle. Prvním krokem k prevenci kázeňských problémů je rozpoznat, co k nim přispívá. Jakmile je problém v chování identifikován a popsán, učitelé mohou nastavit vzdělávací situace a prostředí třídy a minimalizovat jejich dopad na chování žáků. k eliminaci rušivého chování ve třídě je vhodné osvojit si adekvátní techniky. Důležitá je spolupráce s rodiči a realizace intervencí založených na kognitivních a behaviorálních

strategiích. Kognitivní zásahy usilují o to, aby se žáci naučili regulovat svoje chování. Když žáci zvládnou autoregulaci vlastního chování, mohou vhodně reagovat v prostředí třídy i mimo ni (Bartoňová, Vítková, 2020: 63-65). Je nutné učit žáky sebeřízení svého chování a posilovat je (sebekontrola). Sebekontrola je specifickou technikou, kterou mohou žáci volit k posouzení pokroku směrem k dosažení určeného cíle. Spočívá v identifikaci cíle chování, sebesposuzování pokroku směrem k tomuto cíli a sebehodnocení (Bartoňová, Vítková, 2015, 2018, 2020: 73-64).

Sociální dovednosti zahrnují chování a schopnosti, které podporují pozitivní interakce s ostatními. Být sociálně kompetentní znamená, prokázat širokou škálu sociálních dovedností v různých prostředích, včetně třídy i mimo učebních prostor. Učitelé musí pomoci žákům identifikovat vhodné sociální dovednosti pro různé školní situace. Žáci se SVP si ne vždy dokáží ve školním prostředí osvojit sociální kompetence. Mohou vykazovat dva druhy sociálních dovedností: deficit založený na dovednostech nebo na výkonech. Deficit založený na sociálních dovednostech se u žáka projeví tehdy, když neví, jak se specificky chovat. Sociální deficit založený na výkonu se projevuje tak, že žák má vědomost, jak se chovat, ale nechová se tak v požadované intenzitě nebo v daném prostředí. Nácvik sociálních dovedností si žáci nejlépe osvojují ve třídě, kde je prosociální chování podporováno a učí se prostřednictvím společného úsilí pedagogů. Řešení sociálních problémů je zaměřeno na změnu myšlenkových procesů a následná opatření zvládnání sociálních situací (Bartoňová, Vítková, 2020: 74-75). Obsah metodické publikace je dostupný na <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1973>.

Průvodce žáků s odlišným mateřským jazykem

Projekt realizovaný na Pedf UK členy Katedry speciální pedagogiky, řešil problematiku edukace při stále se zvyšujícím počtu žáků s odlišným mateřským (dále OMJ) na základních školách. Hlavním cílem bylo posílit demokratickou kulturu školy a vytvořit systém začleňování žáků s OMJ na ZŠ. Dílčí cíle projektu byly orientovány na posílení poradenského pracoviště o průvodce žáků s OMJ, na metodickou podporu pedagogů v práci s cílovou skupinou žáků s OMJ vytvořením Příručky pro začleňování žáků s OMJ, platné pro všechny zúčastněné ZŠ (Bartoňová, et al. 2022) a zpracování obrázkového výkladového slovníku pro výuku českého jazyka jako druhého cizího jazyka (KA 03). Dalším dílčím cílem bylo rozvíjet specifické kompetence žáků ZŠ v oblasti demokratické kultury a rozvoj didaktických kompetencí učitelů

a dialogizace vyučování v heterogenní třídě. Výsledky byly podpořeny i realizací dotazníkového šetření (vlastní konstrukce) k vedení škol a pedagogickým pracovníkům. Dotazníky pro pedagogické pracovníky (škol participujících v projektu), celkem vyplnilo N = 86. Respondenti podpořili důležitost pozice průvodce žáků s OMJ na školách. V čem vidí *silné stránky v rámci spolupráce s průvodci žáků s OMJ* dokresluje tabulka č. 1. Procentuálně je vyjádřen souhlas či nesouhlas s sestavenými výroky.

Tabul'ka 1 Silné stránky spolupráce pedagoga s průvodcem žáků s OMJ

	Ano	Ne
Konzultace jednotlivých případů žáků (žáků s OMJ)	84 (97 %)	2 3 %
Řešení klimatu třídy, podílí se na začleňování žáka s OMJ	77 (89 %)	9 11 %
Poskytuje podporu pedagogovi při administrativní a organizační činnosti učitele	70 (81 %)	16 19 %
Podílí se na začleňování žáka s OMJ do třídního kolektivu	77 (89 %)	9 11 %
Intenzivnější podpora spolupráce a informovanosti rodičů	79 (92 %)	7 8 %
Poskytuje organizační pomoc při zajištění školního/třídního programu	62 (72 %)	24 (28 %)
Podpora při plánování a přípravě hodiny (úprava vzdělávacích cílů..)	69 (80 %)	7 (20 %)
Rozvoj spolupráce i v neformálním vzdělávání (kurzy, pobyty)	67 (78 %)	9 (22 %)
Jiné	0	0

Zdroj: Vlastní zpracování

Pozitivně byl všemi participujícími na projektu hodnocen obrazkový výkladový slovník a Příručka pro začleňování žáků s OMJ tvořící metodickou podporu pro základní školy vzdělávající tyto žáky (<https://drive.google.com/drive/folders/1LaKLjXuXEGf6-prpLa1wx4rEYE31VyL?usp=sharing>).

Závěr

Výsledky řešených projektů spatřujeme jako důležitou součást podpory práce se všemi žáky v rámci společného vzdělávání nejen na základní škole. Materializovaly se ve specificky zaměřených kolektivních monografiích, v článcích v předních recenzovaných odborných časopisech a v řadě výstupů na významných národních a mezinárodních

konferenciách. Staly se základem pro řešení dalších výzkumů na téma inkluze a inkluzivního vzdělávání.

Reference

- BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8093-5.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie. *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetecí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8757-6.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie. *Inkluzivní didaktika v praxi základní školy se zřetelem na specifika žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-9189-4.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, SEDLÁČKOVÁ, Alena, VÍTKOVÁ, Marie. *Inkluzivní didaktika v praxi základní školy. Teorie, výzkum a praxe*. Brno: Masarykova univerzita, 2020. ISBN 978-80-210-9585-4.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie. *Efektivní vyučování v heterogenní třídě se zřetelem na metody a učební strategie*. Brno: Masarykova univerzita, 2020. ISBN 978-80-210-9584-7.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, et al. *Příručka pro začleňování žáků s OMJ*. Praha: UK, 2022.

CODA DIEŤA – DIEŤA Z INOJAZYČNÉHO PROSTREDIA? (ČO VIEME a ČO NEVIEME O SITUÁCII POČUJÚCICH DETÍ NEPOČUJÚCICH RODIČOV)

Darina Tarcsiová¹

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá špecifickou skupinou detí s odlišným materinským jazykom – počujúcimi deťmi nepočujúcich rodičov (CODA deťmi). Rozoberá sa genéza témy vo svete a na Slovensku a zmena pohľadu na rodičov s poruchou sluchu. Na základe výsledkov výskumov v zahraničí aj na Slovensku, popisujeme špecifiká v niektorých oblastiach - komunikácia v rodine, využívanie hovoreného a posunkového jazyka, postavenie dieťaťa/žiaka v školskom kolektíve a plnenie školských povinností. Poukazujeme aj na oblasti, v ktorých môže CODA dieťa/žiak zlyhávať a kde je potrebné, aby aj pedagogickí a odborní zamestnanci mali základné informácie a vedeli v prípade potreby poskytnúť adekvátnu podporu.

Kľúčové slová: Nepočujúci rodičia. CODA dieťa. Komunikácia. Posunkový jazyk. Identifikácia. Školské prostredie.

Abstract

The paper deals with a specific group of children with a different mother language - hearing children of deaf parents (CODA children). The genesis of the topic in the world and Slovakia and the change in the view of parents are discussed. Based on the results of research abroad and in Slovakia, we point out specifics in some areas - communication in the family, the use of spoken and sign language by CODA children, the position of the child in the school team and the fulfillment of school duties. We also point out the areas in which the CODA child/pupil may fail and where it is necessary for the teaching and professional staff to have basic information and to be able to provide adequate support if necessary.

Keywords: Deaf parents. CODA child. Communication. Sign language. Identification. School environment.

¹ prof. PaedDr. Darina Tarcsiová, PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta; e-mailová adresa: tarcsiova@fedu.uniba.sk; Tel.: +421-2-901-59128

Dieťa s odlišným materinským jazykom

Dieťa s odlišným materinským jazykom, je fenomén, ktorý tu bol, je a aj bude prítomný. V oblasti pedagogiky, špeciálnej pedagogiky, logopédie sa mu venovala pozornosť len okrajovo. Situácia sa čiastočne mení aj s presadzovaním inkluzívneho vzdelávania (Lechta, 2016, Pupala et al., 2021). Na jednu skupinu sa, podľa nášho názoru, zabúda. Ide o počujúce deti nepočujúcich rodičov, ktoré sú medzinárodné označované skratkou CODA (Child of Deaf Adults).² V zahraničí je im venovaná pozornosť od 70. rokov 20. st., často zo strany odborníkov, ktorí sú sami CODA deti, najznámejším je Paul Preston. v súčasnosti sa tejto téme venujú viaceré vedné disciplíny: lingvistiká, antropológia, psychológia, medicína, ale aj pedagogika a špeciálna pedagogika (napr. Preston, 2009; 1995; Walton, 2006, Schleif, 2006; Hadjikakou, 2009; Saville, 2008 a ďalší). V podmienkach SR a ČR sa téma diskutuje od začiatku 21. st. (napr. Redlich, 2004, Tarcsiová, 2010,a,b, Melikant – Tarcsiová, 2014).

CODA deti – čo o nich vieme a aké sú? V komunite Nepočujúcich³ a pedagogike nepočujúcich je známe pravidlo 90% percent, ktoré znamená, že 90% nepočujúcich detí sa rodí do počujúcej rodiny. Naopak, ak majú dieťa dvaja nepočujúci ľudia, zvyčajne sa im narodí počujúce dieťa. Tak ako 90% nepočujúcich detí má počujúcich rodičov, tak má 90% nepočujúcich dospelých počujúce dieťa (Bull, 2011; Ward, 2009; Hoffmeister, 2008). Na základe štúdia literatúry konštatujeme, že **označenie CODA charakterizuje počujúcich s jedným alebo oboma nepočujúcimi rodičmi, ktorí vyrastali ako súčasť komunity Nepočujúcich, bez ohľadu na to, či sú členmi CODA organizácie, alebo či plynulo posunkujú.**

CODA deti žijú v špecifickom rodinnom systéme, informácií o jeho fungovaní máme stále nedostatok, hoci je badateľný ich nárast (napr. Melikant – Tarcsiová, 2014; Castro, 2010; Hoffmeister, 2008). Zmenil sa aj pohľad na nepočujúcich rodičov. Na začiatku boli označovaní za nedostatočných, neadekvátnych, za nevhodné rečové modely pre svoje deti a mnohé výskumy predpokladali, že postihnutie rodiča/rodičov má negatívny vplyv na deti (napr. Kirshbaum – Olkin, 2002).

CODA dieťa vyrastá v prostredí kultúry Nepočujúcich, nutne ale vstupuje aj do sveta počujúcich (Tarcsiová, 2010a, Connor, 2004; Redlich, 2004). Tieto dva svety, dve kultúry a dva jazyky majú viacero

² Okrem skratky CODA sa využívajú aj ďalšie, napr. vo VB je to akronym HMFD - *Hearing Mother Father Deaf*, alebo KODA – *Kid of Deaf Adult(s)* – počujúce deti nepočujúcich rodičov.

³ V tomto prípade ide o kultúrno-antropologický pohľad na nepočujúcich, kedy ich môžeme chápať ako jazykovú komunitu, jazykovú menšinu a posunkový jazyk Nepočujúcich vnímať ako jedinečný prvok kultúry Nepočujúcich. Z toho dôvodu sa píše slovo s veľkým N.

nepatrných odlišností. Napr. u nepočujúcich je to dĺžka trvania očného kontaktu, gramatická a afektívna rola výrazu tváre, spôsoby víťania sa a lúčenia, odlišné chápanie slušnosti, dôvernosti a súkromia (Bishop - Hicks, 2008; Mather – Andrews in Bishop– Hicks, 2008; Vojtechovský, 2011; Potměšil a kol., 2010). Týmto vzorcom správania sa CODA dieťa učí od rodičov, svoju odlišnosť si nemusí uvedomovať, identifikuje sa s nimi a preto v majorite sa aj niektorí CODA jedinci môžu cítiť marginalizovaní (Preston, 2009).

Komunikácia v rodine nepočujúcich rodičov s počujúcimi deťmi

CODA deti sú zvyčajne vystavené aj dvom jazykom, ide o bimodálny bilingvistov,⁴ pretože ide o jazyky s rozličnou modalitou. Neznamená to, že v každej rodine sa komunikuje rovnako, existujú viaceré možnosti, a nie všetci CODA jedinci majú rovnaké komunikačné kompetencie. Používa sa:

- a) *len hovorený jazyk*, bez posunkovania,
- b) *len posunkový jazyk*, bez hovorenia,
- c) *kombinácia posunkov a slov* (Baker-Van den Bogaerde, 2008, Melikant-Tarcsiová, 2014).

Zistilo sa, že kedykoľvek to bolo možné, tak aj tieto deti volili hovorenú reč, pretože nie u všetkých sa rozvinú adekvátne kompetencie v posunkovom jazyku. U posunkujúcich detí je možné zistiť interferenciu posunkového jazyka do hovoreného jazyka. Emmorey a kol. (2010) hovoria, že niektorí produkujú tzv. CODA-reč, ktorá sa zvyčajne používa len v tejto skupine (Bishop – Hicks, 2008, 2005). Podľa Prestona ide „kombináciu posunkového a hovoreného jazyka, ktorá alternatívne využíva morfológické a syntaktické pravidlá z oboch jazykov“ (1995, s. 223), pričom nezainteresovaná osoba to môže vnímať ako chybu.

CODA deti a posunkový jazyk

Nepočujúce aj počujúce deti, ktoré si osvojujú posunkový jazyk od narodenia, prechádzajú podobnými vývinovými štádiami, aké sú pri hovorenom jazyku (Tarcsiová, 2019). Potvrdilo sa, že používanie posunkov u počujúcich detí nie je v interferencii s rozvojom hovoreného jazyka, práve naopak ich jazykové schopnosti podporuje. V rodinách sa môžu vyskytnúť aj iné alternatívy komunikácie. Napr. rodičia komunikujú orálne, nemusia ani ovládať posunkový jazyk, alebo jeden z rodičov komunikuje hovoreným a druhý posunkovým

⁴ Využíva sa niekoľko termínov: posunkový bilingvizmus cross-modálny bilingvizmus, bimodálny bilingvizmus v závislosti od rozličných faktorov (vedný odbor, kontext).

jazykom (Hadjikakou, 2009), rodičia môžu medzi sebou posunkovať, v komunikácii s počujúcim dieťaťom používajú rozličné kombinácie komunikačných foriem (tamtiež, Melikant – Tarcsiová, 2014). Ide o totožné situácie ako v iných bilingválnych rodinách. CODA dieťa v predškolskom a školskom veku môže teda už komunikáciu v posunkovom jazyku ovládať veľmi dobre, alebo môže ovládať len niekoľko posunkov, v závislosti od mnohých faktorov.

CODA deti a hovorený jazyk

Výskumy v 70. a 80. rokoch 20. storočia sa u CODA detí väčšinou zameriavali na oneskorený vývin hovoreného jazyka a code-mixing (Bishop – Hicks, 2008). Vychádzali z predpokladu, že na to, aby sa dieťa naučilo komunikovať, je nevyhnutné, aby bolo jazyku vystavené, bolo v kontakte s hovoriacimi osobami (napr. Murphy - Slorach, 1983, Schiff – Ventry, 1976). Prvé výskumy boli sprevádzané mylnou predstavou, že nepočujúci rodičia nie sú schopní zabezpečiť dostatočné lingvisticky podnetné prostredie pre svoje dieťa.

Podľa Bishop – Hicks (2008) odborníci nepoznajú bikultúrne a bilingválne odlišnosti CODA detí, preto miešanie posunkového a hovoreného jazyka (code-mixed) často interpretujú ako abnormálny vývin jazyka, hoci tieto deti sú „len“ bilingválne (Quinn, 2004 in Bishop – Hicks, 2008).

Súčasný výskumy tvrdia, že mat' nepočujúcich rodičov, ešte pre počujúce deti neznamená, že budú mať rečové alebo jazykové ťažkosti. Podľa viacerých autorov (napr. Leonhardt – Grüber 2000; Gavelčíková, 2002) si nepočujúci rodičia uvedomujú nutnosť včasnej stimulácie reči ich detí. Chcú im zabezpečiť úspešné začlenenie sa do kolektívu, preto ich plánovite zaraďujú do intaktného prostredia (materská škola, krúžky, atď.), pričom dôležitá je frekvencia a dĺžka kontaktov s počujúcimi. Aj tieto deti môžu mať jazykové a rečové problémy, nič však nenaznačuje, že ich majú viac ako iné deti v populácii (Brackenbury in Hicks, 2005).

Pokiaľ teda nepočujúca rodina nežije v úplnej izolácii od počujúcich, tak sa netreba obávať, že sa CODA dieťa nenaučí používať hovorený jazyk, jeho reč sa bude rozvíjať prirodzenou cestou (Toohey, 2010; Bishop – Hicks, 2008; Hicks, 2005).

Život CODA detí s nepočujúcimi rodičmi

Zloženie užšej, ale aj širšej rodiny CODA detí môže byť rozličné (kombinácie počujúcich aj nepočujúcich), ale najčastejším prípadom je, že okrem rodičov, nikto ďalší v rodine nie je nepočujúci (Hoffmeister, 2008; Preston, 2009, Tarcsiová, 2010a). Väčšina (90%) CODA detí

má počujúcich starých rodičov, ktorí sa často aktívne zapájajú do ich výchovy a formujú ich vzťah k nepočujúcim rodičom, pozitívnym, ale i negatívnym smerom. Špecifické postavenie v rodine majú najstaršie deti, ktoré sú v posunkovom jazyku najzdatnejšie a zvyčajne robia rodičom tlmočníka (Saville, 2008, Hoffmeister, 2008).

Nepočujúci rodičia s nízkou sebadôverou, môžu na detských tlmočníkov preniesť aj kompetenciu robiť rôzne rozhodnutia. Zatiaľ, čo sa ich rovesníci hrajú, CODA deti riešia situácie, ktoré môžu byť nad ich reálne kompetencie, čo môže vyvolať nežiaducu záťaž a u niektorých, v neskoršom veku, sa prejaví pocitom deprivácie z detstva (Castro, 2010; Lane, et al. 1996, in Singlet – Tittle, 2000). Ide o tzv. negatívnu parentifikáciu.

Z uvedeného by mohlo vyplývať, že rodina, v ktorej nepočujúci rodičia vychovávajú počujúce dieťa môže byť problematická. Singlet a Tittle (2000) uvádzajú, že „nepočujúci rodičia a ich počujúce deti majú veľmi pozitívny obraz o rodičovskej efektívite v ich rodine“, pričom toto konštatovanie sa potvrdilo aj v našom výskume (Melikant - Tarcsiová, 2014).

Zvládanie školských povinností CODA deťmi

Pre bezproblémové osvojenie si hovoreného jazyka je vhodné, aby CODA dieťa čo najskôr, hlavne ak v užšej rodine nie je počujúca osoba, začalo navštevovať školské zariadenie. Vo výskume sme sa pýtali aj na komunikačné kompetencie pri nástupe do školy (Melikant - Tarcsiová, 2014). Participanti nemali problémy s komunikáciou hovoreným jazykom a opísali aj dôvody: o 8 rokov staršia počujúca sestra, pravidelný kontakt s počujúcou tetou, dobré kontakty so susedmi, s deťmi v podobnom veku. Vyskytol sa prípad, keď CODA dieťa bolo jediný počujúci člen v širšej rodine a do cca 2,5 roka len posunkoval, pričom „nepociťoval potrebu hovoriť“, ale hovorenému vo svojom okolí rozumel a adekvátne reagoval (napr. činnosťou, posunkom). Všetci participanti navštevovali materské školy, čo považujú za veľmi dôležité pre následné zvládanie školských povinností. Špecifiká nepočujúcej rodiny sa prejavili hlavne v príprave do školy. Spoločnou skúsenosťou participantov totiž bola neúčast', resp. limitovaná účasť nepočujúcich rodičov na zvládaní školských povinností (tamtiež), niektoré predmety dokonca vôbec nemali (napr. cudzí jazyk). Participanti deklarovali, že boli zvyčajne odkázaní sami na seba, v niektorých prípadoch mali poskytnutú pomoc (pani učiteľka, súrodenec, suseda, spolužiak, rodinný príslušník). Napriek svojim limitom, rodičia dbali na školské výsledky svojich detí, kontrolovali (zvyčajne v nižších ročníkoch)

ich prípravu, aj keď nedokázali poskytnúť pomoc. Oblasti, v ktorých potrebovali/využívali podporu boli: nácvik čítania, precvičovanie písma, počítanie príkladov, vysvetľovanie učiva, písanie diktátov, učenie sa básničiek, skúšanie slovíčok. V niektorých prípadoch bola pomoc poskytovaná pravidelne, v iných prípadoch len ak sa vyskytol problém, ale účastníci vo všeobecnosti nehovorili o ťažkostiach so zvládaním svojich školských povinností, čo sa prejavilo aj v ich dosiahnutom vzdelávaní.

Postavenie CODA dieťaťa v školskom kolektíve

Nejde len o priamy vplyv straty sluchu rodičov, ale aj dôsledky, ktoré sa spájajú s ich identifikáciou a postavením v kolektíve detí. Rodičia môžu mať špecifický rečový prejav (v jednej alebo vo viacerých jazykových rovinách), využívať posunkovanie, ktoré vyvoláva u ich rovesníkov rôzne reakcie (zvedavosť, ochotu sa ju naučiť, ale taktiež aj odmietanie, resp. posmešné napodobňovanie). Účastníci potvrdili (tamtiež), že deti, ktoré poznali ich rodinnú situáciu, sa ňou nezaoberali, poukazovali aj na určité pozitíva (napr. nahlas pustená hudba, menej možností na kontakt s pedagógom, tlmočenie pre rodičov pri kontakte s pedagógom).

Ako strata sluchu rodičov vplýva na školský život účastníkov záviselo najmä od kompetencií rodičov v hovorenom jazyku a ako dieťa s rodičmi ovládali a používali posunkový jazyk. Nie je možné konštatovať, že takéto rodinné prostredie má negatívny vplyv na postavenie žiakov v škole, ale je zrejmé, že o tejto problematike by mali mať členovia školských podporných tímov základné informácie. Školské zariadenia a ich pracovníci, v súčasnosti, sa touto skupinou žiakov nezaoberajú, napriek tomu, že o takejto rodine vedia a žiak môže mať/má problémy, nevedia totiž identifikovať z čoho jeho ťažkosti vyplývajú, pričom nepočujúca rodina je len jedna z možností. Vo výskume sa vyskytli aj prípady, keď pedagóg sám venoval zvýšenú pozornosť CODA žiakovi, napr. čítanie v prvých ročníkoch, alebo písanie diktátu. Na druhej strane neschopnosť poskytnúť v domácom prostredí pomoc, v niektorých oblastiach, sa môže prejavovať ako limitujúci faktor a dieťa môže sekundárne mať problémy s niektorými vyučovacími predmetmi, čo môže viesť aj k jeho celkovému horšiemu prospechu.

Záver

CODA deti sú súčasťou našich škôl, pedagogickým a odborným zamestnancom, podľa našich skúseností, chýbajú základné informácie o špecifikách ich rodinnej konštelácie a vplyve, ktorý môžu mať na

dieťa aj na jeho školský výkon. Preto si niektoré situácie nedokážu vysvetliť, nehodnotia ich pozitívne, alebo nedokážu identifikovať, že v určitých situáciách dieťa/žiak potrebuje podporu, ktorú mu rodinné prostredie nie vždy dokáže poskytnúť. V príspevku nenazeráme na tieto deti a žiakov ako problematických, ale je zrejmé, že by mali byť súčasťou diskusie a podpory, ktorá sa bude poskytovať deťom s iným materinským jazykom v podmienkach inkluzívnych škôl, skupina by mala byť aj súčasťou teoretických informácií o deťoch/žiakoch s iným materinským jazykom a aj súčasťou ďalšieho vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov.

Referencie

- BAKER, A. – VAN DEN BOGAERDE, B. Code-mixing in signs and words in input to and output from children. In PLAZA-PUST, C. – MORALES-LÓPEZ, E. *Sign Bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., 2008. ISBN 978-90-272-4149-8.
- BISHOP, M. – HICKS, S. Orange Eyes: Bimodal Bilingualism in Hearing Adults from Deaf Families. In *Sign Language Studies* [online], 2005, r. 5, č. 2. [cit. 2010-04-26]. Dostupné na internete: <http://search.proquest.com/pqcentral/docview/222688018/fulltextPDF>
- BISHOP, M. – HICKS, S. L. *Hearing, Mother Father Deaf. Hearing people in deaf families*. Washington: Gallaudet University Press, 2008. ISBN 978-1-56368-397-8.
- BULL, T. H. *Ripleys believe it or not about coda* [online]. [cit. 2011-04-21]. Dostupné na internete: <http://www.codaaustralia.com/index.php/research-and-articles/category/1-information-for-deaf-parents>
- CASTRO, R. *CODA: Family, Community and Responsibility* [online]. [cit. 2010-11-14]. Dostupné na internete: http://www.csus.edu/wac/journal/2011/Castro_Final_Draft.pdf
- CONNOR, M. J. *The hearing child of deaf parents* [online]. [cit. 2011-04-17]. Dostupné na internete: <http://codaukireland.co.uk/wp-content/uploads/2010/07/Connor-M.J.-The-Hearing-Child-of-Deaf-Parents-October-2004.pdf>
- EMMOREY, K. et al. *Bimodal Bilingualism: Code-blending between Spoken English and American Sign Language* [online]. [cit. 2010-01-05]. Dostupné na internete: <http://www.lingref.com/isb/4/051ISB4.PDF>
- GAVELČÍKOVÁ, S. *Výchova slyšícího dítěte v neslyšící rodině*. Olomouc: PdF UP, 2002. [cit. 2010-05-05]. Dostupné na internete: http://www.volny.cz/karel.redlich/6_LITE.htm
- HADJIKAKOU, K. The Experiences of Cypriot Hearing Adults With Deaf Parents in Family, School, and Society. In *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2009, r. 14, č. 4. s. 486-502. ISSN 1081-4159.
- HICKS, N. 2005. Deaf parents and hearing children: No problem. In *Lincoln Journal Star* (Nebraska) [online]. [cit. 2011-06-10]. Dostupné na internete: http://journalstar.com/news/local/article_a1eea10f-f66f-5a57-a4a3-e6cb7fbf86a9.html

- HOFFMEISTER, R. Border Crossings by Hearing Children of Deaf parents: The Lost History of Cudas. In DIRKSEN, H. – BAUMAN, L. *Open your eyes, Deaf Studies Talking*. Minnesota: University of Minnesota Press, 2008, s. 189 - 215. ISBN 978-0-8166-4619-7.
- KIRSHBAUM, M. – OLKIN, R. Parents with Physical, Systemic, or Visual Disabilities. In *Sexuality and Disability* [online], 2002, r. 20, č. 1. s. 65 – 80. [cit. 2011-06-17]. Dostupné na internete: <http://www.springerlink.com/content/5crryq73cybkjyvc/fulltext.pdf>.
- LECHTA, V. et al. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Pontis, 2016. ISBN 9788026211235.
- LEONHARDT, A. - GRÜBER, B. Vývin reči počujúcich detí, ktoré majú sluchovo postihnutých rodičov. In *Effeta*, 2000, r. 10, č. 3. s. 11-13. ISSN 1335- 1397.
- MCCAW, D. M. – ZEA, M. C. The Deaf Acculturation Scale (DAS): Development and Validation of a 58-Item Measure. In *Journal of Deaf studies and Deaf education*. 2011 r.16, č. 3. s. 325-342. ISSN 1081-4159.
- MELIKANT, M. – TARCSIOVÁ, D. Počujúce deti nepočujúcich rodičov-CODA deti. Bratislava: Univerzita Komenského, 2014. ISBN 978-80-223-3763-2.
- MURPHY, J. - SLORACH, N. The language development of pre-preschool hearing children of deaf parents. In *International Journal of Language & Communication Disorders* [online], 1983, r.18, č.2. s.118-126. [cit.2011-04-21]. Dostupné na internete: <http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a784296852&db=all>
- POTMĚŠIL, M. a kol. *Psychosociální aspekty sluchového postižení*. Brno: MUNI Press, 2010. ISBN 978-80-7392-093-7.
- PRESTON, P. *Mother Father Deaf, Living between sound and silence*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995. ISBN 0-674-58748-0.
- PRESTON, P. 2009. *Mother father deaf: CODA identities* [online]. [cit.2011-02-10]. Dostupné na internete: <http://www.codaaustralia.com/index.php/research-and-articles/category/1-information-for-deaf-parents>
- PUPALA, B. et al. *Dieťa hovoriace iným jazykom: možnosti kompenzačnej podpory v predškolskom vzdelávaní*. Bratislava: ŠPÚ, 2021. ISBN 978-80-8118-258-7.
- REDLICH, K. *Slyšící dítě hluchých rodičů* Praha: FF UK, 2004. [cit. 2010-04-12]. Dostupné na internete: http://www.volny.cz/karel.redlich/1_SLYSICI_DETI_HLUCHYCH_RODICU.htm
- SAVILLE, E. E. *A study of self-concept issues in hearing children of deaf adults (CODAS)*: Michigan: School of Education Andrews Univesity, 2008. [cit. 2010-11-14]. Dostupné na internete: <http://codaukireland.co.uk/wp-content/uploads/2010/07/Saville-E.E.-2008 A Study Of Self Concept Issues In Hearing Children Of Deaf Adults CODAS.pdf>
- SCHIFF, N. B. – VENTRY, I. M. Communication Problems in Hearing Children of Deaf Parents. In *Journal of Speech and Hearing Disorders* [online], 1976, r. 41, s. 348-358. [cit. 2010-11-20]. Dostupné na internete:<http://jshd.asha.org/cgi/content/abstract/41/3/348>
- SCHLEIF, S. L. *Exploring emotion development of hearing children with deaf parents: a qualitative study*: [online]. San Diego: Alliant International University, 2006. [cit. 2011-09-18]. Dostupné na internete: <http://search.proquest.com/pqcentral/docview/304909784>
- SINGLETT, J. - TITTLE, M. D. *Deaf parents of hearing childrens* [online]. [cit. 2010-04-16]. Dostupné na internete: <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/5/3/221.full.pdf+html>

- TARCSIOVÁ, D. Nepočujúci rodičia s počujúcimi deťmi – Aká je táto rodina a čo potrebuje. In *Rodina – subjekt odbornej starostlivosti pomáhajúcich profesií*. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie. Bratislava: PdF UK, 2010a. s. 88 – 92
- TARCSIOVÁ, D. Rodičia s postihnutím a ich nepostihnuté deti – problém špeciálnej pedagogiky? In *e-Pedagogium* 2010b, č. 2, s. 24 – 37. ISSN 1213-7499.
- TARCSIOVÁ, D. *Posunkový jazyk a vzdelávanie nepočujúcich*. Bratislava: IRIS, 2019. ISBN 9788082000408.
- VOJTECHOVSKÝ, R. *Úvod do kultúry a sveta Nepočujúcich*. Bratislava: Myslím – centrum kultúry Nepočujúcich, 2011. ISBN 978-80-970601-0-7.
- WALTON, W. Sign language as a first language: Some experiences of a hearing child of deaf parents. In *Sites: a Journal of Social Anthropology and Cultural Studies* [online], 2006, r.3, č.1. ISSN1179-0237. [cit. 2011-02-15]. Dostupné na internete: <http://sites.otago.ac.nz/index.php/Sites/article/viewFile/46/29>
- WARD, A. *The psycho-social impact on hearing children of deafness in their primary caregiver*. [online]. Auckland: Auckland University of Technology, 2009. [cit. 2011-09-18]. Dostupné na internete: <http://aut.researchgateway.ac.nz/bitstream/handle/10292/900/WardA.pdf>

POSTOJE A PROFESIJNÁ ZDATNOSŤ PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV V INKLUZÍVNEJ PRAXI

Teoretické východiská a výskumné zistenia

Mariana Cabanová¹

Abstrakt

V štúdií sú rozpracované dve východiská skúmania problematiky inkluzívneho vzdelávania z pohľadu ich aktérov. Autorka sa venuje problematike postojov a vnímanej profesijnej zdatnosti v inkluzívnej praxi. Skúmanú vzorku tvorí spolu 1008 učiteľov a pedagogických asistentov k inkluzívnej praxi. Z výsledkov výskumu vyplynulo, že postoje učiteľov základných škôl sa štatisticky významne nelíšia. Ale učitelia predprimárneho vzdelávania a pedagogickí asistenti majú v porovnaní s učiteľmi základných škôl pozitívnejšie postoje k inkluzívnemu vzdelávaniu. Hoci sú postoje učiteľov viac neutrálne a mierne negatívne javí sa, že ich vnímaná profesijná zdatnosť je vyššia ako u učiteľov v vo viacerých iných krajinách. V závere autorka diskutuje výsledky realizované výskumu a javí sa, že ich vnímaná profesijná zdatnosť môže byť aj dôsledkom tzv. Dunnig-Kruger efektu.

Kľúčové slová: Učiteľ. Inkluzívne vzdelávanie. Postoje. Profesijná zdatnosť.

Abstract

The study elaborates two starting points for exploring the issue of inclusive education from the perspective of their actors. The authors address the issue of attitudes and perceived professional proficiency in inclusive practice. The study sample consists of a total of 1008 teachers and teaching assistants on inclusive practice. The results of the research revealed that the attitudes of primary school teachers are not statistically significantly different. But pre-primary teachers and teaching assistants have more positive attitudes towards inclusive education compared to primary school teachers. Although teachers' attitudes are more neutral and slightly negative it appears that their perceived professional proficiency is higher than that of teachers in several other countries. In the conclusion, the author discusses the results of the research conducted and it appears that their perceived professional proficiency may also be a consequence of the so-called Dunnig-Kruger effect.

Keywords: Teacher. Inclusive education. Attitude. Self-efficacy.

¹ doc. Mgr. Marianna Cabanová, PhD., Pedagogická fakulta UMB, e-mailová adresa: **mariana.cabanova@umb.sk**; Tel.: +421-048-446-4263

Úvod

Inkluzívne vzdelávanie bolo dlhodobo viac deklarovaným stavom ako realitou školskej legislatívy a praxe. Napriek tomu, že Slovenská republika ratifikovala Dohovor OSN o právach ľudí so zdravotným postihnutím už v roku 2010, v školskom zákone je inkluzívne vzdelávanie definované až na základe novely školského zákona č. 425/2021 schválenej 20. 10. 2021 s účinnosťou od 1. 1. 2022. Napriek tomu, odborný a vedecký diskurz o stave inkluzívneho vzdelávania rezonoval v odborných a vedeckých štúdiách aj v slovenskom priestore už dlhodobo. Loreman (2007) považuje pozitívne postoje za jeden zo základných pilierov inkluzívneho vzdelávania. Skúmanie postojov učiteľov k inkluzívnemu vzdelávaniu bolo taktiež predmetom výskumu aj v slovenskom prostredí. Aj keď viacerí autori sa zaoberali postojmi učiteľov k integrácii žiakov so špeciálnymi-výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej ŠVVP), považujeme za relevantné, aby sme sa im venovali.

Viaceré z výskumov môžeme datovať do obdobia 90. rokov 20. storočia. Vačková (1993) sa zamerala na postoje učiteľov k integrácii žiakov so ŠVVP. Skúmanú vzorku tvorilo 76 učiteľov z troch základných škôl v Bratislave. Uvádza, že výsledky poukazujú na prijímanie integrácie. Zvalová (1992 podľa Bronišová & Učeň, 2002) zistila značné rozdiely v postojoch učiteľov k integrácii detí s postihnutím do bežných škôl. Pozitívnym zistením bolo, že až 46 % skúmaného súboru učiteľov (N = 1200) základných a stredných škôl súhlasilo s integráciou za bližšie nešpecifikovaných podmienok. Učeň (1998) publikoval porovnanie hodnotenia sociálnej integrácie medzi učiteľmi bežných a špeciálnych základných škôl. Uvádza, že učitelia špeciálnych základných škôl boli skeptickí pokiaľ ide o vzájomné porozumenie medzi intaktnými a postihnutými deťmi. „Tieto postoje môžu svedčiť o tendencii zachovať špeciálne školstvo a sprostredkované o pocite profesionálneho ohrozenia“ (tamtiež, p. 243). Z výskumu Bronišovej a Učňa (2002) vyplynulo, že učitelia v porovnaní s rodičmi výraznejšie odmietajú integráciu detí s mentálnym postihnutím (mentálnou retardáciou). Jakabčic a Gavorníková (1996) analýzou údajov preukázali, že učitelia špeciálnych základných škôl majú negatívne postoje k integrácii žiakov s mentálnym postihnutím. Rosinský (2009) sa zaoberal etnickými postojmi vo vzťahu k rómskemu etniku a uviedol, že študenti učiteľstva mali pozitívnejšie postoje k Rómom ako učitelia, zároveň však ale vyjadruje istý pesimizmus, že po nástupe do praxe sa ich pohľad bude radikalizovať a stanú sa z nich takí istí učitelia, ako boli učitelia v období realizácie výskumu.

Na inkluzívny postoj slovenských učiteľov, tzn. na fyzický, sociálny a kurikulárny aspekt inklúzie žiakov so ŠVVP, bol orientovaný rozsiahlejší koncipovaný výskum Národného centra certifikovaných meraní v SR (Valovič, 2015). Výskum priniesol okrem iného zistenie, že úroveň postojov učiteľov k inklúzii sa mení v závislosti od daného druhu konkrétnych ŠVVP žiakov. Učitelia mali negatívnejšie postoje k inklúzii žiakov s poruchami správania alebo učenia ako k inklúzii žiakov so zdravotným alebo sociálnym znevýhodnením (Valovič, 2015). Vo výskume bol použitý nástroj MATIES (Mahat, 2008) a výskumnú vzorku tvorilo 678 učiteľov slovenského jazyka, matematiky a triednych učiteľov z 82 základných škôl. Ten istý nástroj použili vo výskume aj Geršicová a Lajčin (2020) na vzorke pedagogických zamestnancov a riaditeľov stredných škôl v Prešovskom kraji (N = 37). Z ich výskumu vyplynulo, že pohlavie výrazne neovplyvňuje postoj učiteľov k inklúzii žiakov v bežnej triede. Odpovede respondentov na otázky v dotazníku naznačujú vysokú mieru ochoty aplikovať inkluzívne vzdelávanie v bežných školách. Osobné postoje a pocity učiteľov negatívne neovplyvňujú na vyučovací proces a učitelia dokážu vo veľkej miere odstraňovať vplyv znevýhodnenia (p. 126 – 127). Vančíková, Sabo a kol. (2018) vo výskume zameranom na opis prežitých skúseností členov inkluzívnych tímov a zamestnancov škôl zapojených do projektu PRINED uviedli, že zmena postoja nastávala až ku koncu pôsobenia inkluzívnych tímov v škole, keď učitelia mohli pozorovať výsledky práce členov inkluzívnych tímov v podobe pozitívnej zmeny u žiakov. Učitelia, ktorí sa vyjadrili prostredníctvom metódy nedokončených viet, sami reflektovali zmeny vo svojom myslení a svojich postojov k inkluzívnemu vzdelávaniu. Je však zrejmé, že niektorí z nich svoj postoj nezmenili. Faktom však je, že zistenia potvrdzujú záver Lambe (2007) o pozitívnom vplyve inkluzívnej praxe na formovanie postojov k inkluzívnemu vzdelávaniu. Štúdia kol. autorov (Jursová Zacharová et al., 2019) vychádza z kvantitatívnych dát dotazníkového skúmania v rámci projektu To dá rozum (Hall et al., 2019 podľa tamtiež). Na základe analýzy viacerých položiek z výskumných nástrojov autori uviedli, že sa nepreukázal žiadny vzťah ďalšieho vzdelávania učiteľov v oblasti podpory vzdelávania detí s rôznorodými schopnosťami a postojmi učiteľov k začleňovaniu týchto detí do hlavného prúdu (p. 50) a nepotvrdil sa ani predpoklad, že priama skúsenosť učiteľov s prácou s deťmi s určitým druhom ŠVVP súvisí s ich postojmi k začleňovaniu týchto detí do hlavného prúdu. Podľa Petr Šafránkovej a Humenskej (2017) sa postoje učiteľov k vzdelávaniu žiakov zo SZP taktiež v závislosti od predchádzajúcej skúsenosti výrazne nelíšia.

Z ich výsledkov vyplynulo, že čím vyššie bolo ich presvedčenie o svojich vlastných schopnostiach vo vzťahu k ovplyvňovaniu učenia a správania sa žiakov, tým negatívnejšie vnímali skupinu žiakov zo SZP a ich vzdelávanie (p. 64). Naopak, Hernandez, Hueck a Charley (2016) na základe analýzy získaných údajov uviedli, že čím vyššiu profesijnú zdatnosť učiteľa vyjadrili, tým pozitívnejšie boli ich postoje k inkluzívnemu vzdelávaniu. To, aká je vnímaná profesijná zdatnosť učiteľov v inkluzívnej praxi a aké sú ich postoje k inkluzívnemu vzdelávaniu bolo predmetom aj nami realizovaného výskumu.

Metodológia výskumu a charakteristika skúmanej vzorky

Zber dát bol realizovaný formou online dotazník s cieľom zistiť, aká je aká je vnímaná profesijná zdatnosť učiteľov v inkluzívnej praxi a aké sú ich postoje k inkluzívnemu vzdelávaniu. Pre účely merania vnímanej profesijnej zdatnosti sme použili nástroj, ktorý je používaný v medzinárodnom prostredí. Ide o dotazník Efficacy for Inclusive Practices scale - TEIP (Sharma, Loreman, Forlin 2012). Na meranie postojov učiteľov k inkluzívnemu vzdelávaniu sme použili nástroj TAIS (Saloviita, 2015). Analýza dát bola spracovaná v programe SPSS v.24 pre Windows. Cronbach alpha of the whole TAIS scale bola 0,707, jednofaktorová štruktúra nástroja nebola potvrdená (Saloviita, Schaffus 2016). Hodnota Cronbach alpha nástroja TEIP bola 0,911 a je porovnateľná s hodnotami v iných výskumoch, ako napr. Malinen et al. (2013) alebo Ekins, Savolainen a Engelbrecht (2016). Tri faktory spolu vysvetľujú rozptyl 62,974 %. Reliabilita jednotlivých faktorov je vysoká, v prípade faktora Efficacy To Use Inclusive Instructions (vnímaná profesijná zdatnosť v inkluzívnej výučbe) bol Cronbachov koeficient alfa $\alpha = 0,85$, v prípade faktora efficacy in collaboration (vnímaná profesijná zdatnosť v spolupráci) $\alpha = 0,8$ a vo faktore efficacy in managing behaviour (vnímaná profesijná zdatnosť v riadení správania žiakov) $\alpha = 0,864$. Tieto údaje naznačujú, že ide o spoľahlivý nástroj na meranie vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľov aj v slovenskom prostredí.

Charakteristika skúmaného súboru

Výskumný súbor tvorili učitelia materských a základných škôl, ako aj pedagogickí asistenti. Ich zastúpenie v skúmanom súbore však nebolo rovnomerné (Tab. 1).

Tabuľka 1 Skúmaný súbor pedagogických zamestnancov

	N	%
Učitelia materských škôl	205	19,9
Učitelia 1. stupňa základných škôl	375	36,5
Učitelia 2. stupňa základných škôl	346	33,7
Pedagogickí asistenti	102	9,9
Spolu	1028	100

Zdroj: vlastné spracovanie

Skúmaný súbor tvorili učitelia a pedagogickí asistenti z územia celej Slovenskej republiky, ich zastúpenie podľa krajov však nebolo rovnomerné. Pedagogickí asistenti pôsobili v materských aj v základných školách.

Výsledky výskumu

Analýza dát preukázala, že učitelia materských škôl majú v porovnaní s učiteľmi základných škôl pozitívnejšie postoje k inkluzívnemu vzdelávaniu. V tabuľke dva prezentujeme priemerné hodnoty jednotlivých skupín pedagogických zamestnancov.

Tabuľka 2 Priemerné hodnoty skúmaných skupín pedagogických zamestnancov v jednotlivých faktoroch vnímanej profesijnej zdatnosti v inkluzívnej praxi

Zdatnosť	pôsobenie	N	Mean	SD
v inkluzívnej výučbe	učiteľ/ka	205	30,5	3,72
	v materskej škole			
	učiteľ/ka 1. stupňa ZŠ	375	31,3	3,96
	učiteľ/ka 2. stupňa ZŠ	346	30,6	4,47
	Asistent/ka	102	29,3	4,52
v spolupráci	učiteľ/ka	205	30,5	3,72
	v materskej škole			
	učiteľ/ka 1. stupňa ZŠ	375	31,3	3,96
	učiteľ/ka 2. stupňa ZŠ	346	30,6	4,47
	Asistent/ka	102	29,3	4,52
v riadení správania	učiteľ/ka	205	30,5	3,72
	v materskej škole			
	učiteľ/ka 1. stupňa ZŠ	375	31,3	3,96
	učiteľ/ka 2. stupňa ZŠ	346	30,6	4,47
	Asistent/ka	102	29,3	4,52

Zdroj: vlastné spracovanie

Z analýzy dát vyplynulo, že učitelia primárneho vzdelávania predstavujú tú skupinu učiteľov, ktorá sa cíti byť profesijne zdatnejšia v inkluzívnej výučbe, v spolupráci, ako aj v riadení správania žiakov, aj keď rozdiel nie je v porovnaní s ich kolegami štatisticky významný. Medzi učiteľmi a pedagogickými asistentmi existuje štatisticky významný rozdiel vo vnímanej profesijnej zdatnosti v inkluzívnej výučbe. Učitelia primárneho vzdelávania sa cítia byť zdatnejší v inkluzívnej výučbe (Efficacy To Use Inclusive Instructions) ako učitelia materských škôl, ale od učiteľov 2. stupňa ZŠ sa štatisticky významne nelíšia. Napriek tomu, že práca pedagogických asistentov by mala byť založená na spolupráci s inými pedagogickými a odbornými zamestnancami, ich priemerné skóre vo faktore vnímaná profesijná zdatnosť v spolupráci je v porovnaní s učiteľmi materských škôl a 1. stupňa štatisticky významne nižšia. Medzi učiteľkami existuje štatisticky významný rozdiel vo faktore vnímaná profesijná zdatnosť v spolupráci ($\chi^2(2) = 17,042, p = 0,000$). Vecná významnosť je nízka ($d_{\text{Cohen}} = 0,259$). Učiteľky v materskej škole ($Mdn = 32$) skórujú vyššie vo faktore efficacy in collaboration ako učiteľky na 2. stupni ZŠ ($Mdn = 30$) ($U = 28739,5, p = 0,002$). Vecná významnosť je nízka ($d_{\text{Cohen}} = 0,266$). Medzi učiteľkami existuje štatisticky významný rozdiel vo vnímanej profesijnej zdatnosti v riadení správania žiakov ($\chi^2(2) = 13,258, p = 0,001$). Vecná významnosť je nízka ($d_{\text{Cohen}} = 0,223$). Učiteľky 1. stupňa ZŠ ($Mdn = 30$) skórujú vyššie ako učiteľky na 2. stupni ZŠ ($Mdn = 29$) a zároveň, pedagogickí asistenti sa v porovnaní s učiteľmi cítia byť najmenej zdatní v riadení správania žiakov. Javí sa však, že riadenie a usmerňovanie správania žiakov je výzvou pre všetky skúmané skupiny pedagogických zamestnancov. Vecná významnosť je nízka ($d_{\text{Cohen}} = 0,271$). Analýza dát preukázala, že učiteľky primárneho vzdelávania sú v porovnaní s učiteľmi materských škôl a učiteľmi nižšie sekundárneho vzdelávania zdatnejšie v inkluzívnej výučbe a v riadení správania žiakov učiteľky materských škôl sa cítia byť zdatnejšie v spolupráci.

Diskusia

Postoje učiteľov k inkluzívnemu vzdelávaniu sú neutrálne až mierne negatívne. Učitelia materských škôl majú pozitívnejšie postoje k inklúzii ako učitelia základných škôl. Celkové skóre vnímanej profesijnej zdatnosti v jednotlivých faktoroch indikuje vysokú mieru istoty v profesijne skúmanej vzorky pedagogických zamestnancov. Zdá sa, že respondenti mohli podľahnúť presvedčeniu, že vedian nastaviť podmienky vzdelávania aj pre deti s rozmanitými vzdelávacími potrebami. Hoci sú

ich postojе k inkluzívnemu vzdelávaniu neutrálne až mierne negatívne, sú presvedčení os svojej profesijnej zdatnosti v inkluzívnej praxi. U respondentov mohol prevládnúť tzv. pedagogický optimizmus a preto reliabilita v skóre týkajúcich sa praktík učiteľa v triede s deťmi so SEN mohla byť skreslená. Iné objasnenie výsledkov nášho výskumu môže vychádzať zo skutočnosti, že ľudia majú tendenciu preceňovať svoje schopnosti v mnohých oblastiach, čo v odbornej literatúra poznáme ako Dunning-Kruger efekt Ide o kognitívne skreslenie, ktoré má každý. Podľa autorov pôvodného výskumu Dunning a Kruger (1999), k tomuto preceňovaniu dochádza čiastočne preto, že ľudia, ktorí nie sú kvalifikovaní v istých oblastiach, trpia dvojitou záťažou: Nielenže dospievajú k chybným záverom a robia nešťastné rozhodnutia, ale ich nekompetentnosť ich oberá o metakognitívnu schopnosť uvedomiť si to. Priemerné hodnoty v jednotlivých faktoroch, ako aj v celkovom skóre TEIP sú vyššie ako napr. u učiteľov z Hong Kongu (Chao, Forlin, and Ho 2016), ako aj u učiteľov zo štúdie Savollainen et al. (2012). Môže však ísť aj o učiteľov, ktorí sú so svojou profesiou spokojní nakoľko viaceré výskumy (Friedman-Krauss, Raver, Neuspiel, et al., 2014; Jeon, Ardeleanu, 2020) preukázali, že existuje vzťah medzi vnímanou profesijnou zdatnosťou a pracovnou spokojnosťou učiteľa.

Štúdia je výsledkom projektu VEGA 1/0732/19 s názvom Postoje učiteľov vo vzťahu k ich vybraným charakteristikám, ako aj projektu VEGA 1/0415/22 Subjektívne vnímaná náročnosť profesijných činností učiteľov verzus ich životná spokojnosť.

Referencie

- EKINS, A., SAVOLAINEN, H., ENGELBRECHT, P. (2016). An analysis of English teachers' self-efficacy in relation to SEN and disability and its implications in a changing SEN policy context. *European Journal of Special Needs Education*, roč. 31, č. 2, s. 236–249. doi:10.1080/08856257.2016.1141510
- FRIEDMAN-KRAUSS, A. H., RAVEN, C. C., NEUSPIEL, J. M., KINSEL, J. 2014. Child Behavior Problems, Teacher Executive Functions, and Teacher Stress in Head Start Classrooms. *Early Education and Development*, roč. 25, č. 5, s. 681–702. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825190>
- CHAO, C. N. G., FORLIN, C., HO, F. C. (2016). Improving teaching self-efficacy for teachers in inclusive classrooms in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, roč. 20, č.11, s. 1142–1154., DOI: 10.1080/13603116.2016.1155663
- GERŠICOVÁ, Z., LAJČIN, D. (2020). Integrácia verzus inklúzia znevýhodnených žiakov v školskom prostredí. In *Pedagogica Actualis XI*. Nitra: UCM.s. 120–129.
- HERNANDEZ, D. A., HUECK, S., CHARLEY, C. 2016. General education and special education teachers' attitudes towards inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, Fall, s. 79–93. ResearchGate

- JAKABČIČ, I., GAVORNÍKOVÁ, Z. 1996. Postoje učiteľov osobitných škôl k školskej integrovanej príprave mentálne postihnutých. *Paedagogica specialis*, č. 19, s. 133-144.
- JEON, L., ARDELEANU, K. (2020). Work Climate in Early Care and Education and Teachers' Stress: Indirect Associations through Emotion Regulation. *Early Education and Development*, roč. 31, č. 7, s. 1031-1051. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1776809>
- JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z., LEMEŠOVÁ, M., MIŠKOLCI, J., CABANOVÁ, K., HORVÁTHOVÁ, L., SOKOLOVÁ, L. (2019). *Postoje, inklúzia a predsudky v slovenských školách*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského v Bratislave.
- KRUGER, J., DUNNING, D. (1999). Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead To Inflated Self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, roč. 77, č. 6, s. 1121-1134. doi:10.1037/0022-3514.77.6.1121
- LAMBE, J. (2007) Student teachers, special educational needs and inclusion education: reviewing the potential for problem-based, e-learning pedagogy to support practice. *Journal of Education for Teaching*, roč. 33, č. 3, s. 359-377. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814470.pdf>
- LOREMAN, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education. *International journal of whole schooling*, roč. 3, č. 2, s. 22-38. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/236029238_Seven_pillars_of_support_for_inclusive_education_Moving_from_Why_to_How/link/0deec52bf049e2ce4e000000/download
- MAHAT, M. 2008. The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International journal of special education*, roč. 23, č. 1, s. 82 – 92.
- MALINEN, O.-P., SAVOLAINEN, H., ENGELBRECHT, P., Xu, J., NEL, M., NEL, N., TLALLE, D. 2013. Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, s. 34-44. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>
- MPSVR SR. 2010. 'Dohovor OSN o Právach Osôb so Zdravotným Postihnutím'. <https://www.employment.gov.sk/sk/rodina-socialna-pomoc/tazke-zdravotne-postihnutie/kontaktne-miesto-prava-osob-so-zdravotnym-postihnutim/dohovor-osn-pravach-osob-so-zdravotnym-postihnutim-slovenska-republika.html>. BRONIŠOVÁ, S., UČEŇ, I. 2002. Postoje žiakov, učiteľov a rodičov k inkluzívnemu vzdelávaniu. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 37, č. 4, s. 345-350.
- NR SR. 2008. *Zákon č. 245/2008 o Výchove a Vzdelávaní (Školský Zákon) a o Zmene a Doplnení Niektorých Zákonov*.
- ROSINSKÝ, R. (2009). *Etnické postoje učiteľov, študentov a žiakov I. stupňa ZŠ (s akcentom na rómsku etnickú skupinu)*. Nitra: UKF.
- SALOVIITA, T. 2015. Measuring pre-service teachers' attitudes towards inclusive education: Psychometric properties of the TAIS scale. *Teaching and Teacher Education*, č. 52, s. 66-72.
- SALOVIITA, T., SCHAFFUS, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education*, roč. 31, č. 4, s. 1-14. DOI: 10.1080/08856257.2016.1194569, Retrieved from <https://www.researchgate.net>

- net/publication/303826882_Teacher_attitudes_towards_inclusive_education_in_Finland_and_Brandenburg_Germany_and_the_issue_of_extra_work
- UČEŇ, I. 1998. Hodnotenie integrácie zdravotne postihnutých detí do bežných škôl detskou a dospelou populáciou. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 33, č. 1, s. 234.
- VÁČKOVÁ, K. 1993. Postoje učiteľov základných škôl k integrácii v školstve. *Efeta*, III(4), s. 25 -28.
- VALOVIČ, J. 2015. *Správa z merania inklúzie učiteľov*. Bratislava: NÚCEM. Retrieved from <http://www.etest.sk/data/att/483.pdf>
- VANČÍKOVÁ, K., SABO, R., et al. (2018). *Inkluzívne vzdelávanie - skúsenosť slovenských škôl*. Banská Bystrica: Belianum.

NIEKOĽKO POZNÁMOK O PROBLEMATIKE INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA VO VEDECKOM ČASOPISE ŠTÚDIE ZO ŠPECIÁLNEJ PEDAGOGIKY

Bibiána Hlebová¹

Abstrakt

Príspevok pri príležitosti vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou pod názvom Podpora inkluzívneho vzdelávania na Slovensku a v zahraničí, konanej dňa 13. septembra 2022 na Katedre špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, a 10. výročia vydávania vedeckého časopisu Štúdie zo špeciálnej pedagogiky (predtým pod názvom Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax) vo Vydavateľstve Prešovskej univerzity v Prešove prezentuje niekoľko poznámok o problematike inkluzívneho vzdelávania detí, žiakov a dospelých so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na základe publikovaných vedeckých a odborných štúdií, recenzií, knižných novínok, portrétov či rozhovorov s významnými osobnosťami špeciálnej pedagogiky od roku 2012 do 2021. Príspevok poskytuje prehľad a poukazuje na postupné presadzovania procesu rovnosti vo výchove a vzdelávaní od školskej integrácie k inklúzii v kontexte špeciálnopedagogickej a pedagogickej teórie i praxe nielen na Slovensku.

Kľúčové slová: *Filozofia inklúzie. Školská integrácia. Školská inklúzia. Inkluzívne vzdelávanie. Špeciálnopedagogická teória a prax. Pedagogická teória a prax. Vedecký časopis.*

Abstract

The paper, on the occasion of a scientific conference with international participation entitled Support for Inclusive Education in Slovakia and abroad, held on 13 September 2022 at the Department of Special Education, Faculty of Education, University of Prešov, and the 10th anniversary of the publication of the scientific journal Studies in Special Education (formerly called Special Educator – a journal for special education theory and practice) at the University of Prešov Publishing House presents several comments on the issue of inclusive education of children, students and adults with special educational needs on the basis of published scientific and professional studies, reviews, book news, portraits or interviews with important personalities of special education from 2012 to 2021. The paper provides an overview and points to the gradual promotion of the process of equality in education from school integration to inclusion in the context of special pedagogical and pedagogical theory and practice not only in Slovakia.

¹ doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD., Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove; e-mailová adresa: bibiana.hlebova@unipo.sk; Tel.: 051/7470 571

Keywords: *Philosophy of inclusion. School integration. School inclusion. Inclusive education. Special education theory and practice. Educational theory and practice. Scientific journal.*

Úvod

Medzinárodný vedecký recenzovaný časopis *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special Education* začal vychádzať v roku 2012 (do roku 2016 pod názvom *Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*), k zmene jeho názvu došlo v roku 2017, a to z dôvodu kvalitatívnych zmien v štruktúre časopisu súvisiacich s ambíciou jeho registrovania v medzinárodných databázach – Scopus a Web of Science. Časopis je zatiaľ registrovaný v zahraničných databázach vedeckých časopisov – ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences) v Nórsku, CEEOL (Central and Eastern European Online Library) v Nemecku, ako aj v Slovenskom národnom korpuse Jazykovedného ústavu Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied v Bratislave na Slovensku a v Slovenskej národnej knižnici v Martine, ktorá uchováva knižné a digitálne diela na Slovensku ako pamäť národa pre budúce generácie. Pri vydávaní vedeckého časopisu sa usilujeme o prezentáciu aktuálnych a originálnych domácich i zahraničných príspevkov z odboru špeciálna pedagogika s interdisciplinárnym prienikom do jej hraničných vedných odborov (liečebná pedagogika, humánna defektológia), pomocných vied (patobiológia, patopsychológia, sociálna patológia) a súvzťažných vedných disciplín (semiotika, informatika, lingvistika), a to z hľadiska teórie a výskumu špeciálnopedagogických javov a procesov, ako aj z hľadiska edukácie detí, mládeže a dospelých so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami aj v kontexte školskej inklúzie.²

Problematika inkluzívneho vzdelávania vo vedeckom časopise *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*

Vznik vedeckého časopisu ovplyvnili naše ambície súvisiace s vytvorením nového akademického priestoru na vzájomnú komunikáciu a sprostredkovanie najnovších trendov v oblasti špeciálnopedagogickej teórie a praxe, na vzájomnú spoluprácu i osobné stretnutia nielen na stránkach časopisu, ale aj pri iných vzácnych príležitostiach. K nim patrí

² Publikovanie príspevkov v časopise a ich zverejnenie na webovom sídle časopisu (www.studiezospecialnejpedagogiky.sk) podlieha písomnému súhlasu autorov, čo je v súlade s nariadením Európskeho parlamentu a Rady EÚ 2016/679 o ochrane fyzických osôb pri spracúvaní osobných údajov a voľnom pohybe takýchto údajov a zákonom č. 18/2018 Z. z., o ochrane osobných údajov a zmene a doplnení niektorých zákonov (GDPR).

aj organizovanie vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou pod názvom *Podpora inkluzívneho vzdelávania na Slovensku a v zahraničí*, konanej dňa 13. septembra 2022 na Katedre špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, a súčasne 10. výročie vydávania medzinárodného vedeckého časopisu *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special Education*, ktorý vychádza pravidelne dvakrát ročne vo Vydavateľstve Prešovskej univerzity v Prešove. Z pozície šéfredaktorky časopisu to vnímam ako vhodnú príležitosť k nahliadnutiu do problematiky inkluzívneho vzdelávania detí, žiakov a dospelých so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach školskej inklúzie na Slovensku i v zahraničí publikovaných v jednotlivých číslach časopisu za ostatných 10 rokov, teda od roku 2012 do 2021, a to vo vedeckých a odborných štúdiách, portrétoch významných osobností špeciálnej pedagogiky, v recenziách a knižných novinkách o inklúzii, ako aj v aktuálnych podujatiach s tematikou školskej inklúzie organizovaných na Katedre špeciálnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove a propagovaných aj na stránkach tohto časopisu.

Školská integrácia verzus školská inklúzia

Na začiatku 21. storočia sa za najaktuálnejšiu problematiku v pedagogickej teórii a praxi na Slovensku začala považovať filozofia školskej integrácie a inklúzie detí, žiakov a dospelých so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do edukačnej praxe (nielen) na Slovensku. Pojmy školská integrácia a školská inklúzia označovali dve rozdielne koncepcie s pragmatickým uplatnením v pedagogickej teórii i praxi aj napriek tomu, že sa často stotožňovali. Náznakovito by sme ich mohli od seba rozlíšiť jednoducho: pojmu *školská integrácia* by mohli zodpovedať prívlastky – *individuálna, integrovaná, začleňujúca*, ktoré by zvýrazňovali jednotlivcov individuálne integrovaných do tried v hlavnom prúde vzdelávania intaktných žiakov; pojmu *školská inklúzia* by mohli zodpovedať prívlastky – *prijímajúca, zohľadňujúca individuálne potreby, rešpektujúca každého a obohacujúca všetkých*, a to bez ohľadu na to, či by jednotlivci vyžadovali alebo nevyžadovali špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby. Na postupnosť procesu presadzovania školskej inklúzie s prechodným obdobím školskej integrácie už dávnejšie poukázal aj Lechta (2010, s. 26), podľa ktorého „celosvetová zmena platformy prístupu k deťom s postihnutím súčasne so zásadnou zmenou politicko-spoločenského a štátoprávneho systému u nás nakoniec vyústila do snáh o ich integratívnu a následne inkluzívnu edukáciu.“

V nadväznosti na uvedené hneď v prvom čísle časopisu som zaznamenala príspevok pod názvom *Inklúzia – nová paradigma špeciálnej pedagogiky?* Autorom príspevku bol profesor Zelina (2012, s. 9), ktorý poukázal na problémy s implementáciou teórie a praxe inkluzívnej edukácie jednotlivcov s postihnutím, narušením a ohrozením do školského a kultúrneho systému na Slovensku, a to s dôrazom na deti a žiakov z marginalizovaných rómskych komunít v kontexte procesu ich školskej integrácie, ktorý súvisel s problémami ich rodovej, etnickej, sociálnej, pedagogickej aj politickej začlenenosti vo výchove a vzdelávaní. Autor (ibidem, s. 12) súčasne poznamenal, že „*inkluzívna paradigma vzdelávania a výchovy sa týka všetkých škôl a školských zariadení, ale osobitne špeciálnej pedagogiky.*“ Domnievam sa, že práve týmto výrokom autor predznamenal opodstatnenosť, pripravenosť a výnimočnosť postavenia špeciálnych pedagógov, bez ktorých by proces školskej inklúzie v praxi ani nebol reálny. Aj v ďalšom príspevku pod názvom *Krach multikulturalizmu?* sa profesor Zelina (2015, s. 3 – 9) opäť vracia k nastolenej problematike a prezentuje filozofické pohľady na riešenie aktuálnych spoločensko-politických problémov s presahom do špeciálnopedagogického odboru v národnom i nadnárodnom kontexte, a to so zameraním na problém multikulturalizmu a multikultúrnej výchovy v rámci integrovanej aj inkluzívnej edukácie žiakov pochádzajúcich najmä z marginalizovaných rómskych komunít na Slovensku. Svoju pozornosť sústreďuje aj na pozitívne výsledky vyplývajúce z riešenia projektu PRINED (projekt inkluzívnej edukácie), ale súčasne prezentuje kritický pohľad na proces presadzovania inkluzívneho vzdelávania na Slovensku, ktorý v tom čase súvisel aj s absentujúcou legislatívnou úpravou školského zákona (č. 245, 2008) na školskú inklúziu.³

V tejto súvislosti postupné zavádzanie školskej inklúzie pozitívne hodnotila aj profesorka Horňáková (2015, s. 3) v príspevku *Inklúzia ako vízia a proces dobrých zmien*, v ktorom konštatuje, že na Slovensku sa inklúzia považuje za všeobecne prijatý trend vo vzdelávaní i v politickom živote, ktorý však ešte vyžaduje mnohé zmeny, čo vyvoláva nadšenie aj istú nedôveru či obranu. V príspevku sa autorka zaoberá

³ Novela zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov z roku 2022. v § 2 školského zákona sa prepája slovenská legislatíva s medzinárodnou, predovšetkým so všeobecným Komentárom OSN č. 4 (2016) o práve na inkluzívne vzdelávanie. Definícia uvádza, že ide „o spoločné vzdelávanie detí uskutočňované na základe rovnosti príležitostí a rešpektovania ich výchovno-vzdelávacích potrieb a individuálnych osobitostí a podporujúca ich aktívne zapojenie do výchovno-vzdelávacích činností školy.“ Dostupné na internete: <http://www.ulclegal.com/sk/bulletin-pro-bono/verejna-sprava/5488-novela-zakona-c-245-2008-z-z-o-vychove-a-vzdelavani-skolsky-zakon-a-o-zmene-a-doplneni-niektorych-zakonov>.

aj naplňaním vízie o inklúzii, pričom zdôrazňuje kvalitné edukačné zmeny ako rešpektovanie jednotlivca, dôraz na tvorivosť a emócie, sociálnu oporu, zvýšenie reziliencie a hodnoty dieťaťa. V tomto zmysle na problematiku psychickej odolnosti (rezilienciu), ktorá nesúvisí len s konkrétnymi osobnostnými danosťami človeka, ale aj s prostredím, ktoré jedinca obklopuje a tvorivo rozvíja, nadväzovala aj výskumná štúdia pod názvom *Reziliencia ako faktor školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach inklúzie* od Kožárovej a Vargovej (2017, s. 11), v ktorej autorky skúmajú vplyv reziliencie u žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na ich školskú úspešnosť v podmienkach inklúzie na Slovensku.

Pohľad na problematiku inkluzívneho vzdelávania v rôznych publikačných výstupoch domácich i zahraničných autorov

Problematiku školskej inklúzie (aj integrácie) som zaznamenala v pestrých žánroch (štúdie, rozhovory, portréty osobností, recenzie kníh, knižné novinky, propagácia organizovaných podujatí), ktoré boli publikované v jednotlivých číslach časopisu od roku 2012 do 2021. Z celkového počtu 137 publikovaných vedeckých (teoretických aj výskumných) a odborných štúdií sa problematike školskej inklúzie (aj školskej integrácie) venovalo 31 štúdií (takmer 23 %) od domácich i zahraničných autorov, čo svedčí minimálne o pripravenosti a záujme špeciálnych pedagógov aktívne participovať pri procese presadzovania školskej inklúzie v domácom i zahraničnom kontexte.

Východiskovou štúdiou bola výskumná problematika školskej integrácie žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou (Girglová, Klenková, 2012; Sychrová, 2012) a žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v procese rozvíjania ich komunikačnej aj čitateľskej kompetencie (Sopková, Hlebová, 2013; Sopková, Hlebová, Palková, 2014) na základných školách so zreteľom na efektívnosť podporných opatrení na ich inkluzívnu edukáciu, ktoré sú v časopise akýmsi premostením od školskej integrácie ku školskej inklúzii vo vedeckých a odborných štúdiách ďalších domácich i zahraničných autorov s prienikom do identifikovania bariér a opôr v procese efektívnej inkluzívnej edukácie detí a žiakov so zdravotným a sociálnym znevýhodnením. V tomto smere má nezastupiteľné miesto aj príprava školských dokumentov, podporných opatrení a poradenských služieb, čo bolo obsahom aj nasledujúcich štúdií: *Pracovníci školního poradenského pracoviště v inkluzivním prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu v Jihomoravském kraji* od Viktorina a Vítkovej (2018, s. 24) so zameraním na analýzu činnosti jednotlivých

pracovníkov školského poradenského pracoviska v školách hlavného vzdelávacieho prúdu v Čechách, a to v oblasti kompetencií riaditeľov škôl, pripravenosti štátnych a školských kurikulárnych dokumentov; *Oblasť kultúry a politiky školy ako ukazovateľ inkluzivity v kurikulárnych dokumentoch* od Kačmárovej (2019, s. 50) so zameraním na analýzu školských vzdelávacích programov ako základných kurikulárnych dokumentov základných štátnych, cirkevných a súkromných škôl v Prešovskom a Košickom samosprávnom kraji na inkluzívne vzdelávanie; *Podpůrná opatření uplatňovaná při vzdělávání žáků s odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami ve školách hlavního vzdělávacího proudu* od Dostalovej a Viktorina (2021, s. 77) so zameraním na analýzu podporných opatrení pre žiakov pochádzajúcich z odlišného kultúrneho prostredia a s inými životnými podmienkami v Čechách v kontexte spolupráce učiteľov a poradenských pracovníkov; *Využití dynamické diagnostiky při inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* od Krejčovej (2016, s. 50) so zameraním na využitie dynamického hodnotenia (ACFS-cz) ako alternatívneho spôsobu diagnostikovania kognitívnych funkcií žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach školskej inklúzie; *Asistent pedagoga v kontextu inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole v České republice* od Fialovej, Halvovej a Viktorina (2018, s. 81) so zameraním na analýzu postavenia asistenta pedagóga v inkluzívnom vzdelávaní žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na základných školách v hlavnom prúde vzdelávania v Českej republike.

Neodmysliteľnou súčasťou inkluzívneho vzdelávania je aj príprava pedagogických zamestnancov, čo bolo predmetom výskumu nasledujúcich štúdií: *Vzdelávacie potreby pedagogických zamestnancov primárneho stupňa vzdelávania pre úspešné zavádzanie inklúzie* od Kušnírovej, Švábovej, Kleina a Šilonovej (2019, s. 22), ktorej cieľom bolo identifikovať vzdelávacie potreby pedagogických zamestnancov primárneho stupňa vzdelávania v súvislosti so zavádzaním inkluzívneho vzdelávania žiakov so zdravotným a sociálnym znevýhodnením v Košickom a Prešovskom samosprávnom kraji; *Preparing Teachers to Work with Students with Special Educational Needs in Poland after the System Reform/Príprava učiteľov na prácu s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v Poľsku po systémovej reforme* od Chemicz a Lewickej-Zelent (2019, s. 7) so zameraním na riešenie problémov spojených s prípravou budúcich učiteľov na inkluzívnu edukáciu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v Poľsku; *Potentials and Weaknesses of Teachers from Polish Schools*

in Working with Students with Special Educational Needs/Prednosti a nedostatky učiteľov pracujúcich so študentmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v Poľsku od Lewickej-Zelent a Chemicz (2019, s. 16), ktoré reflektujú zmeny týkajúce sa právneho zabezpečenia psychologickkej a pedagogickej podpory pre študentov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v kontexte práce a pripravenosti pedagogických zamestnancov na inkluzívne vzdelávanie v Poľsku.

Problematika školskej integrácie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v predškolskom veku, o ktorej sa uvažovalo v prvých číslach časopisu, je neustále aktuálnou témou aj po 10 rokoch, a to konkrétne v štúdií pod názvom *Špecifická forma integrácie v špeciálnej materskej škole – úspešný príklad dobrej praxe* od Kročanovej (2021, s. 100), v ktorej autorka prezentovala realizovaný experiment zameraný na overovanie spoločného vzdelávania intaktných a zdravotne znevýhodnených detí (s poruchou sluchu a narušenou komunikačnou schopnosťou) v špeciálnej materskej škole, označovaný ako príklad dobrej praxe školskej integrácie na Slovensku. S uvedenou problematikou do istej miery korešponduje aj príprava pedagógov na inkluzívnu edukáciu detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v predškolskom veku v štúdií pod názvom *Inkluzívna klíma školy verus školská úspešnosť* od Janošku (2015, s. 62), ktorá sa zaoberá špecifikami a možnosťami kreovania inkluzívneho prostredia v materských školách na Slovensku.

Problematiku inkluzívneho vzdelávania na stránkach nášho vedeckého časopisu prezentujem aj prehľadom zaujímavých výskumných štúdií, ktoré boli zamerané na zavádzanie nového konceptu vzdelávania pre deti, žiakov a dospelých s rôznym druhom zdravotného znevýhodnenia: (1) so zrakovým postihnutím v štúdií *E-inklúzia a osoby so zrakovým postihnutím na slovenských vysokých školách* od Regeca (2015, s. 22), v ktorej autor opisuje jednotlivé aspekty problematiky e-inklúzie a e-prístupnosti pre osoby so zrakovým postihnutím na vysokých školách na Slovensku; v štúdií *Determinanty úspešnej edukatívnej rehabilitácie žiakov so zrakovým postihnutím v inkluzívnych podmienkach – kvalitatívna analýza* od Lopúchovej a Németha (2015, s. 23), v ktorej autori deskribujú determinanty podmieňujúce úspešnosť žiakov so zrakovým zdravotným znevýhodnením v podmienkach inklúzie; (2) so sluchovým postihnutím v štúdií *Inklúzia vo výchove a vzdelávaní detí so sluchovým postihnutím v predškolskom veku* od Kročanovej (2020, s. 86) so zameraním na faktory podmieňujúce úspešnosť začlenenia detí predškolského veku s poruchou sluchu v materských školách; (3) s telesným postihnutím v štúdií *Podpúrná*

opatření u žáků s tělesným postižením v inkluzivním prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu v České republice od Doležalové (2018, s. 62), v ktorej autorka skúma vybrané oblasti inkluzívnej edukácie žiakov s telesným postihnutím v kontexte podporných opatrení na základných školách v Čechách; (4) s chronickým ochorením v štúdií *Názory české veřejnosti na inkluzivní vzdělávání žáků s chronickým onemocněním* od Doležalové a Viktorina (2019, s. 65), v ktorej autori analyzujú názory českej verejnosti na inkluzívne vzdelávanie žiakov s chronickým ochorením, a to so zisteným záporným postojom u vekovo starších respondentov výskumu; v štúdií *Postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání žáků s chronickým onemocněním* od Dostalovej a Viktorina (2021, s. 66), v ktorej autori analyzujú postoje pedagógov na základných školách v Čechách k inkluzívnemu vzdelávaniu žiakov s chronickým ochorením, a to so zistenou prevažne pozitívnou podporou; (5) s viacnásobným postihnutím v štúdií *Klíčové komponenty sociální interakce mezi jednotlivcem s vícenásobným postižením a jeho interakčním partnerem* od Jágerovej a Vrubela (2019, s. 76), v ktorej autori prezentujú výsledky prehľadovej štúdie o problematike interakcie jednotlivcov s viacnásobným postihnutím a interakčným partnerom v domácom i zahraničnom kontexte; (6) s poruchami autistického spektra v štúdií *Využití přístupu podpora pozitivního chování ve vzdělávání žáků a studentů s poruchou autistického spektra* od Smojlíkovéj (2020, s. 76), v ktorej sa autorka zaoberá deklarováním jedného z aktuálnych prístupov k jedincom s poruchami autistického spektra v podmienkach školskej inklúzie s identifikáciou možností i bariér jeho implementácie do systému vzdelávania v Českej republike; (7) so zdravotným postihnutím (bližšie nešpecifikovaným) v štúdií *Teachers' Attitude to Include Children with Disabilities into Their Classrooms of Amhara Regional State of Ethiopia/ Postoje učitelov k začleneniu detí so zdravotným postihnutím do tried v regióne Amhara v Etiópii* od Temesgena (2019, s. 9), v ktorej autor skúma postoje učiteľov k inklúzii žiakov so zdravotným postihnutím z hľadiska pohlavia, skúseností a úrovne vzdelania v Etiópii, a to so zisteným výrazným nesúhlasným postojom od starších učiteľov a učiteľov mužského pohlavia; (8) so zdravotným a sociálnym znevýhodnením v štúdií *Aktuálne problémy inklúzie, integrácie sociálne a zdravotne znevýhodnených žiakov v Slovenskej republike* od Kleina a Šilonovej (2019, s. 28), v ktorej autori analyzujú problémy v súčasnom vzdelávacom systéme na Slovensku s akcentom na edukáciu sociálne a zdravotne znevýhodnených žiakov na základných školách, pričom pretrvávajúce tendencie segregácie žiakov zo sociálne

znevýhodneného prostredia (z marginalizovaných rómskych komunít) považujú za protiinkluzívne; uvedená problematika bola spracovaná aj v kontroverznej štúdii *Může být tzv. inkluzivní škola dílnou lidskosti?* od Titzla (2018, s. 26), v ktorej autor konfrontuje Komenského poňatie školy ako dielne ľudskosti s tzv. inkluzívnou školou. Ide o kritický pohľad na súčasné budovanie inkluzívnej školy, v ktorej je akceptovaná rôznorodosť, lebo heterogenita je obohacujúcim princípom, avšak v súčasnosti autor poukazuje na špecifické problémy vo vzdelávaní žiakov s mentálnym postihnutím a rómskych žiakov v Českej republike, u ktorých podľa neho diagnostika vykazuje závažné nedostatky (nemá prepracovanú didakticko-metodickú podporu a formálne je naviazaná na ideologický konštrukt presadzovaný politicky), preto podľa autora česká podoba inkluzívnej školy „obchádza“ pedagogicky zdôvodnenú školu ako dielňu ľudskosti.

Problematicu inkluzívneho vzdelávania detí, žiakov a dospelých so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v jednotlivých číslach vedeckého časopisu od roku 2012 – 2021 som zaznamenala aj v publikovaných 17 portrétoch významných osobností špeciálnej pedagogiky, k domácim patrí napr.: prof. PhDr. Štefan Vašek, CSc., prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc., dr. h. c., doc. PhDr. Vladimír Dočkal, CSc., doc. PhDr. Ema Kollárová, CSc., doc. PhDr. Albín Škoviera, PhD., PhDr. Jana Jurášková, PhD., Mgr. Martina Mátychová, PhD.; k zahraničným napr.: prof. Karola Dillenburger, BCBA-D (Severné Írsko), emerit. prof. Berit Groven, Ph.D. (Nórsko),), prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D. (ČR), Joel F. Shapiro, Ed.D. (USA), ktorí podporujú filozofiu školskej inklúzie v teórii i praxi. Súčasne bolo v časopise publikovaných aj 7 záverečných správ o riešení domácich projektov (APVV, KEGA, VEGA) so zameraním aj na inkluzívne vzdelávanie s adekvátnymi publikačnými výstupmi. Napokon z celkového počtu 92 publikovaných recenzií nových kníh bolo v časopise publikovaných 27 (29 %) recenzií od domácich i zahraničných autorov s problematikou školskej inklúzie; z celkového počtu 94 propagovaných knižných noviniek z domácich i zahraničných vydavateľstiev bolo v časopisoch propagovaných 27 (takmer 29 %) kníh s problematikou inkluzívneho vzdelávania, ako aj 6 pozvánok na medzinárodné vedecké konferencie (aj študentské) s aspektom školskej inklúzie. Výskyt problematiky školskej inklúzie aj v týchto publikovaných žánroch v našom vedeckom časopise nepochybne svedčí o zanietenosti, erudovanosti a kompetentnosti špeciálnej pedagogiky i špeciálnych pedagógov cielene participovať na presadzovaní koncepcie inklúzie v pedagogickej teórii i praxi (nielen) na Slovensku.

Záver

Na základe prezentovaného môžem konštatovať, že s postupným vydávaním jednotlivých čísel vedeckého časopisu *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special Education* od roku 2012 do 2021 som zaznamenala nárast počtu príspevkov od domácich i zahraničných autorov v rôznej podobe (vedecké teoretické a výskumné štúdie, odborné štúdie), v centre pozornosti ktorých bola aktuálna problematika inkluzívneho vzdelávania detí, žiakov a dospelých so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami nielen na Slovensku. Zaregistrovala som však sporadický výskyt týchto publikačných výstupov, čo nepochybne korešponduje aj s reálnou situáciou (nielen) na Slovensku súvisiacou s postupným presadzovaním filozofie školskej inklúzie do edukačnej praxe, a to od školskej integrácie ku inklúzii – rovnosti šancí vo výchove a vzdelávaní pre všetkých s rešpektovaním špecifík ich vývinu, individuálnych osobitostí a rozmanitých edukačných potrieb, čo dokumentuje aj Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní (2021) a následne reálna tvorba prvých akčných plánov k plneniu tejto Stratégie do roku 2030. Celkovo môžem konštatovať, že narastá počet príspevkov priamoúmerne so stúpajúcim trendom akceptovania a presadzovania procesu školskej inklúzie v praxi, a to najmä v Čechách a na Slovensku.

Referencie

- DOLEŽALOVÁ, Eva. Podpůrná opatření u žáků s tělesným postižením v inkluzivním prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu v České republice, *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 2018, roč. 7, č. 2, s. 62 – 80. ISSN 2585-7363.
- DOLEŽALOVÁ, Eva, VIKTORIN, Jan. Názory české veřejnosti na inkluzivní vzdělávání žáků s chronickým onemocněním, *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 2019, roč. 8, č. 2, s. 65 – 78. ISSN 2585-7363.
- DOSTALOVÁ, Eva, VIKTORIN, Jan. Podpůrná opatření uplatňovaná při vzdělávání žáků s odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami ve školách hlavního vzdělávacího proudu, *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 2021, roč. 10, č. 1, s. 77 – 99. ISSN 2585-7363.
- DOSTALOVÁ, Eva, VIKTORIN, Jan. Postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání žáků s chronickým onemocněním, *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 2021, roč. 10, č. 2, s. 66 – 86. ISSN 2585-7363.
- FIALOVÁ, Ilona, HALVOVÁ, Simona, VIKTORIN, Jan. Asistent pedagoga v kontextu inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole v České republice, *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 2018, roč. 7, č. 2, s. 81 – 95. ISSN 2585-7363.
- GIRGLOVÁ, Veronika, KLENKOVÁ, Jiřina. Problematika výchovně vzdělávacího procesu žáků s narušenou komunikační schopností v inkluzivním prostředí základní školy, *Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*, 2012, roč. 1, č. 2, s. 12 – 21. ISSN 1338-6670.

- HORNÁKOVÁ, Marta. Inklúzia ako vízia a proces dobrých zmien, *Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*, 2015, roč. 4, č. 2, s. 3 – 13. ISSN 1338-6670.
- CHIMICZ, Dorota, LEWICKA-ZELENT, Agnieszka. Preparing Teachers to Work with Students with Special Educational Needs in Poland after the System Reform/Príprava učiteľov na prácu s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v Poľsku po systémovej reforme, *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 2019, roč. 8, č. 2, s. 7 – 15. ISSN 2585-7363.
- JANOŠKO, Pavol. Inkluzívna klíma školy verzus školská úspešnosť, *Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*, 2015, roč. 4, č. 2, s. 62 – 68. ISSN 1338-6670.
- JÁGEROVÁ, Nora, VRUBEL, Martin. Kľúčové komponenty sociálnej interakcie medzi jednotlivcom s viacnásobným postihnutím a jeho interakčným partnerom, *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 2019, roč. 8, č. 1, s. 76 – 87. ISSN 2585-7363.
- KAČMÁROVÁ, Jana. Oblasť kultúry a politiky školy ako ukazovateľ inkluzivity v kurikulárnych dokumentoch, *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 2019, roč. 8, č. 2, s. 50 – 64. ISSN 2585-7363.
- KLEIN, Vladimír, ŠILONOVÁ, Viera. Aktuálne problémy inklúzie, integrácie sociálne a zdravotne znevýhodnených žiakov v Slovenskej republike, *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 2019, roč. 8, č. 2, s. 28 – 41. ISSN 2585-7363.
- KOŽÁROVÁ, Jana, VARGOVÁ, Zuzana. Reziliencia ako faktor školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach inklúzie, *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 2017, roč. 6, č. 1, s. 11 – 29. ISSN 2585-7363.
- KREJČOVÁ, Lenka. Využití dynamické diagnostiky při inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, *Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*, 2016, roč. 5, č. 1, s. 50 – 70. ISSN 1338-6670.
- KROČANOVÁ, Ľubica. Inklúzia vo výchove a vzdelávaní detí so sluchovým postihnutím v predškolskom veku, *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 2020, roč. 9, č. 2, s. 86 – 97. ISSN 2585-7363.
- KROČANOVÁ, Ľubica. Špecifická forma integrácie v špeciálnej materskej škole – úspešný príklad dobrej praxe, *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 2021, roč. 10, č. 1, s. 100 – 108. ISSN 2585-7363.
- KUŠNÍROVÁ, Veronika, ŠVÁBOVÁ, Božena, KLEIN, Vladimír, ŠILONOVÁ, Viera. Vzdelávacie potreby pedagogických zamestnancov primárneho stupňa vzdelávania pre úspešné zavádzanie inklúzie, *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 2019, roč. 8, č. 1, s. 22 – 40. ISSN 2585-7363.
- LECHTA, Viktor (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LEWICKA-ZELENT, Agnieszka, CHIMICZ, Dorota. Potentials and Weaknesses of Teachers from Polish Schools in Working with Students with Special Educational Needs/Prednosti a nedostatky učiteľov pracujúcich so študentmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v Poľsku, *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 2019, roč. 8, č. 2, s. 16 – 27. ISSN 2585-7363.
- LOPÚCHOVÁ, Jana, NÉMETH, Ondrej. Determinanty úspešnej edukatívnej rehabilitácie žiakov so zrakovým postihnutím v inkluzívnych podmienkach – kvalitatívna analýza, *Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*, 2015, roč. 4, č. 2, s. 23 – 39. ISSN 1338-6670.

- Novela zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.* 2022. Dostupné na internete: <http://www.ulclegal.com/sk/bulletin-pro-bono/verejna-sprava/5488-novela-zakona-c-245-2008-z-z-o-vychove-a-vzdelavani-skolsky-zakon-a-o-zmene-a-doplneni-niektorých-zakonov>.
- REGEC, Vojtech. E-inklúzia a osoby so zrakovým postihnutím na slovenských vysokých školách, *Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*, 2015, roč. 4, č. 1, s. 22 – 33. ISSN 1338-6670.
- SMOLÍKOVÁ, Monika. Využití přístupu podpora pozitivního chování ve vzdělávání žáků a studentů s poruchou autistického spektra, *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 2020, roč. 9, č. 1, s. 76 – 88. ISSN 2585-7363.
- SOPKOVÁ, Jana, HLEBOVÁ, Bibiána. Východiská kognitívnej stimulácie komunikačnej a čitateľskej kompetencie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, *Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*, 2013, roč. 2, č. 2, s. 3 – 13. ISSN 1338-6670.
- SOPKOVÁ, Jana, HLEBOVÁ, Bibiána, PALKOVÁ, Veronika. Individuálne rozdiely v čitateľskej kompetencii žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia edukovaných v podmienkach školskej inklúzie, *Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*, 2014, roč. 3, č. 2, s. 30 – 37. ISSN 1338-6670.
- Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní.* 2021. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/30864-sk/strategia-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani/>.
- SYCHROVÁ, Pavla. Analýza podpůrných opatření pro integrovaného žáka s narušenou komunikační schopností v České republice, *Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*, 2012, roč. 1, č. 2, s. 22 – 30. ISSN 1338-6670.
- TEMESGEN, Zelalem. Teachers' Attitude to Include Children with Disabilities into Their Classrooms of Amhara Regional State of Ethiopia/Postoje učiteľov k začleneniu detí so zdravotným postihnutím do tried v regióne Amhara v Etiópii, *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 2019, roč. 8, č. 1, s. 9 – 21. ISSN 2585-7363.
- TITZL, Boris. Může být tzv. inkluzivní škola dílnou lidskosti? *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 2018, roč. 7, č. 2, s. 26 – 41. ISSN 2585-7363.
- VIKTORIN, Jan, VÍTKOVÁ, Marie. Pracovníci školního poradenského pracoviště v inkluzivním prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu v Jiho moravském kraji, *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 2018, roč. 7, č. 1, s. 24 – 47. ISSN 2585-7363.
- ZELINA, Miron. Inklúzia – nová paradigma špeciálnej pedagogiky? *Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*, 2012, roč. 1, č. 1, s. 9 – 12. ISSN 1338-6670.
- ZELINA, Miron. Krach multikulturalizmu? *Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*, 2015, roč. 4, č. 1, s. 3 – 9. ISSN 1338-6670.

INTERAKTÍVNE SKUPINY

Nový prvok inklúzie vo svete

Rastislav Rosinský¹

Abstrakt

Interaktívne skupiny patria k úspešným vzdelávacím aktivitám, ktoré vznikli na základe vzdelávacích stratégií, ktoré pomáhajú riešiť nerovnosť a podporujú sociálnu súdržnosť, ako aj na základe tých, ktoré môžu nepriamo vytvárať sociálne vylúčenie v školách. Interaktívne skupiny sa používajú na zlepšenie vzdelávania detí a mládeže v rôznych kontextoch. Ide v nich o zoskupovanie študentov jednej triedy do malých heterogénnych skupín, z ktorých každá je podporovaná dospelou osobou (dobrovoľníkom). Každá z týchto skupín sa skladá zo štyroch až piatich študentov, ktorí sú heterogénne zoskupení podľa úrovne schopností, pohlavia, kultúry, jazyka a najmä etnickej príslušnosti. Interaktívne skupiny pomáhajú vo vzdelávaní v Európe, ale aj v Ázii či Latinskej Amerike už niekoľko rokov vytvárať skutočné inkluzívne prostredie, ktoré pomáha najmä žiakom, ale aj celej komunite.

Kľúčové slová: *Interaktívne skupiny. Inklúzia. Dialogické učenie. Interakcie.*

Abstract

Interactive groups belong to the successful educational activities that were developed based on the educational strategies that help address inequalities and promote social cohesion, and also those that may indirectly cause social exclusion in schools. Interactive groups are used to enhance education of children and youth in various contexts. The activity includes dividing students in one class into small heterogeneous groups – each one supported by an adult person (volunteer). Each group consists of four to five students who are grouped heterogeneously by the level of abilities, gender, culture, language and, mainly, ethnicity. For several years, in Europe, Asia or Latin America, interactive groups have helped create a real inclusive environment in education that helps both students and whole communities.

Keywords: *Interactive groups. Inclusion. Dialogic Teaching and Learning. Interactions.*

¹ doc. PhDr. Rastislav Rosinský, PhD., Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva UKF v Nitre;
e-mailová adresa: rrosinsky@ukf.sk; Tel.: +421-37- 6408-751

Úvod

V dnešnej dobe, keď mnoho škôl prechádza postupne na prvky inkluzívneho vzdelávania prichádza zároveň problém s personálnym obsadením jednotlivých pozícií. Vieme, aký je problém s obsadením pozície pedagogického asistenta, resp. získania financií na toto pracovné miesto. Asistenti sa za 20 rokov stali pevnou súčasťou našich škôl a školy si už nevedia predstaviť, že by ich pomoc nemali. v predloženom príspevku chceme čitateľa oboznámiť s ďalšou formou pomoci, ktorá môže mať budúcnosť v našich školách – interaktívne skupiny. Táto organizačná forma je odskúšaná za posledné desaťročie v mnohých školách vo svete. Jej popularita rastie keďže ich zavedenie si nevyžaduje žiadne finančné nároky a prináša veľké množstvo benefitov pre školy a komunity.

Teoretický rámec inkluzívnych skupín

Teoretický rámec interaktívnych skupín sa opiera o rozsiahlu odbornú literatúru. v informačnej spoločnosti ktorú žijeme závisí učenie žiakov od veľkého množstva interakcií, ktoré žiaci zažívajú. Sú to všetky interakcie, ktoré vznikajú v triede s rovesníkmi a učiteľmi, doma s rodinnými príslušníkmi či súrodencami, ale aj interakcie vznikajúce v celej komunite, v ktorej sa žiaci pohybujú. Procesy učenia žiakov nemožno oddeliť od sociálneho a kultúrneho kontextu, v ktorom rozvíjajú svoje interakcie s inými ľuďmi. Veľké množstvo vedeckých štúdií vychádza z teórie sociálneho učenia Vygotského (1978), podľa ktorej je úroveň rozvoja potenciálu žiaka definovaná cez riešenie problémov pod vedením dospelých alebo v spolupráci so schopnejšími rovesníkmi. Neskorší výskum ukázal, že úloha dospelých (hlavne rodičov) pri výchove a vzdelávaní žiakov je jedinečná a nemožno ju úplne nahradiť zdatnejšími rovesníkmi (Radziszewska & Rogoff, 1991) . v tomto smere sa za posledné roky posunul aj pohľad pedagogiky a psychológie z individuálnej úrovne na pozíciu viac interaktívnej povahy. Dôraz sa kladie na vplyv rodu, sociálnej či etnickej skupiny. Veľký dôraz sa kladie na subjektívne a komunikačné dimenzie učenia. v tejto téme bolo realizovaných veľa výskumov, kde sa zistilo, že kvalita dialógu a interakcií v triede je nevyhnutná pre vytvorenie tvorivého učebného prostredia (Engevik, Hølland, & Hagtvet, 2015 ; García-Carrión & Villardón-Gallego, 2016) .

Bruner (1996) na základe svojich výskumov odporúča všetkým učiteľom, aby učivo, ktoré si má žiak osvojiť bolo prispôbené sociálnemu a kultúrnemu kontextu žiakov a zároveň bolo podané v jazyku, ktorému žiak rozumie. Podľa neho je najdôležitejšia úloha

učiteľa vytvoriť priestor pre vznik interakcie dvoch a viac osôb. Interakcia rôznych kultúr a žiakov, interakcia viacerých svetov, ktoré sa ovplyvňujú. Táto interakcia by nemala byť „umelá“, ale prirodzená pri bežnom učení sa. Tento prístup je podobný ako uvažovanie autorov ako Beck (Beck, Giddens, & Lash, 1994), ktorý píše o demonopolizácii vedomostí v súčasnej spoločnosti. Tvrdí, že v dnešných rôznorodých spoločnostiach a sociálnych skupinách je veľká tendencia k dialógu.

V dnešnom svete je prirodzené, že učitelia už stratili monopol na svoje postavenie. Už nie sú tí, čo ako jediní majú vedomosti, ktoré môžu deťom sprostredkovať. v informačnom veku sú dnes informácie a vedomosti verejné a ľahko sa získavajú. Podľa teórie dialogického učenia existuje predispozícia žiakov zaujímať sa o učenie a zároveň lepšie porozumieť učivu ak sa žiaci učia spolu s rovesníkmi a diskutujú. Dialogické učenie rozpoznáva vzťah, ktorý existuje medzi jednotlivcom a spoločnosťou, a zároveň postoj k učeniu, ktorý prebieha prostredníctvom interakcie rovesníkov, alebo ďalších osôb. Wells (1999) svojimi výskumami zistila, že to, koľko sa žiak naučí závisí aj od toho, či učiteľ vytvoril vhodné podmienky na to, aby všetci žiaci v triede mali uspokojenú potrebu komunikácie. Jednoducho, čím viac žiak diskutuje, tým sa viac naučí. Ak prostredie v ktorom sa žiak pohybuje (domáce či školské) je dostatočné na vzájomný dialóg, zvyšuje sa u žiaka záujem o vedomosti. A naopak, ak nemá záujem rodina o vzdelávanie, tak ho nemá ani žiak, ktorý z tejto rodiny pochádza a naopak.

Ako riešenie podpory vzniku záujmu rodiny o vzdelávanie a (zároveň na základe mnohých výskumov) sa javí ako nevyhnutná potreba zapojenia niekoho z prostredia, ktoré žiak pozná do prostredia školy, ktorá môže byť pre žiaka z iného sociokultúrneho prostredia cudzia. Zároveň je potrebné vytvoriť priestor pre dialóg v školskej triede. Ako tieto (na dôkazoch založené skúsenosti) aplikovať do našej slovenskej praxe? Je potrebná reorganizácia školských priestorov a ich zároveň využiť všetky zdroje komunity. Je potrebné vytvoriť mikro spoločenstvá, v ktorých bude prebiehať dialóg a žiak sa v ňom bude cítiť bezpečne. Uspokojí sa jeho potreba komunikácie a zároveň sa vytvorí priestor pre jeho kladenie otázok. v takýchto komunitách by spolupracovali žiaci s členmi komunity, ktorú poznajú a zároveň komunikovali medzi sebou s rovesníkmi aj z rôznych kultúr.

Systém, ktorý integruje viaceré uvedené teórie a je trendom vo vzdelávaní vo svete sa nazýva interaktívne skupiny. Tento systém vychádza práve z teórie Brunera (potreba tvoriť interakcie medzi kultúrami) a dialogického učenia. Na základe vedecky zdôvodnených

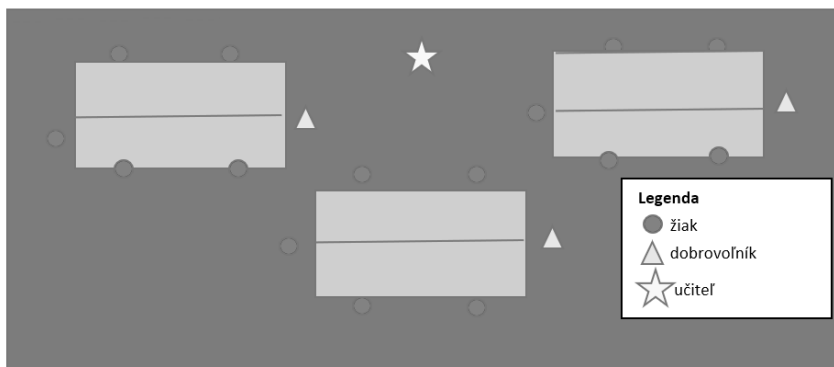
postupov v pedagogike a psychológii dokážu interaktívne skupiny zvyšovať kvantitu a kvalitu interakcií všetkých žiakov prostredníctvom dialogického prístupu k vzdelávaniu.

Interaktívne skupiny fungujú tak, aby členovia rovesníckej skupiny spolužiakov mohli vytvárať a prenášať svoje vedomosti a skúsenosti zo svojho kultúrneho kontextu medzi sebou a zároveň sa cez vzájomnú komunikáciu obohacovať. Interaktívne skupiny idú však ešte za hranicu viacerých vedeckých konceptov, pretože zapájajú členov rodiny a komunity pracujúcich s malými heterogénnymi skupinami žiakov. Dospelí povzbudzujú komunikáciu v skupine žiakov a tak sa spoločne žiaci učia a osvojujú si vedomosti, zručnosti, návyky a postoje prostredníctvom dialógu.

Organizačné usporiadanie interaktívnych skupín

Interaktívne skupiny sú špecifickým prístupom k organizovaniu tried. Žiaci sa prerozdedia na menšie skupiny ktoré tvorí max. 5 žiakov a 1 dobrovoľník (najlepšie z komunity). Skupiny musia byť heterogénne a rozmanité, aby vznikol dostatočný pocit interakcií. Tie podporujú aj dospelí z komunity prítomní v triede. Vo väčšine prípadov skupiny sedia za dvoma spojenými lavicami. Nie je preto potrebná väčšia reorganizácia triedy.

Obrázok 1 Schematické znázornenie organizačného usporiadania interaktívnych skupín.



Interaktívne skupiny sú výhodné v tom, že učiteľ môže bez väčších problémov zvládnuť aj väčšie počty žiakov v triede. Bez interaktívnych skupín musí učiteľ pri precvičovaní učiva individuálne kontrolovať napríklad 25 žiakov. To je samozrejme náročné a vyčerpávajúce. Ak si

na precvičovanie učiva zvolí interaktívne skupiny, namiesto kontroly 25 žiakov, kontroluje iba 5 interaktívnych skupín (25 žiakov = 5 interaktívnych skupín). Pri každej interaktívnej skupine k dispozícii aj jedného dobrovoľníka. Koľko interaktívnych skupín učiteľ vytvorí, toľko dobrovoľníkov v triede má. Interaktívne skupiny tak pomáhajú aj učiteľom s väčším počtom žiakov v triedach.

Samozrejme, je potrebné upozorniť, že bariéry (nedôvera, neochota a pod.), ktoré roky vznikali medzi školou a komunitou nie je možné odstrániť zo dňa na deň. Nedôvera komunity v školu a školy v komunitu sa podarilo aj cez interaktívne skupiny (v zahraničí, kde ich aplikovali) odstrániť po cca 2 rokoch. Komunita pochopila a videla, čo sa deje v škole, ako sa ich deti učia, čo riešia a prostredníctvom interaktívnych skupín sa vytvoril prirodzený vzťah komunity k škole. Škola získala možnosť dostať sa do komunity, poznať lepšie prostredie a problémy, ktoré musia žiaci doma riešiť.

Priebeh interaktívnych skupín

Po motivácii žiakov a výklade učiteľa nasleduje utvrdzovanie (fixácia) učiva. Táto fáza utvrdzovania učiva plní niekoľko úloh. Umožňuje rýchlu spätnú väzbu o procese učenia, umožňuje korekciu chýb, umožňuje hľadať vzťahy medzi prvkami učiva (žiak spája nové poznatky s už osvojenými). Žiak si v tejto fáze testuje úroveň svojich schopností a v prípade úspechu (ten by mal byť dosiahnutý vyriešením úloh v interaktívnych skupinách) má radosť z osobného rastu.

Pre potreby interaktívnych skupín je potrebné, aby mal učiteľ premyslené:

- Aké úlohy budú žiaci v interaktívnych skupinách riešiť?
- Ako vytvorí interaktívne skupiny (čo bude sledovať zaradením žiakov do interaktívnych skupín)?

Pre potreby riešenia úloh v interaktívnych skupinách môže učiteľ využívať všetky dostupné materiály, ktoré používa. Predpokladáme, že skúsený učiteľ kombinuje typy a úlohy a využíva pri tom dostupné zdroje (pracovné zošity, učebníc, pracovné listy a pod). Rozdiel medzi vyučovacou hodinou bez a s interaktívnymi skupinami je v tom, že žiaci neriešia svoje úlohy samostatne, ale v interaktívnych skupinách.

Ako prebiehajú interaktívne skupiny?

- Učiteľ rozdelí žiakov do heterogénne pestrých skupín (vždy s jasným cieľom, aby vznikali interakcie napr. lepší žiak so slabšími a pod.) Zloženie skupín je jedným z kľúčových faktorov interaktívnych skupín. Heterogénnosť skupín vytvára podstatu interakcií (chlapci / dievčatá, šikovní / slabší, zručnejší / menej zruční, Rómovia / Nerómovia a pod.). Učiteľ zloženie heterogénnych skupín pravidelne obmieňa, aby zabezpečil dostatok pestrých interakcií. Skupiny tak nie sú stále, ale učiteľ ich v priebehu týždňa (nie vyučovacej hodiny) mení.
- Každdej skupine zadá úlohu (z pracovného zošita, učebnice a pod.) Každá jedna skupina rieši rôznu úlohu alebo cvičenie. Napríklad jedna skupina rieši úlohu z pracovného zošita, ďalšia skupina zo zbierky úloh, tretia z pracovných listov a pod. Úlohy sú samozrejme k preberanej téme. Úlohy by mali byť z časového hľadiska rovnako náročné.
- Skupina nedostane novú úlohu, kým ju nedokončia všetci žiaci.
- Keď žiaci ukončia úlohu, dobrovoľník sa premiestni k ďalšej skupine a žiaci v IS s novým dobrovoľníkom dostanú ďalšiu úlohu. Čiže skupina č. 1 rieši úlohu, čo pred tým riešila skupina č. 2 a naopak. v praxi stačí, ak sa menia len dospelí členovia IS a žiaci sa nemusia (kvôli dynamike hodiny) presúvať na nové miesta.

Dobrovoľníci v interaktívnych skupinách

Najvyššie dosiahnuté vzdelanie dobrovoľníkov nie je pre potreby interaktívnych skupín dôležité. Ako ukazujú skúsenosti z iných krajín, aj dobrovoľník s neukončeným základným vzdelaním po istom čase a životných skúsenostiach pravdepodobne príde s požiadavkou na vedenie školy, aby si svoje vzdelanie ukončil aj oficiálnou cestou. Pre potreby realizácie interaktívnych skupín preto môžeme vnímať dobrovoľníkov aj takých, ktorí budú školy navštevovať ako pracovníci na aktivačných prácach alebo vykonávať dobrovoľnícku službu.

Aktivačné práce môže vykonávať dlhodobo nezamestnaný uchádzač o zamestnanie (12 mesiacov a viac), ktorý je poberateľom dávky v hmotnej núdzi a príspevkov k dávke v hmotnej núdzi. Aktivačné práce (menšie obecné služby pre obec) podľa § 52 zákona č. 5/2004 Z. z. o službách zamestnanosti a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov vykonáva dlhodobo nezamestnaný uchádzač o zamestnanie nepretržite najviac počas šiestich kalendárnych mesiacov v rozsahu najviac 20 hodín týždenne. Menšie obecné služby

pre obec organizované obcou alebo rozpočtovou organizáciou alebo príspevkovou organizáciou, ktorej zriaďovateľom je obec, je forma aktívnej činnosti uchádzača o zamestnanie vykonávaním prác, ktoré sú určené na rôzne činnosti, ale patrí medzi ne aj podpora vzdelávania alebo doplnkové vzdelávanie detí a mládeže.

Dobrovoľnícku službu môže vykonávať dlhodobozamestnaný uchádzač o zamestnanie (12 mesiacov a viac), ktorý je poberateľom dávky v hmotnej núdzi a príspevkov k dávke v hmotnej núdzi. Dobrovoľnícka služba podľa § 52a zákona č. 5/2004 Z. z. o službách zamestnanosti a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov vykonáva dlhodobozamestnaný uchádzač o zamestnanie v rozsahu 20 hodín týždenne nepretržite najviac počas 12 kalendárnych mesiacov u právnickej osoby alebo fyzickej osoby, ktorá svoju činnosť nevykonáva za účelom dosiahnutia zisku. Dobrovoľnícka služba sa môže vykonávať Podľa odseku 1 písm. a) počas vykonávania dobrovoľníckej činnosti uchádzač o zamestnanie môže poskytovať pomoc pri službách aj v oblasti vzdelávania. Ak by škola vyučila túto možnosť ako organizácia, môže získať aj príspevok, ktorý možno použiť na úhradu časti nákladov potrebných na kvalifikované vykonávanie dobrovoľníckej služby a prevádzku dobrovoľníckej služby, na úrazové poistenie uchádzačov o zamestnanie a časti ďalších nákladov, ktoré súvisia s vykonávaním dobrovoľníckej služby a na úhradu časti celkovej ceny práce zamestnanca, ktorý organizuje dobrovoľnícku službu. Príspevok sa poskytuje na základe uzatvorenej písomnej dohody medzi úradom a školou na úhradu časti nákladov, ktoré súvisia s vykonávaním dobrovoľníckej služby, mesačne najviac vo výške 7 % a na úhradu časti celkovej ceny práce zamestnanca, ktorý organizuje dobrovoľnícku službu, mesačne najviac vo výške 3 % z celkovej ceny práce.

Záver

Keďže interaktívne skupiny prebiehajú vo svete už viacero rokov, zistilo sa že interaktívne skupiny výrazne pomáhajú v týchto oblastiach:

- postupne prestal byť problém s dochádzkou žiakov,
- poklesol počet problémov so správaním,
- zvýšila sa motivácia všetkých žiakov učiť sa,
- v triedach boli žiaci v emocionálnej pohode,
- výrazne sa posilnila solidarita a priateľstvo,
- zlepšili sa výsledky vzdelávania,
- zlepšilo sa multikultúrne spolužitie v škole
- posilnilo sa postavenie rodinných príslušníkov a iných členov komunity ako faktorov v oblasti vzdelávania,

- zvýšil sa záujem rodinných príslušníkov o vzdelávanie svojich detí,
- výrazne sa zlepšili vzťahy medzi školou a rodinou,
- zjednodušila sa komunikácia medzi školou a rodinou (Flecha, 2015).

Interaktívne skupiny nevyžadujú žiadne dodatočné finančné zdroje a pomáhajú komunitám a školám. Záleží už len na nás, či vhodné edukačné inkluzívne stratégie budeme pomáhať naďalej rozvíjať, alebo zaspíme dobu a svet sa budeme snažiť dobiehať.

Referencie

- BECK, U. - GIDDENS, A. - LASH, S. *Reflexive modernisation: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press. 1994. ISBN 978-07-456-1277-5
- BRUNER, J. *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996. ISBN 978-06-741-7953-0
- ENGEVIK, L. - I., HØLLAND, S. - HAGTVET, B. H. (). Re-conceptualizing "directiveness" in educational dialogues: a contrastive study of interactions in preschool and special education. *Early Childhood Research Quarterly*, 2015. Roč. 30, č.1. s.140–151. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.10.004>
- FLECHA, R. (Ed.) *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer, 2015. ISBN 978-3-319-11175-9.
- GARCÍA-CARRIÓN, R., - VILLARDÓN-GALLEGO, L. . Dialogue and interaction in early childhood education: a systematic review. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2016. Roč. 6, č.1. s. 51–76. <https://doi.org/10.17583/remie.2016.1919>
- RADZISZEWSKA, B. - ROGOFF, B. Children's guided participation in planning imaginary errands with skilled adult or peer partners. *Developmental Psychology*, 1991. roč. 27, č.3, s. 381–389. ISSN-0012-1649.
- VYGOTSKIJ, L.S. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha : SPN, 1978.
- WELLS, G. *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press. 1999. ISBN 978-05-116-0589-5

IMPLEMENTÁCIA INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH

Viera Šilonová¹, Vladimír Klein²

Abstrakt

Vedecká štúdia je zameraná na diagnostický a stimulačný proces vývinu detí predškolského veku, ktorý predstavuje kľúčový komponent inkluzívneho vzdelávania. v procese výchovy a vzdelávania detí na predprimárnom stupni školskej sústavy zohrávajú dôležitú úlohu predškolské zariadenia, v ktorých bude zabezpečená kvalitná inkluzívna edukácia nielen sociálne znevýhodnených detí (aj rómskych), ale aj detí zdravotne znevýhodnených, intaktných, či nadaných. Jedným z inkluzívnych prístupov je stimulácia vývinu detí na základe výsledkov diagnostiky. Autori oboznamujú čitateľov s výsledkami výskumu efektivity diagnostiky a stimulácie 5-6 ročných detí materských škôl, ktorý realizovali v rámci projektu VEGA č. 1/0522/19 Tvorba inkluzívneho prostredia v materskej škole a inkluzívne prístupy v diagnostike a v stimulácii vývinu sociálne znevýhodnených detí a Národného projektu Projekt inklúzie v materských školách – PRIM2.

Kľúčové slová: Materská škola. Inkluzívne vzdelávanie. Diagnostika. Stimulácia.

Abstract

The scientific study focuses on the diagnostic and stimulation process of preschool children's development, which is a key component of inclusive education. In the process of upbringing and education of children at the pre-primary level of the school system, pre-school institutions play an important role, where quality inclusive education will be ensured not only for socially disadvantaged children (including Roma children), but also for children who are medically disadvantaged, intelligent or gifted. One of the inclusive approaches is the stimulation of children's development based on the results of diagnostics. The authors inform the readers about the results of the research on the effectiveness of diagnostics and stimulation of 5-6 year old children in kindergartens, which was carried out within the VEGA project Creation of an inclusive environment in kindergartens and inclusive approaches in diagnostics and stimulation of development of socially disadvantaged children and the National Project Project of Inclusion in Kindergartens - PRIM2.

Key words: Kindergarten. Inclusive education. Diagnostics. Stimulation.

¹ Viera Šilonová, doc., PhD., PhD. Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove; e-mailová adresa: viera.silonova@unipo.sk; Tel: +421-51-7470-573.

² Vladimír Klein, prof., PaedDr., PhD. Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove; e-mailová adresa: vladimir.klein@unipo.sk; Tel: +421-51-7470-573.

Teoretické východiská

Autori štúdie pôsobia ako experti Národného projektu Projekt inklúzie v materských školách – PRIM II., ktorého základným cieľom je vytvárať inkluzívneho prostredia v materskej škole a zvýšiť vzdelanostnú úroveň príslušníkov marginalizovaných komunít na všetkých stupňoch vzdelávania s dôrazom na predprimárne vzdelávanie. Vytváraním inkluzívneho prostredia v materských školách a prostredníctvom práce s rodinou zvýšiť počet detí z marginalizovaných komunít, ktoré navštevujú materskú školu. Projekt je zameraný na tieto oblasti (uvádzame výberovo):

- Implementácia modelu inkluzívneho vzdelávania v prostredí materských škôl prostredníctvom pedagogických zamestnancov (vrátane školských špeciálnych pedagógov a pedagogických asistentov) a odborných zamestnancov.
- Kreovanie inkluzívnych tímov v materských školách. V rámci národného projektu bolo vytvorených spolu 298 pracovných miest, pre pedagogických asistentov 154, 96 pracovných miest pre odborných zamestnancov. Novovytvorenou pracovnou pozíciou je rodičovský asistent, aktuálne je ich 48.
- Tvorba diagnostických a stimulačných programov pre 3 – 6 detí.

V Národnom projekte PRIM II pôsobí pedagogický zamestnanec školský špeciálny pedagóg (prípadne iný odborný zamestnanec), ktorý je v dennom kontakte s deťmi a pracuje s nimi v zmysle modelu orientačnej špeciálnopedagogickej diagnostiky (využíva podporné opatrenia a stimuluje vlastný potenciál dieťaťa). Školskí špeciálni pedagógovia a ostatní odborní zamestnanci realizovali depistážnu orientačnú diagnostiku a na základe zistených výsledkov následne implementovali stimulačný program v prostredí materskej školy. Autori Šilonová, Klein, Šinková vytvorili diagnostický a stimulačný nástroj pre 5-6 ročné deti materských škôl. Manuál k depistáži slúži ako konkrétny návod pre pedagogických a odborných zamestnancov v materských školách ako úspešne viesť depistáž pripravenosti detí predškolského veku. Po zaznamenaní jednotlivých oblastí a zmapovaní potenciálnych parciálnych oslabení sa tak vďaka kvalitne realizovanej depistáži (prvotného skríningu) nasmeruje ďalšia starostlivosť o dieťa uplatnením špecifických stimulačných programov natoľko, aby sa deti do nástupu do školy adekvátne pripravili na zvládanie nárokov kladených na nich v podmienkach základných škôl. Podstatou Manuálu k depistáži (Šilonová, Klein, Šinková, 2018a), následne aj Manuálu k stimulačnému programu (Šilonová, Klein, Šinková, 2018b),

je dosiahnuť čo najpresnejšiu identifikáciu a následne stimuláciu bazálnych funkcií dieťaťa v súlade s programom ECEC (Early Child Hood Education and Care „Včasná edukácia a starostlivosť o deti“), ktorý ponúka OECD v rámci identifikácie kľúčových prvkov a prístupov k vzdelávaniu a starostlivosti v ranom detstve. Autori kladú dôraz na prevenciu príčin porúch učenia a správania v súlade s aktuálnymi trendmi inkluzívnej pedagogiky a inkluzívnej pedagogickej (špeciálnopedagogickej) a psychologickéj diagnostiky a následne predstavujú konkrétne postupy - ako v praxi realizovať stimulačný program u dieťaťa v prostredí materskej školy. *Manuál k stimulačnému programu* slúži ako konkrétny návod pre pedagogických a odborných zamestnancov v materských školách úspešne viesť stimuláciu a akceleráciu vývinu detí predškolského veku a priamo nadväzuje na *Manuál k depistáži*. Hlavnou témou tohto programu je predstavenie konkrétnych postupov - ako v praxi realizovať depistáž/screeningové orientačné vyšetrenie a stimuláciu vývinu detí v materskej škole v týchto dvoch častiach: 1. časť - Depistáž, 2. časť - Stimulácia.

1. časť - Depistáž: slúži ako konkrétny návod pre odborných zamestnancov v materských školách úspešne viesť depistáž pripravenosti detí predškolského veku. Po zaznamenaní jednotlivých oblastí a zmapovaní potenciálnych parciálnych oslabení by sa tak vďaka kvalitne realizovanej depistáži (prvotného skríningu) mala nasmerovať ďalšia starostlivosť o dieťa uplatnením špecifických stimulačných programov natoľko, aby sa do nástupu do školy adekvátne pripravilo na zvládanie nárokov kladených na dieťa v podmienkach základných škôl.

2. časť - Stimulácia: kľúčovým cieľom tejto časti programu je dosiahnuť čo najefektívnejšiu stimuláciu bazálnych funkcií dieťaťa. Po uskutočnenej depistáži (prvotného skríningu) bude nasmerovaná ďalšia starostlivosť o dieťa uplatnením špecifického stimulačného programu tak, aby sa dieťa na nástup do školy adekvátne pripravilo a zvládalo nároky kladené naň v podmienkach základnej školy. Stimulačný program zabezpečia učiteľky MŠ (aj pedagogickí asistenti) pod supervíziou odborného zamestnanca - školského špeciálneho pedagóga v rámci aktuálne platného vzdelávacieho programu ISCED pre predprimárne vzdelávanie.

Metodológiu výskumu

Zámerom evalvácie bolo získať informácie o výsledkoch depistážnych orientačných vyšetrení a aplikácie stimulačných programov v materských školách. Výskumné otázky sú konštruované takto:

1. *Je štatisticky významný rozdiel vo výsledkoch detí získanými vstupnými a výstupnými depistážnymi orientačnými vyšetreniami, ktoré absolvovali stimulačný program?*
2. *Je štatisticky významný rozdiel zo vstupnej a výstupnej depistáže medzi výsledkami intaktných a sociálne znevýhodnených 5-6 ročných detí materských škôl?*
3. *Je štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami 5-6 ročných chlapcov a výsledkami 5-6 ročných dievčat v rámci vstupnej a výstupnej depistáže?*
4. *Aké sú názory odborných zamestnancov MŠ na diagnostiku a stimuláciu prostredníctvom diagnosticko-stimulačných nástrojov pre 5-6 ročné deti v materskej škole?*

Do evalvácie v oblasti depistáže sa zapojilo 85 MŠ v oblasti vstupnej depistáže 5-6 ročných detí (1338 detí) a výstupné depistáže boli realizované v 81 MŠ (1205 detí)³. Výber materskej školy do nášho výskumu bol podmienený splnením nasledujúcich kritérií: MŠ, v ktorých pedagogickí a odborní zamestnanci realizovali vstupné aj výstupné depistážne skríningové vyšetrenie u 5-6 ročných detí MŠ a MŠ, v ktorých bol realizovaný stimulačný program u diagnostikovaných 5-6 detí. Výskum zameraný na overovania výsledkov diagnostického a stimulačného sme realizovali od septembra 2020 do novembra 2021. Depistáž (orientačná diagnostika 5–6 ročných detí) bola realizovaná v priestoroch materských škôl v dvoch termínoch podľa nasledujúceho harmonogramu: september/október 2020 – vstupné orientačné vyšetrenie a máj/jún 2021 – výstupné orientačné vyšetrenie. Použili sme diagnostický nástroj *Manuál k depistáži*. V tabuľkách 1, 2, 3 uvádzame oblasti a položky diagnostického a stimulačného nástroja, ktoré sú identické s oblasťami z *Manuálu k depistáži* pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia. Depistáž 1 je zameraná na oblasť deficitov čiastkových funkcií a Depistáž 2 na oblasť symptómov.

³ Nižší počet zapojených MŠ do výstupnej depistáže bol spôsobený ich uzatvorením z dôvodu pandémie COVID 19.

Tabuľka 1 Oblasti a položky diagnostického
a stimulačného nástroja 5-6 ročných detí – Skupinová depistáž

SKUPINOVÁ DEPISTÁŽ	Kresba postavy	Celkové kvalitatívne prevedenie
	Správanie počas skupinovej depistáže	Neschopné odlúčiť sa od blízkych/známych
		Nesústredené/nepozorné
		Nesamostatné/neisté
		Emočne rozladené
		Negativistické
	Pochádza dieťa zo SZP?	Áno/Nie
	Bol s dieťaťom realizovaný stimulačný program?	Áno/Nie

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 2 Oblasti a položky diagnostického
a stimulačného nástroja 5-6 ročných detí - Depistáž 1

DEPISTÁŽ 1	Vizuálna diferenciácia figúry a pozadia
	Vizuálna diferenciácia
	Vizuálna pamäť
	Auditívna diferenciácia figúry a pozadia
	Auditívna diferenciácia
	Auditívna pamäť
	Taktilno - kinestetické vnímanie
	Telesná schéma
	Intermodalita: vizuálno–auditívna
	Intermodalita: auditívno–vizuálna
	Serialita vizuálna
	Serialita auditívna

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 3 Oblasti a položky diagnostického a stimulačného nástroja 5-6 ročných detí - Depistáž 2

DEPISTÁŽ 2	Poznatzky o sebe	Meno a priezvisko dieťaťa
		Vek dieťaťa
		Presná adresa
		Mená rodičov
	Reč, jazyk a komunikácia	Výslovnosť
		Artikulácia
		Intenzita rečového prejavu
		Problém s pochopením inštrukcií v spisovnom jazyku
	Rozsah slovnej zásoby	Rozsah slovnej zásoby
	Kategorizácia	Kategorizácia
	Matematické schopnosti	Vzostupný číselný rad do 10
		Zostupný číselný rad do 10
		Určenie počtu do 10
		Základné geometrické útvary
	Rozmer, množstvo, poradie	Rozmer, množstvo, poradie
	Správanie počas individuálnej depistáže	Neschopné odlúčiť sa od blízkych/známych
		Nesústredené/nepozorné
		Nesamostatné/neisté
		Emočne rozladené
		Negativistické

Zdroj: vlastné spracovanie

Zaznamenané výsledky vstupného a výstupného depistážneho skríningového vyšetrenia boli vyhodnotené holisticky. Výsledky vstupnej depistáže a výsledky výstupnej depistáže predstavujú dve veličiny, ktoré súvisia s každou jednotkou (dieťaťom) štatistického súboru. Na položky, kde bolo viac ako binárne skórovanie, bol použitý **párový T-test**. Používame ho v prípade, ak sú dve skupiny meraní založené na tej istej vzorke respondentov, ktorá bola testovaná dvakrát (vstupné a výstupné merania) a sú vzájomne porovnávané. T-test je založený na rozdieloch dvoch meraní každého subjektu. Odčítaním druhého merania od prvého pre každý subjekt získavame čisté, párové rozdiely, ktoré vstupujú do analýzy. Párový T-test poskytuje senzitívnejší výsledok ako nepárový použitý na tie isté dáta. Na položky skórované nominálne bol použitý **Pearsonov chí-kvadrát**

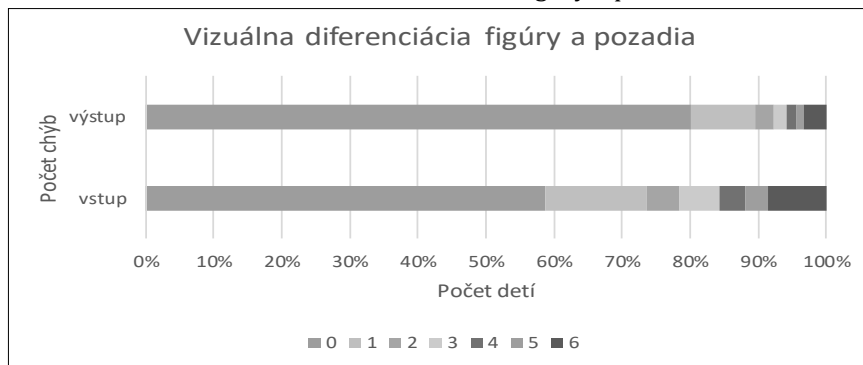
test (pre štvorpolnú tabuľku). Tieto testy zisťujú vzťahy medzi dvoma nominálnymi premennými, t. j. používajú sa k analýze závislosti nominálnych premenných. Patrí sem skupina neparametrických testov, ktoré vychádzajú z kontingenčnej tabuľky. Tieto testy overujú nulovú hypotézu, ktorá tvrdí, že premenné sú nezávislé. Jedna skupina testov je určená iba pre štvorpolné kontingenčné tabuľky (2x2), v ktorých vystupujú dve dichotomické (nominálne) premenné, čomu zodpovedá aj skúmaný súbor v dvoch meraniach v nominálnych hodnotách (áno – nie). Pri štvorpolnej tabuľke je chí-kritické 3,841, keďže počet stupňov voľnosti sa rovná 1.

Výsledky výskumu

1. oblasť výskumu: *Ektivita stimulačného programu*

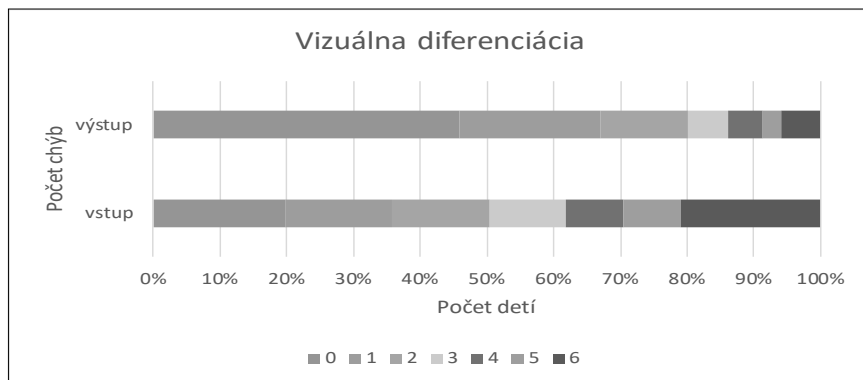
Zámerom evalvácie bolo získať informácie o výsledkoch depistážnych orientačných vyšetrení a aplikácie stimulačných programov v materských školách. Výskumná otázka je konštruovaná takto: *„Je štatisticky významný rozdiel vo výsledkoch detí získanými vstupnými a výstupnými depistážnymi orientačnými vyšetreniami, ktoré absolvovali stimulačný program?“*

Výskumný súbor tvorili všetky diagnostikované 5-6 ročné deti (1338 detí MŠ), ktoré prešli vstupnou a výstupnou depistážou. K dispozícii sme mali jeden výber s n-párom merania, pričom $n = 1338$. Na základe štatistických výsledkov evalvácie môžeme potvrdiť, že celkové výsledky výstupnej depistáže sú v takmer všetkých oblastiach (27 oblastí z 38 sledovaných) štatisticky významne lepšie ako výsledky zo vstupnej depistáže. Celkovo párovým T-testom bolo meraných 16 položiek, z ktorých všetky boli **štatisticky významné**. v oblastiach **Depistáže 1** zameranej na deficity čiastkových funkcií **je štatisticky menej chýb na výstupe ako na vstupe a to vo všetkých 12 oblastiach**, ktoré uvádzame v grafoch 1-12.

Graf 1 Vizúálna diferenciacia figúry a pozadia

Zdroj: vlastné spracovanie

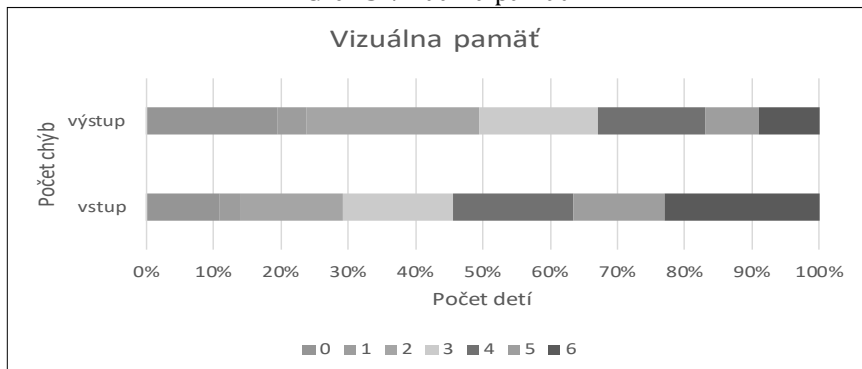
Štatistická významnosť sa nám potvrdila aj v položke *Vizúálna diferenciacia figúry a pozadia*. Vypočítanou t-štatistikou (15,621) na hladine významnosti ($p = 0,000$) sme zistili štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami vstupného (aritmetický priemer = 1,289) a výstupného merania (aritmetický priemer = 0,492) v prospech výstupného merania.

Graf 2 Vizúálna diferenciacia

Zdroj: vlastné spracovanie

Štatistická významnosť sa nám potvrdila aj v položke *Vizúálna diferenciacia*. Vypočítanou t-štatistikou (25,041) na hladine významnosti ($p = 0,000$) sme zistili štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami vstupného (aritmetický priemer = 2,767) a výstupného merania (aritmetický priemer = 1,337) v prospech výstupného merania.

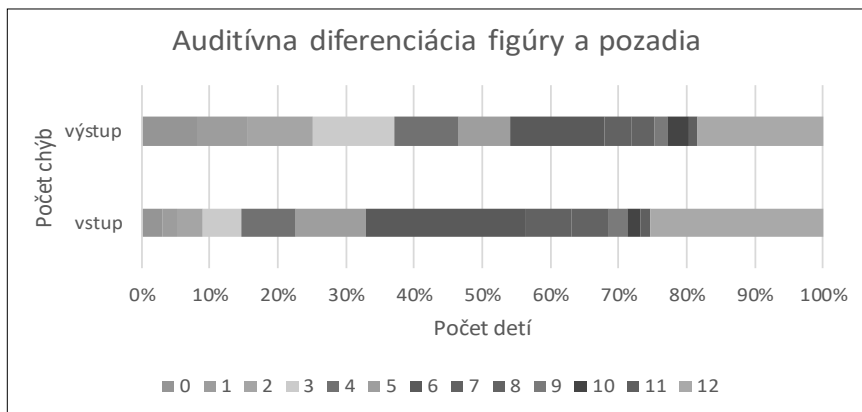
Graf 3 Vizuálna pamäť



Zdroj: vlastné spracovanie

V položke *Vizuálna pamäť* sme vypočítanou t-štatistikou (16,141) na hladine významnosti ($p = 0,000$) zistili štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami vstupného (aritmetický priemer = 3,564) a výstupného merania (aritmetický priemer = 2,647) v prospech výstupného merania.

Graf 4 Auditívna diferenciácia figúry a pozadia

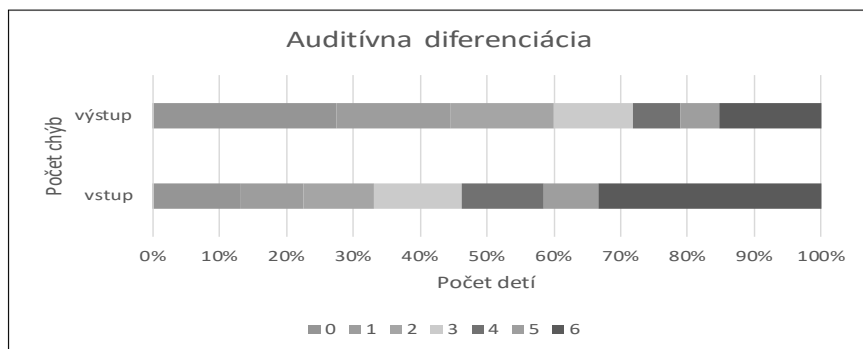


Zdroj: vlastné spracovanie

V oblasti *Auditívna diferenciácia figúry a pozadia* sme vypočítanou t-štatistikou (16,212) na hladine významnosti ($p = 0,000$) zistili štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami vstupného (aritmetický

priemer = 7,000) a výstupného merania (aritmetický priemer = 5,582) v prospech výstupného merania.

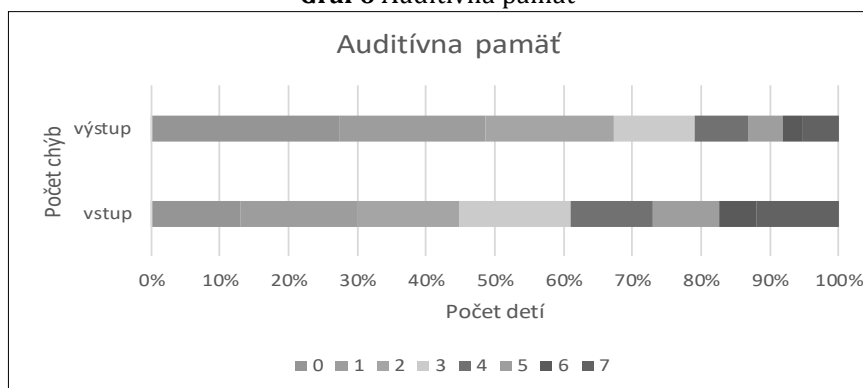
Graf 5 Auditívna diferenciácia



Zdroj: vlastné spracovanie

V položke *Auditívna diferenciácia* sme vypočítanou t-štatistikou (20,890) na hladine významnosti ($p = 0,000$) zistili štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami vstupného (aritmetický priemer = 3,542) a výstupného merania (aritmetický priemer = 2,313) v prospech výstupného merania.

Graf 6 Auditívna pamäť

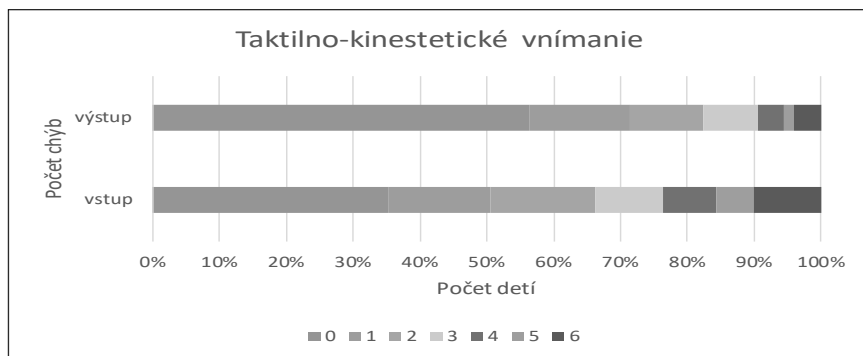


Zdroj: vlastné spracovanie

V položke *Auditívna pamäť* sme vypočítanou t-štatistikou (18,412) na hladine významnosti ($p = 0,000$) zistili štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami vstupného (aritmetický priemer = 2,991)

a výstupného merania (aritmetický priemer = 2,028) v prospech výstupného merania.

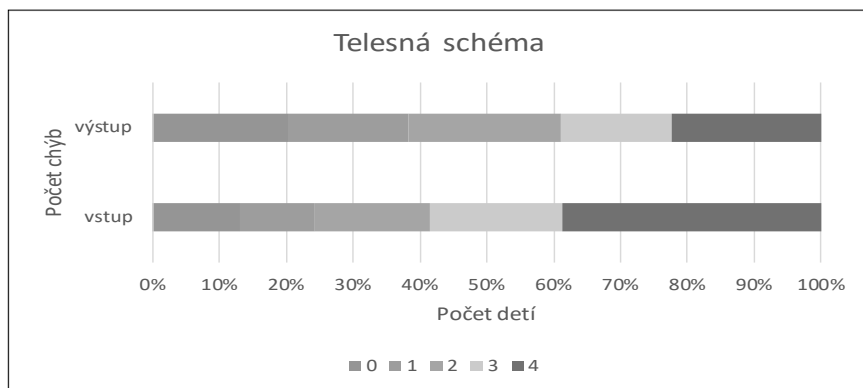
Graf 7 Taktilno-kinestetické vnímanie



Zdroj: vlastné spracovanie

V oblasti *Taktilno-kinestetického vnímania* sme vypočítanou t-štatistikou (17,992) na hladine významnosti ($p = 0,000$) zistili štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami vstupného (aritmetický priemer = 1,909) a výstupného merania (aritmetický priemer = 1,069) v prospech výstupného merania.

Graf 8 Telesná schéma

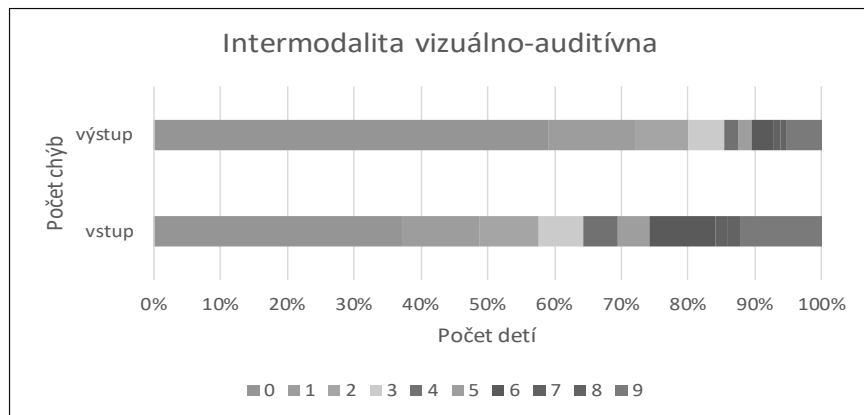


Zdroj: vlastné spracovanie

Štatistická významnosť sa nám potvrdila aj v položke *Telesná schéma*. Vypočítanou t-štatistikou (14,323) na hladine významnosti

($p = 0,000$) sme zistili štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami vstupného (aritmetický priemer = 2,587) a výstupného merania (aritmetický priemer = 2,020) v prospech výstupného merania.

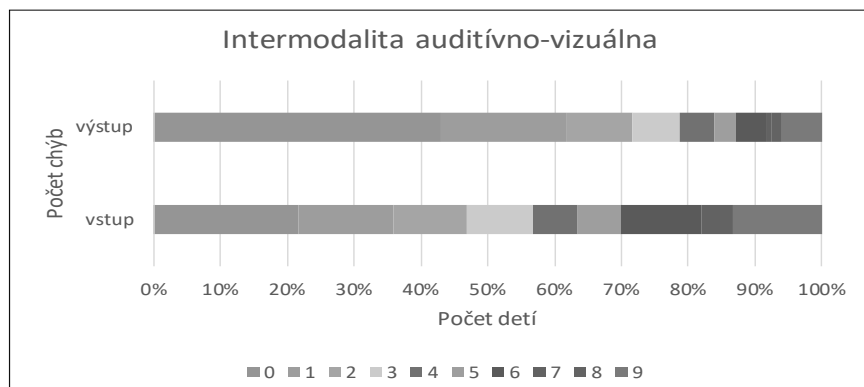
Graf 9 Intermodalita vizuálno-auditívna



Zdroj: vlastné spracovanie

Štatistická významnosť sa nám potvrdila aj v položke *Intermodalita vizuálno-auditívna a auditívno-vizuálna*. Vypočítanou t-štatistikou (18,285) na hladine významnosti ($p = 0,000$) sme zistili štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami vstupného (aritmetický priemer = 2,866) a výstupného merania (aritmetický priemer = 1,9429) v prospech výstupného merania.

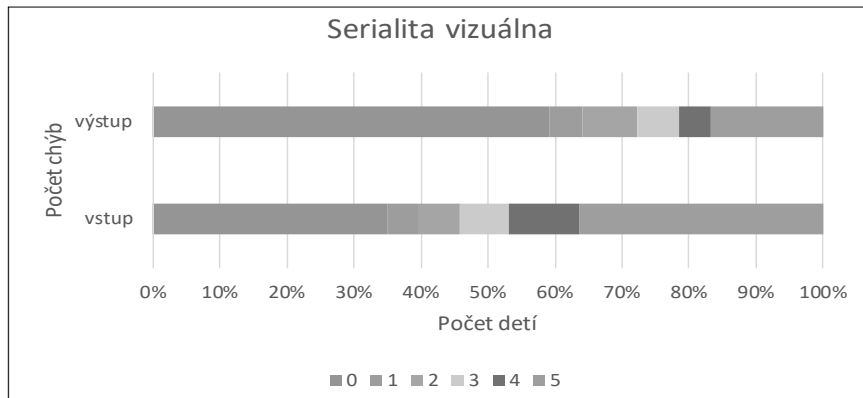
Graf 10 Intermodalita auditívno-vizuálna



Zdroj: vlastné spracovanie

V položke *Intermodalita auditívno-vizuálna* sme vypočítanou t-štatistikou (18,917) na hladine významnosti ($p = 0,000$) zistili štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami vstupného (aritmetický priemer = 3,447) a výstupného merania (aritmetický priemer = 1,946) v prospech výstupného merania.

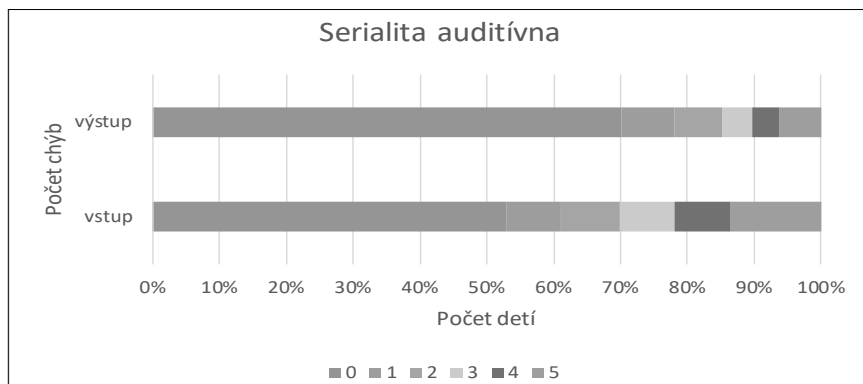
Graf 11 Serialita vizuálna



Zdroj: vlastné spracovanie

Štatistická významnosť sa nám potvrdila aj v položke *Serialita vizuálna*. Vypočítanou t-štatistikou (20,207) na hladine významnosti ($p = 0,000$) sme zistili štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami vstupného (aritmetický priemer = 2,629) a výstupného merania (aritmetický priemer = 1,428) v prospech výstupného merania.

Graf 12 Serialita auditívna

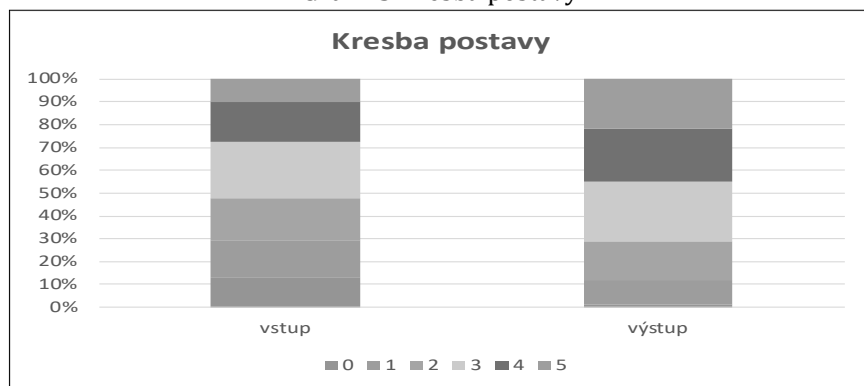


Zdroj: vlastné spracovanie

V oblasti *Serialita auditívna* sme vypočítanou t-štatistikou (14,164) na hladine významnosti ($p = 0,000$) zistili štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami vstupného (aritmetický priemer = 1,505) a výstupného merania (aritmetický priemer = 0,815) v prospech výstupného merania.

V oblastiach **Skupinovej depistáže a Depistáže 2**, ktoré boli merané **Párovým T-testom**, došlo k štatisticky významnému zlepšeniu vo **všetkých meraných oblastiach**, ktoré uvádzame v grafoch 13 – 21:

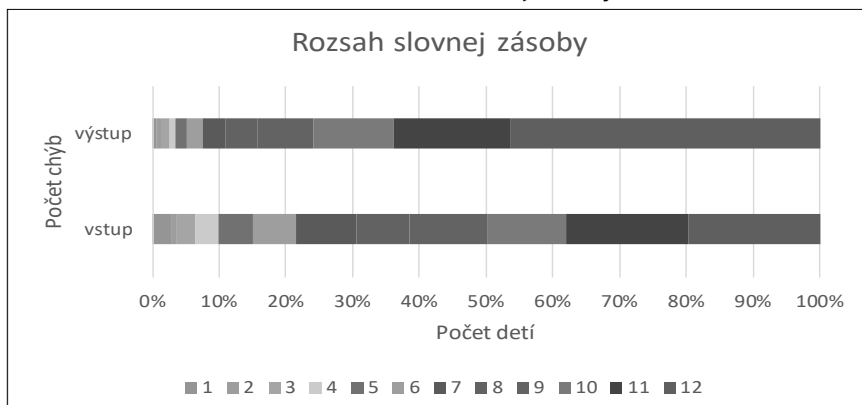
Graf 13 Kresba postavy



Zdroj: vlastné spracovanie

V položke *Grafomotorika: kresba postavy* sme vypočítanou t-štatistikou (-15,343) na hladine významnosti ($p = 0,000$) zistili štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami vstupného (aritmetický priemer = 2,555) a výstupného merania (aritmetický priemer = 3,235) v prospech výstupného merania.

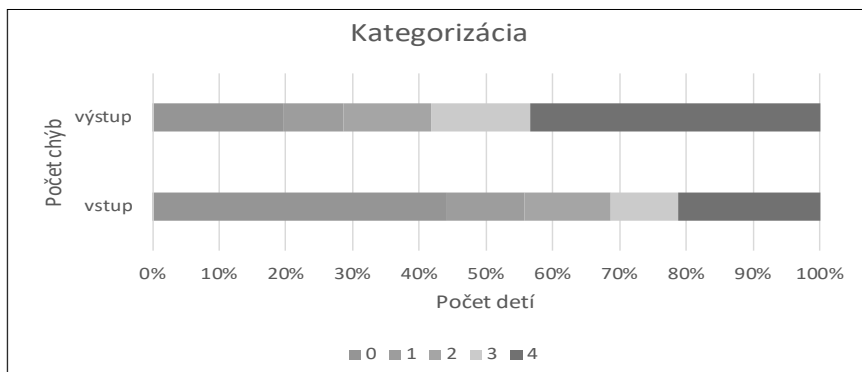
Graf 14 Rozsah slovnej zásoby



Zdroj: vlastné spracovanie

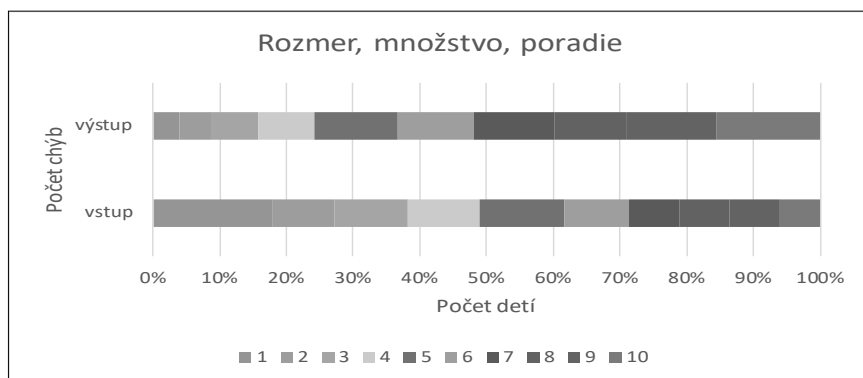
V položke *Rozsah slovnej zásoby* sme vypočítanou t-štatistikou (-21,317) na hladine významnosti ($p = 0,000$) zistili štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami vstupného (aritmetický priemer = 9,003) a výstupného merania (aritmetický priemer = 10,391) v prospech výstupného merania.

Graf 15 Kategorizácia



Zdroj: vlastné spracovanie

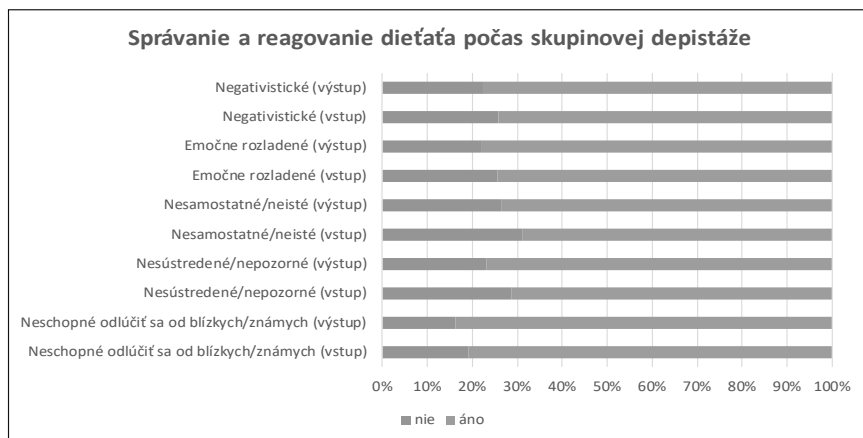
V oblasti *Kategorizácia* sme vypočítanou t-štatistikou (-23,172) na hladine významnosti ($p = 0,000$) zistili štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami vstupného (aritmetický priemer = 1,643) a výstupného merania (aritmetický priemer = 2,538) v prospech výstupného merania.

Graf 16 Rozmer, množstvo, poradie

Zdroj: vlastné spracovanie

V položke *Rozmer, množstvo, poradie* vypočítanou t-štatistikou (-26,294) na hladine významnosti ($p = 0,000$) zistili štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami vstupného (aritmetický priemer = 4,239) a výstupného merania (aritmetický priemer = 6,163) v prospech výstupného merania. Pomocou Pearsonov chí-kvadrát testu sme merali **22 oblastí**, z ktorých **bolo štatisticky významných 11**.

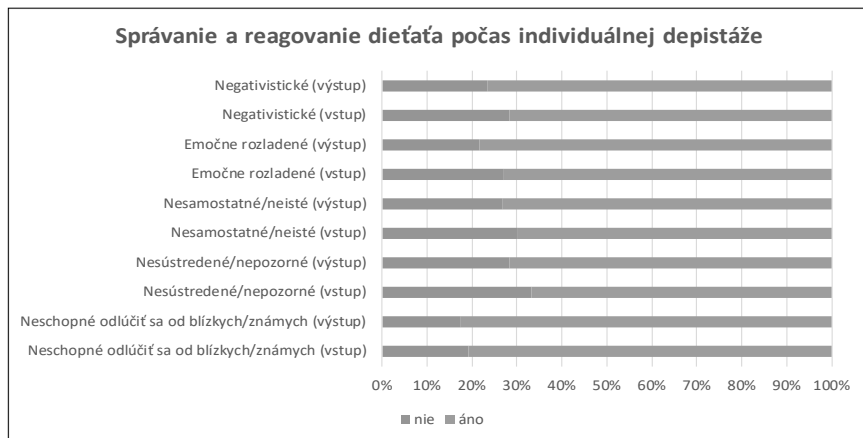
Sledované oblasti uvádzame v grafoch 17-21:

Graf 17 Správanie a reagovanie počas skupinovej depistáže

Zdroj: vlastné spracovanie

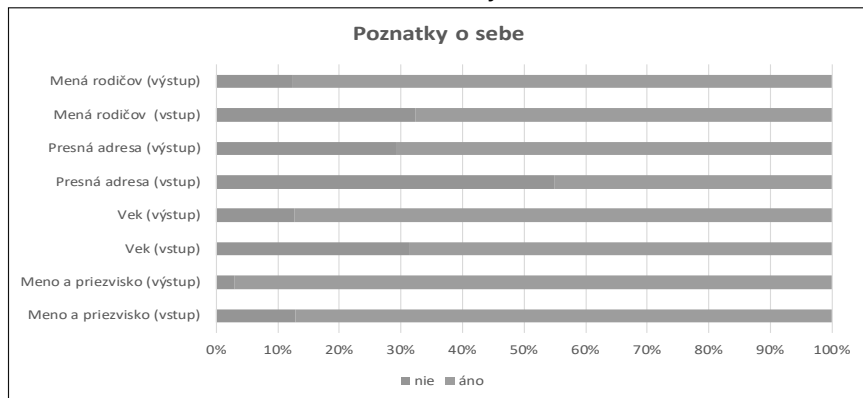
V oblasti Správanie a reagovanie počas skupinovej depistáže *nedošlo v ani jednej oblasti k štatisticky významnému zlepšeniu.*

Graf 18 Správanie počas individuálnej depistáže



Zdroj: vlastné spracovanie

V oblasti Správanie a reagovanie počas individuálnej *depistáže* *nedošlo v ani jednej oblasti k štatisticky významnému zlepšeniu.* Predpokladáme, že oblasti správania detí počas individuálnej a skupinovej depistáže boli zo strany odborných zamestnancov nesprávne vyhodnotené (nesprávne vyplnenie sumarizačných tabuliek určených pre štatistické spracovanie).

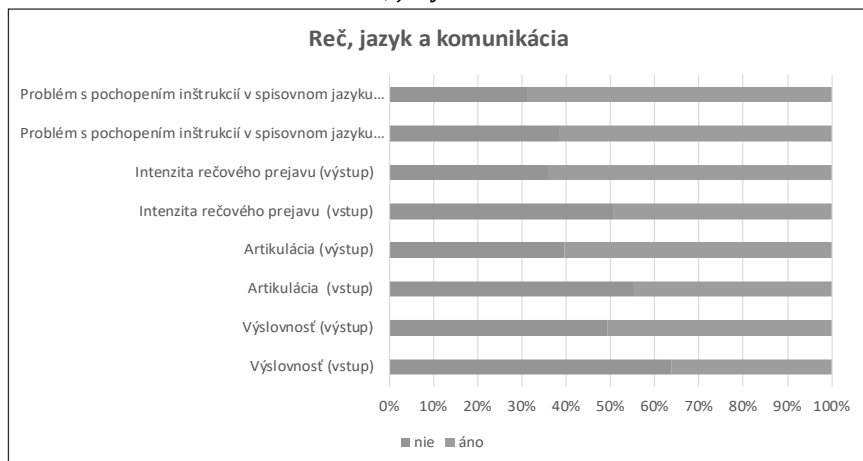
Graf 19 Poznatky o sebe

Zdroj: vlastné spracovanie

V oblastiach **Poznatky o sebe** sme evalváciou zistili *štatisticky významné zlepšenie na výstupe* vo všetkých štyroch položkách - meno a priezvisko, vek, presná adresa, mená rodičov:

- *meno a priezvisko* (chí-kvadrát = 6,870; $p = 0,009$). Z uvedených výsledkov vyplýva, že vo výstupnej depistáži získalo viac detí áno (z 87 % detí na vstupe k 97 % detí na výstupe),
- *vek* (chí-kvadrát = 10,240; $p = 0,002$). Z uvedených výsledkov vyplýva, že vo výstupnej depistáži získalo viac detí áno (zo 69 % detí na vstupe k 87 % detí na výstupe),
- *adresa* (chí-kvadrát = 13,474; $p = 0,0002$). Z uvedených výsledkov vyplýva, že vo výstupnej depistáži získalo viac detí áno (zo 45 % detí na vstupe k 71 % detí na výstupe),
- *mená rodičov* (chí-kvadrát = 11,590; $p = 0,0006$). Z uvedených výsledkov vyplýva, že vo výstupnej depistáži získalo viac detí áno (zo 68 % detí na vstupe k 88 % detí na výstupe)

Graf 20 Reč, jazyk a komunikácia

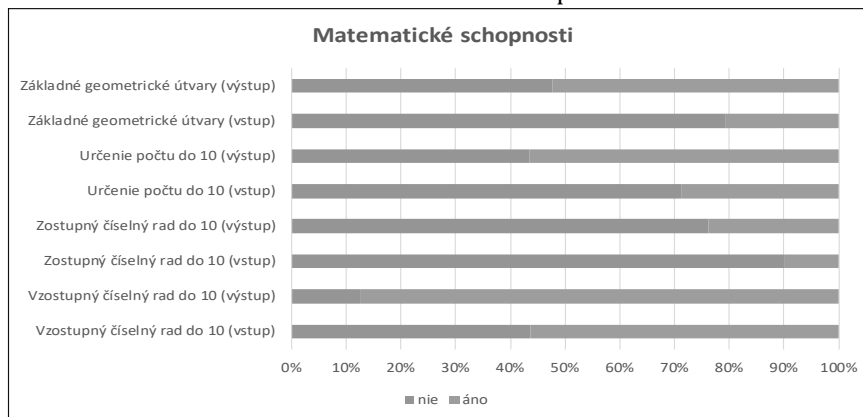


Zdroj: vlastné spracovanie

V troch zo štyroch sledovaných položiek **došlo k štatisticky významnému zlepšeniu** v oblasti Reč, jazyk a komunikácia:

1. *Výslovnosť* (chí-kvadrát = 4,279; $p = 0,032$). Vo výstupnej depistáži získalo viac detí áno (z 36 % detí na vstupe k 51 % detí na výstupe).
2. *Artikulácia* (chí-kvadrát = 4,996; $p = 0,034$). Vo výstupnej depistáži získalo viac detí áno (zo 45 % detí na vstupe k 60 % detí na výstupe).
3. *Intenzita rečového prejavu* (chí-kvadrát = 4,389; $p = 0,032$). Vo výstupnej depistáži získalo viac detí áno (zo 49 % detí na vstupe k 64 % detí na výstupe).

Posledná sledovaná oblasť *Problém s pochopením inštrukcií v spisovnom jazyku* (chí-kvadrát = 1,136; $p = 0,298$) nebola štatisticky významne lepšia, ale vo výstupnej depistáži získalo viac detí áno (z 62 % detí na vstupe k 69 % detí na výstupe).

Graf 21 Matematické schopnosti

Zdroj: vlastné spracovanie

K štatisticky významnému zlepšeniu došlo v oblasti Matematických schopností vo všetkých štyroch položkách a to:

1. položka – *vzostupný číselný rad do 10* (chí-kvadrát = 23,792; $p = 0,000$). Z uvedených výsledkov vyplýva, že vo výstupnej depistáži získalo viac detí áno (zo 56 % detí na vstupe k 87 % detí na výstupe).
2. položka – *zostupný číselný rad do 10* (chí-kvadrát = 6,827; $p = 0,008$). Na základe uvedených výsledkov možno konštatovať, že vo výstupnej depistáži získalo viac detí áno (z 10 % detí na vstupe k 24 % detí na výstupe).
3. položka – *určenie počtu do 10* (chí-kvadrát = 15,855; $p = 0,0001$). Na základe uvedených výsledkov možno konštatovať, že vo výstupnej depistáži získalo viac detí áno (z 29 % detí na vstupe k 56 % detí na výstupe).
4. položka – *základné geometrické útvary* (chí-kvadrát = 21,318; $p = 0,000$). Na základe uvedených výsledkov možno konštatovať, že vo výstupnej depistáži získalo viac detí áno (z 21 % detí na vstupe k 52 % detí na výstupe).

Celkové vyhodnotenie efektivity stimulačných programov

Celkovo T-testom sme merali 16 položiek, v ktorých všetky boli štatisticky významné. v oblastiach Depistáže 1 zameranej na deficit číastkových funkcií je štatisticky menej chýb na výstupe ako na vstupe a to vo všetkých 12 oblastiach. V oblasti Depistáže 2 zameranej na diagnostiku symptómov boli zo 4 meraných oblastí všetky štatisticky

významne lepšie. Pomocou testu Pearsonov chí-kvadrát sme merali 22 oblastí (z Depistáže 2), z ktorých bolo 11 štatisticky významne lepších. Z 38 sledovaných oblastí bolo 27 štatisticky významne lepších.

2. oblasť výskumu: Komparácia výsledkov diagnostiky a stimulácie 5-6 ročných intaktných a sociálne znevýhodnených detí materských škôl

Cieľ: Zistiť, či je štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami zo vstupnej a výstupnej depistáže 5-6 ročných detí MŠ intaktnými a sociálne znevýhodnenými. Získané údaje zo vstupnej a výstupnej depistáže sme analyzovali s cieľom porovnať výsledky detí MŠ pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia s výsledkami intaktných detí. Počet 5-6 ročných detí zapojených v materských školách do depistáží bol vzhľadom na špecifickosť školského roku 2019/2020 (COVID-19) značne odlišný. Počty detí sú uvedené v nasledujúcej tabuľke:

Tabuľka 3 Účasť 5-6 ročných detí na diagnostike

Dieťa	5-6 ročné deti	
	vstup	výstup
Nie je zo SZP*	341	276
Je zo SZP*	1048	943
SPOLU	1389	1219

*SZP-sociálne znevýhodnené prostredie

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 4 Realizácia stimulačného programu u 5-6 ročných detí

Stimulačný program	5-6 ročné deti	
	vstup	výstup
Áno	26 %	92,3 %
Nie	74 %	7,2 %

Zdroj: vlastné spracovanie

Použili sme T-test pre párované hodnoty a formulovali sme nulovú hypotézu o rovnosti stredných hodnôt. Výsledky výskumných zistení uvádzame v nasledujúcich textoch a tabuľkách:

Tabuľka 5 Správanie 5-6 ročných detí
počas skupinovej depistáže – vstup, výstup

Správanie 5-6 ročných detí počas skupinovej depistáže		
	<i>SZP</i>	<i>intaktní</i>
Mean	0,021436	0,516364
Variance	5,505978	6,221447
Observations	933	275
Hypothesized Mean Difference	0	
df	427	
t Stat	-2,93042	
P(T<=t) one-tail	0,001783	
t Critical one-tail	1,64843	
P(T<=t) two-tail	0,003567	
t Critical two-tail	1,965535	

Zdroj: vlastné spracovanie

Z údajov (tabuľka 6) vyplýva, že priemerný posun intaktných detí medzi vstupným a výstupným meraním bol o 0,516 bodov. Priemerný posun detí zo SZP bol o 0,021 bodov. Štatistickú významnosť sme verifikovali porovnaním hodnoty vypočítanej štatistiky $t = -2,930$ s kritickou hodnotou 1,966 na úrovni hodnoty $p = 0,004$. Medzi vstupným a výstupným meraním došlo k rozdielu medzi deťmi zo SZP a intaktnou populáciou v oblasti správania sa počas skupinovej depistáže **v prospech intaktnej populácie**.

Tabuľka 6 Správanie 5-6 ročných detí počas individuálnej depistáže – vstup, výstup

Správanie 5-6 ročných detí počas individuálnej depistáže		
	<i>SZP</i>	<i>intaktní</i>
Mean	0,039657	0,498182
Variance	5,78276	6,075727
Observations	933	275
Hypothesized Mean Difference	0	
df	439	
t Stat	-2,72605	
P(T<=t) one-tail	0,003333	
t Critical one-tail	1,648332	
P(T<=t) two-tail	0,006666	
t Critical two-tail	1,965382	

Zdroj: vlastné spracovanie

Z vyššie uvedených údajov vyplýva, že priemerný posun intaktných detí medzi vstupným a výstupným meraním bol o 0,498 bodov. Priemerný posun detí zo SZP bol o 0,039 bodov. Štatistickú významnosť sme verifikovali porovnaním hodnoty vypočítanej štatistiky $t = -2,726$ s kritickou hodnotou 1,966 na úrovni hodnoty $p = 0,007$. Medzi vstupným a výstupným meraním došlo k rozdielu medzi deťmi zo SZP a intaktnou populáciou v oblasti správania sa počas individuálnej depistáže **v prospech intaktných detí**.

Tabuľka 7 Položky depistáže 5-6 ročných detí
merané T-testom – vstup, výstup

Depistáž 1.časť - chyby		
t-Test: Two-Sample Assuming Equal Variances		
	<i>SZP</i>	<i>intaktní</i>
Mean	-14,8971	-8,53091
Variance	642,1396	635,1405
Observations	933	275
Hypothesized Mean Difference	0	
df	450	
t Stat	-3,67684	
P(T<=t) one-tail	0,000132	
t Critical one-tail	1,648247	
P(T<=t) two-tail	0,000265	
t Critical two-tail	1,96525	

Zdroj: vlastné spracovanie

V rámci porovnania individualizovaných posunov medzi vstupným a výstupným meraním **je štatisticky významný rozdiel** medzi výsledkami detí zo SZP a intaktnou populáciou **v prospech 5-6 ročných detí zo SZP**. U 5-6 ročných detí zo SZP došlo k väčšiemu zníženiu počtu chýb: - 14,9 chýb oproti intaktnej populácii, kde išlo o zníženie - 8,5 chýb.

Tabuľka 8 Položky depistáže 5-6 ročných detí
merané t-testom – vstup, výstup

Depistáž 2.časť - body		
	<i>SZP</i>	<i>intaktní</i>
Mean	7,281886	5,178182
Variance	132,5396	95,7893
Observations	933	275
Hypothesized Mean Difference	0	
df	518	
t Stat	3,004121	
P(T<=t) one-tail	0,001396	
t Critical one-tail	1,647801	
P(T<=t) two-tail	0,002792	
t Critical two-tail	1,964554	

Zdroj: vlastné spracovanie

V rámci porovnania individualizovaných posunov medzi vstupným a výstupným meraním je štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami 5-6 ročných detí zo SZP a intaktnou populáciou **v prospech 5-6 ročných detí zo SZP**. U detí zo SZP došlo k nárastu počtu bodov o 7,3 bodov, u intaktnej populácie o 5,2 bodu.

Celkové vyhodnotenie

Medzi vstupným a výstupným meraním došlo k rozdielu medzi deťmi zo SZP a intaktnou populáciou v oblasti správania sa počas individuálnej aj skupinovej depistáže v prospech intaktnej populácie. v rámci porovnania individualizovaných posunov medzi vstupným a výstupným meraním je štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami detí zo SZP a intaktnou populáciou, v prospech 5-6 ročných detí zo SZP. U detí zo SZP došlo k nárastu počtu bodov o 7,3 bodov u intaktnej populácie o 5,2 bodu.

3. oblasť výskumu: *Komparácia výsledkov diagnostiky a stimulácie 5-6 ročných detí podľa pohlavia detí materských škôl*

Cieľ: Zistiť a porovnať, či je štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami 5-6 ročných chlapcov a výsledkami 5-6 ročných dievčat v rámci vstupnej a výstupnej depistáže.

Tabuľka 9 Pohlavie 5-6 ročných detí MŠ, SZP, stimulácia – vstup

Pohlavie 5-6 ročných detí MŠ, SZP, stimulácia – vstup				
Pohlavie dieťaťa	Dieťa je zo SZP	<u>S dieťaťom bol realizovaný stimulačný program</u>		Spolu
		nie	áno	
dievča je zo SZP	nie	115	38	153
	áno	351	135	486
	spolu	466	173	639
chlapec je zo SZP	nie	144	44	188
	áno	418	144	562
	spolu	466	173	639
Spolu		932	346	1278

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 10 Pohlavie 5-6 ročných detí MŠ, SZP, stimulácia – výstup

Pohlavie 5-6 ročných detí MŠ, SZP, stimulácia – výstup				
Pohlavie dieťaťa	Dieťa je zo SZP	S dieťaťom bol realizovaný stimulačný program		Spolu
		nie	áno	
dievča je zo SZP	nie	11	115	126
	áno	30	419	449
	spolu	41	534	575
chlapec je zo SZP	nie	16	134	150
	áno	31	463	494
	spolu	41	534	575
Spolu		82	1068	1150

Zdroj: vlastné spracovanie

Výsledky vstupnej a výstupnej depistáže sme vyhodnotili aj z hľadiska pohlavia 5-6 ročných detí MŠ. V Tabuľke č. 27 sú uvedené celkové výsledky vstupnej depistáže z hľadiska rozdelenia detí na chlapcov a dievčatá. *Počet chlapcov a dievčat bol rovnaký 639 – spolu 1278 detí.* Na základe vzniknutej pandemickej situácie a uzatvorenia MŠ výstupnú depistáž absolvovalo spolu 1150 detí. Porovnanie výsledkov diagnostiky 5-6 ročných chlapcov a dievčat sú uvedené v nasledujúcich tabuľkách:

Vstupná depistáž – porovnanie výsledkov diagnostiky 5-6 ročných dievčat a chlapcov:

Tabuľka 11 Správanie dievčat a chlapcov počas skupinovej depistáže – vstup

Porovnanie výsledkov diagnostiky správania 5-6 ročných dievčat a chlapcov Správanie počas skupinovej depistáže - vstup		
	<i>dievča</i>	<i>Chlapec</i>
Mean	3,731183	3,543307
Variance	3,089165	2,981696
Observations	651	762
Hypothesized Mean Difference	0	
df	1369	
t Stat	2,01909	
P(T<=t) one-tail	0,021836	
t Critical one-tail	1,645967	
P(T<=t) two-tail	0,043672	
t Critical two-tail	1,961698	

Zdroj: vlastné spracovanie

Porovnaním vypočítanej t-štatistiky (2,019) a kritickej hodnoty (1,961) na hladine významnosti 0,004 sme zistili štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami chlapcov a výsledkami dievčat. *Vo vstupnom meraní chlapci (3,54) dosiahli v skupinovej depistáži štatisticky nižší počet bodov ako dievčatá (3,73).*

Tabuľka 12 Depistáž 1 – vstup

Porovnanie výsledkov diagnostiky správania 5-6 ročných dievčat a chlapcov		
Depistáž 1.časť – chyby		
	<i>dievča</i>	<i>chlapec</i>
Mean	35,43011	35,93701
Variance	420,384	396,1616
Observations	651	762
Hypothesized Mean Difference	0	
df	1363	
t Stat	-0,4695	
P(T<=t) one-tail	0,319392	
t Critical one-tail	1,645972	
P(T<=t) two-tail	0,638785	
t Critical two-tail	1,961706	

Zdroj: vlastné spracovanie

Porovnaním vypočítanej t-štatistiky a kritickej hodnoty sme zistili, nie je štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami chlapcov a výsledkami dievčat. *Medzi chlapcami (35,94) a dievčatami (35,43) nie je v počte chýb na vstupe štatisticky významný rozdiel.*

Tabuľka 13 Depistáž 2 – vstup

Porovnanie výsledkov diagnostiky správania 5-6 ročných dievčat a chlapcov		
Depistáž 2.časť - body		
	dievča	chlapec
Mean	19,97696	19,50131
Variance	102,5887	92,27661
Observations	651	762
Hypothesized Mean Difference	0	
df	1351	
t Stat	0,901006	
P(T<=t) one-tail	0,183873	
t Critical one-tail	1,645982	
P(T<=t) two-tail	0,367746	
t Critical two-tail	1,961721	

Zdroj: vlastné spracovanie

Porovnaním vypočítanej t-štatistiky a kritickej hodnoty sme zistili, nie je štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami chlapcov a výsledkami dievčat. *Medzi chlapcami (19,5) a dievčatami (19,97) nie je v počte bodov na vstupe štatisticky významný rozdiel.*

Tabuľka 14 Správanie dievčat a chlapcov
počas individuálnej depistáže – vstup

Porovnanie výsledkov diagnostiky správania 5-6 ročných dievčat a chlapcov		
Správanie počas individuálnej depistáže		
	<i>dievča</i>	<i>chlapec</i>
Mean	3,631336	3,488189
Variance	3,085417	2,986063
Observations	651	762
Hypothesized Mean Difference	0	
df	1370	
t Stat	1,5384	
P(T<=t) one-tail	0,062091	
t Critical one-tail	1,645967	
P(T<=t) two-tail	0,124182	
t Critical two-tail	1,961697	

Zdroj: vlastné spracovanie

Porovnaním vypočítanej t-štatistiky (1,538) a kritickej hodnoty (1,961) na hladine významnosti 0,12 sme nezistili štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami chlapcov a výsledkami dievčat. *Vo vstupnom meraní chlapci (3,49) nedosiahli v individuálnej depistáži štatisticky nižší počet bodov ako dievčatá (3,63).*

Výstupná depistáž – porovnanie výsledkov 5-6 ročných chlapcov a dievčat:

Tabuľka 15 Správanie dievčat a chlapcov
počas skupinovej depistáže – výstup

Porovnanie výsledkov diagnostiky správania 5-6 ročných dievčat a chlapcov		
Správanie počas skupinovej depistáže		
	<i>dievča</i>	<i>chlapec</i>
Mean	3,83705	3,77454
Variance	3,170996	3,093483
Observations	583	652
Hypothesized Mean Difference	0	
df	1214	
t Stat	0,619435	
P(T<=t) one-tail	0,267873	
t Critical one-tail	1,64611	
P(T<=t) two-tail	0,535746	
t Critical two-tail	1,96192	

Zdroj: vlastné spracovanie

Porovnaním vypočítanej t-štatistiky a kritickej hodnoty sme zistili, že nie je štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami chlapcov a výsledkami dievčat. *Vo výstupnom meraní chlapci (3,77) dosiahli v skupinovej depistáži štatisticky rovnaký počet bodov ako dievčatá (3,83). Pri porovnaní rozdielu medzi vstupným a výstupným meraním došlo k vyššiemu bodovému nárastu u chlapcov (0,23) ako u dievčat (0,11).*

Tabuľka 16 Depistáž 1 – výstup

Porovnanie výsledkov diagnostiky správania 5-6 ročných dievčat a chlapcov		
Depistáž 1.časť - chyby		
	dievča	chlapec
Mean	22,52659	22,62423
Variance	332,0195	302,1335
Observations	583	652
Hypothesized Mean Difference	0	
df	1203	
t Stat	-0,09608	
P(T<=t) one-tail	0,461737	
t Critical one-tail	1,646121	
P(T<=t) two-tail	0,923474	
t Critical two-tail	1,961938	

Zdroj: vlastné spracovanie

Porovnaním vypočítanej t-štatistiky a kritickej hodnoty sme zistili, že nie je štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami chlapcov a výsledkami dievčat. *Medzi chlapcami (22,62) a dievčatami (22,52) nie je v počte chýb na vstupe štatisticky významný rozdiel. Pri porovnaní vstupného počtu chýb s výstupným počtom chýb je to tiež porovnateľné, u chlapcov došlo k zníženiu počtu chýb o 13,3 u dievčat o 12,9 chýb.*

Tabuľka 17 Depistáž 2 – výstup

Porovnanie výsledkov diagnostiky správania 5-6 ročných dievčat a chlapcov		
Depistáž 2.časť - body		
	<i>dievča</i>	<i>chlapec</i>
Mean	26,38079	26,09663
Variance	83,07125	88,16116
Observations	583	652
Hypothesized Mean Difference	0	
df	1225	
t Stat	0,539232	
P(T<=t) one-tail	0,294912	
t Critical one-tail	1,646098	
P(T<=t) two-tail	0,589825	
t Critical two-tail	1,961902	

Zdroj: vlastné spracovanie

Porovnaním vypočítanej t-štatistiky a kritickej hodnoty sme zistili, že nie je štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami chlapcov a výsledkami dievčat. *Medzi chlapcami (26,09) a dievčatami (26,38) nie je v počte bodov na vstupe štatisticky významný rozdiel. Pri porovnaní vstupného počtu bodov s výstupným počtom bodov je to tiež porovnateľné, u chlapcov došlo k zvýšeniu počtu bodov o 6,6, u dievčat o 6,4 bodov.*

Tabuľka 18 Správanie dievčat a chlapcov počas individuálnej depistáže – výstup

Porovnanie výsledkov diagnostiky správania 5-6 ročných dievčat a chlapcov		
Správanie počas individuálnej depistáže		
	<i>dievča</i>	<i>chlapec</i>
Mean	3,758148	3,70092
Variance	3,290204	3,082457
Observations	583	652
Hypothesized Mean Difference	0	
df	1208	
t Stat	0,561936	
P(T<=t) one-tail	0,287132	
t Critical one-tail	1,646116	
P(T<=t) two-tail	0,574264	
t Critical two-tail	1,96193	

Zdroj: vlastné spracovanie

Porovnaním vypočítanej t-štatistiky a kritickej hodnoty sme zistili, že nie je štatisticky významný rozdiel medzi výsledkami chlapcov a výsledkami dievčat. *Vo výstupnom meraní chlapci (3,7) dosiahli v individuálnej depistáži štatisticky rovnaký počet bodov ako dievčatá (3,76). Pri porovnaní so vstupným meraním, kde dosiahli nižší počet bodov ako dievčatá ale došlo k vyššiemu bodovému nárastu u chlapcov (0,21) ako u dievčat (0,12).*

Vyhodnotenie

Vo výstupnom meraní chlapci (3,77) dosiahli v skupinovej depistáži štatisticky rovnaký počet bodov ako dievčatá (3,83). Medzi chlapcami (22,62) a dievčatami (22,52) nie je v počte chýb na vstupe štatisticky významný rozdiel. Medzi chlapcami (26,1) a dievčatami (26,4) nie je v počte bodov na vstupe štatisticky významný rozdiel. Vo výstupnom meraní chlapci (3,7) dosiahli v individuálnej depistáži štatisticky rovnaký počet bodov ako dievčatá (3,76).

4. oblasť výskumu: Názory odborných zamestnancov MŠ na diagnostiku a stimuláciu prostredníctvom diagnosticko-stimulačných nástrojov pre 5-6 ročné deti v materskej škole

Súčasťou výskumu bolo aj zistiť a analyzovať názory odborných zamestnancov MŠ na diagnostiku a stimuláciu prostredníctvom Manuálu k depistáži a Manuálu k stimulácii. Administrovali sme dotazník určený odborným zamestnancom, ktorý obsahoval 4 oblasti: 1. oblasť *Identifikačné údaje respondentov*, 2. oblasť *Depistáž* s 23 položkami, 3. Oblasť *Stimulácia* so 14 položkami. Poslednou časťou dotazníka boli 4 otvorené otázky. Prieskumnú vzorku tvorili z očakávaných 76 odborných zamestnancov materských škôl zapojených do NP PRIM II bolo 54. Nižšia návratnosť súvisí s ukončením ich pracovných pomerov a vzniknutou pandemickou situáciou v SR.

Výberovo uvádzame niektoré zistenia:

Tabuľka 19 Pracovné zaradenie odborných zamestnancov MŠ

Pracovné zaradenie v materskej škole				
Odpoveď	Početnosť absolútna		Početnosť relatívna (%)	
	počet	kumulatívna	počet	kumulatívna
školský špeciálny pedagóg	24	24	44,44	44,44
školský psychológ	5	29	9,26	53,70
sociálny pedagóg	24	53	44,44	98,15
liečebný pedagóg	0	53	0,00	100,00
logopéd	0	53	0,00	100,00
iné	1	54	1,85	100,00
Spolu	54	54	100,00	100,00

(Zdroj: vlastné spracovanie)

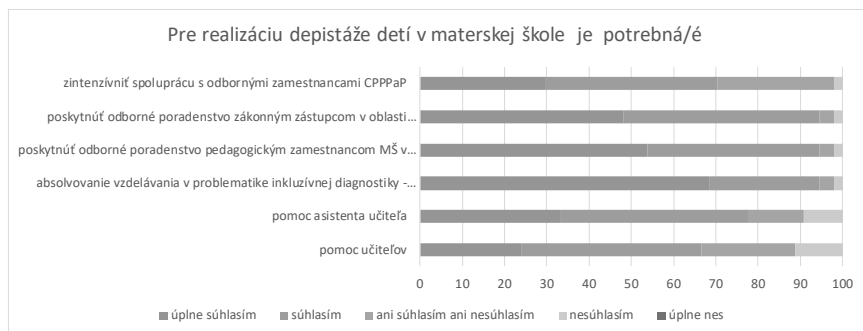
Tabuľka 20 Stupeň vzdelania odborných zamestnancov MŠ

Stupeň vzdelania respondentov				
Odpoveď	Početnosť absolútna		Početnosť relatívna (%)	
	počet	kumulatívna	počet	kumulatívna
VŠ 2.stupňa	54	54	100,00	100,00
VŠ 3.stupňa	0	0	0,00	100,00
Spolu	54	54	100,00	100,00

Zdroj: vlastné spracovanie

Hodnotená oblasť – depistáž

Graf 22 Oblasti, ktoré sú potrebné pre realizáciu depistáže

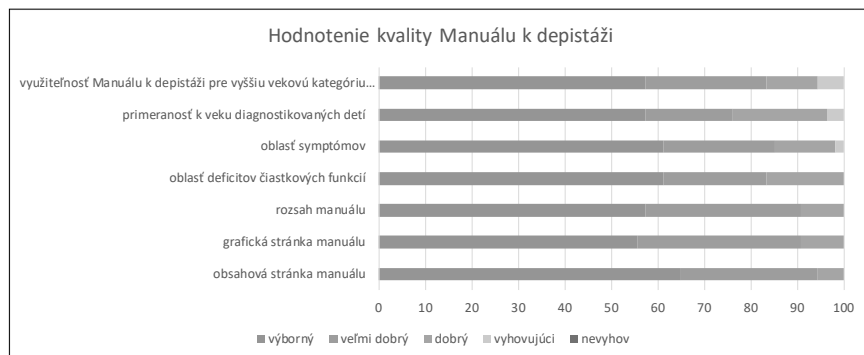


Zdroj: vlastné spracovanie

Respondenti sa vyjadrili k oblastiam, ktoré sú potrebné pre realizáciu depistáže. Pomoc učiteľov považuje za dôležitú – úplne súhlasím, súhlasím (66,66 %). Podobne sa respondenti vyjadrili aj v oblasti pomoc pedagogických asistentov (77,77 %). Nevyhnutnosť absolvovania vzdelávania k Manuálu k depistáži vyslovilo (94,45 %) odborných

zamestnancov. Potrebu poskytovania odborného poradenstva v MŠ (94,44 %) a rodičom detí považuje za dôležité (94,45 %) opýtaných. Relatívne najnižší počet odborných zamestnancov (70,37 %) považuje spoluprácu s poradenskými zariadeniami.

Graf 23 Hodnotenie kvality Manuálu k depistáži

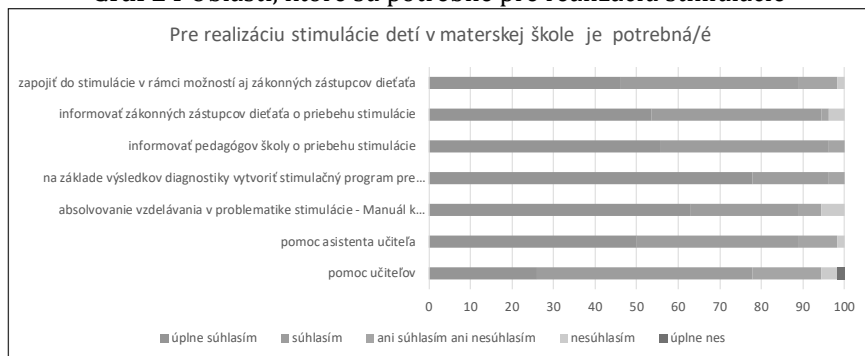


Zdroj: vlastné spracovanie

Kvalita Manuálu k depistáži bola hodnotená veľmi pozitívne – výborný, veľmi dobrý, dobrý a to vo všetkých sledovaných oblastiach: Obsahová stránka (100 %), grafická stránka (100 %), rozsah manuálu (100 %), oblasť deficitov čiastkových funkcií (100 %), oblasť symptómov (98,15 %), primeranosť k veku diagnostikovaných detí (96,30 %) a využitelnosť Manuálu k depistáži v ZŠ (94,44 %).

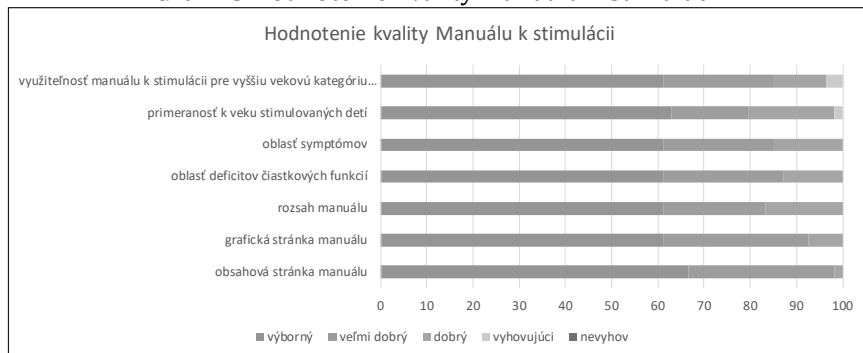
Hodnotená oblasť – stimulácia

Graf 24 Oblasti, ktoré sú potrebné pre realizáciu stimulácie



Zdroj: vlastné spracovanie

Respondenti sa vyjadrili k oblastiam – úplne súhlasím, súhlasím, ktoré sú potrebné pre realizáciu stimulácie. Pomoc učiteľov považuje za dôležitú (77,78 %), nesúhlasí (1,85 %) opýtaných. Podobne sa respondenti vyjadrili aj v oblasti pomoc pedagogických asistentov (88,89 %), nesúhlasí (5,56 %) opýtaných. Nevyhnutnosť absolvovania vzdelávania k Manuálu k stimulácii vyslovilo 88,8 9% odborných zamestnancov. Potrebu vytvorenia stimulačného programu pre každé dieťa uviedlo 96,30 % respondentov. Potrebu informovať pedagógov školy aj rodičov o priebehu stimulácie detí vyjadrilo zhodne 96,30 % odborných zamestnancov. K zapojeniu zákonných zástupcov detí do stimulácie sa vyjadrilo 88,89 % respondentov.

Graf 25 Hodnotenie kvality Manuálu k stimulácii

Zdroj: vlastné spracovanie

Kvalita Manuálu k stimulácii bola hodnotená (výborne, veľmi dobre, dobre) veľmi pozitívne a to vo všetkých sledovaných oblastiach: obsahová stránka (100 %), grafická stránka (100 %), rozsah manuálu (100 %), oblasť deficitov čiastkových funkcií (100 %), oblasť symptómov (100 %), primeranosť k veku diagnostikovaných detí (98,15 %) a využitelnosť Manuálu k stimulácii v ZŠ (96,30 %).

Celkovo respondenti hodnotili diagnosticko-stimulačné programy veľmi pozitívne. Záverom uvádzame názor jednej respondentky: *„Oceňujem presný postup ako v praxi realizovať depistáž a stimuláciu u detí v prostredí materskej školy, tiež presnú identifikáciu a následne stimuláciu oslabených oblastí detí. Pozitívne hodnotím najmä viditeľný pokrok detí, zvýšenie ich sebavedomia, motivácie a zlepšenie spolupráce s rodičmi detí.“*

Výskumom sme taktiež zistili, že deti po absolvovaní predprimárneho vzdelávania sú zaškolené predovšetkým v hlavnom vzdelávacom prúde - v bežných základných školách. **Do systému špeciálneho školstva (ŠZŠ, špeciálna trieda ZŠ) bolo zaradených spolu 20 detí (0,73%). Z celkového počtu stimulovaných detí (1653) boli do systému špeciálneho školstva 11 detí MŠ, čo považujeme to za pozitívny trend v procese zavádzania inkluzívneho spôsobu vzdelávania.**

Záver

Problematica inkluzívneho vzdelávania patrí v teoretickej aj empirickej rovine v súčasnosti v pedagogike (a nielen v nej) k mimoriadne aktuálnym a diskutovaným témam. V humanistickej orientovanej spoločnosti a vzdelávania je potrebné presadzovať novú filozofiu vzdelávania - vzdelávanie pre všetkých bez rozdielu, bez

vyčleňovania tak, aby sa rôznorodosť stala normou. Následne môžeme deliť deti a žiakov nie inštitucionálne ale obsahovo, t. j. riadiť procesy v smere od segregovaných špeciálnych škôl k inkluzívnym materským a základným školám) a snažiť sa o osobnostný rast každého dieťaťa, žiaka - bez porovnávania s inými deťmi, žiakmi. Porovnávanie škôl, rebríčky úspešných/neúspešných škôl/tried sú škodlivé a zavádzajúce, pretože každá trieda, škola má žiakov na rôznej úrovni. Porovnávame neporovnateľné.... (napr. aj v školách s výlučne rómskymi žiakmi je možné budovať inkluzívne prostredie školy). Univerzity a pedagogické fakulty musia pripravovať pedagógov a odborných zamestnancov tak, aby v praxi zdôrazňovali potrebu akcelerácie vývinu dieťaťa od seba samého k sebe samému. Sledovať, aké pokroky a úspechy dosahujú deti v oblasti edukácie, pretože každé dieťa je jedinečné a každé dieťa dosahuje rôznu úroveň vedomostí, schopností v kognitívnej aj v afektívnej oblasti. Nazeráť na vzdelávanie inkluzívnym objektívom znamená, že namiesto zlyhania jednotlivca sa za problém bude považovať zlyhanie systému. Inkluzívny prístup definujeme ako bezpodmienečné akceptovanie špeciálnych potrieb všetkých detí, smeruje k tomu, aby sa heterogénnosť vnímala ako normalita. Deti sa nedelia na tie, ktoré majú špeciálne potreby a na tie, ktoré ich nemajú. Z týchto dôvodov bude nevyhnutné zmeniť prístup v diagnostike detí a žiakov tak, že sa odkloníme od medicínskej diagnostiky smerom k diagnostike pedagogickej a k diagnostike inkluzívnej a skončíme s charakteristikami (s nálepkovaním) detí a žiakov so sociálnym (zdravotným) znevýhodnením a prejdeme k všeobecnej podpore všetkých detí a žiakov v prostredí inkluzívnej školy.

Štúdia je súčasťou riešenia projektu VEGA č. 1/0522/19 *Tvorba inkluzívneho prostredia v materskej škole a inkluzívne prístupy v diagnostike a v stimulácii vývinu sociálne znevýhodnených detí*

Referencie

- DUDEK, M. - DOLINSKÁ, E. - KLEIN, V. - ŠILONOVÁ, V. 2018. *The impact of family environment on children's anxiety level*. Specialusis ugdymas/Special education 1 (38), 191-221.
- HLADUSH, V. - ŠILONOVÁ, V. - KLEIN, V. - BENCH, O. - HLOBA, A. 2020. *Preparation of pedagogical Trainers to inclusive Diagnostics*. V2020. Journal of Critical Reviews. E-ISSN:2394-5125. Kuala Lumpur. Malaysia. s. 4132-4141. Scopus №20743, ID 21100920227. <http://www.jcreview.com/?mno=122618>.
- KLEIN, V. 2020. *Aktuálne problémy inklúzie sociálne a zdravotne znevýhodnených detí a žiakov*. Druk i Wydawnictwo POLIANNA. Krasnystav, Polska. ISBN 978-83-951390-3-1. 120 s.

- ŠILONOVÁ, V. - KLEIN, V. - ŠINKOVÁ, P.A. 2018. *Manuál k depistáži pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia - inovovaná časť*. Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2018. ISBN: 978-80-565-1434-4. s. 107.
- ŠILONOVÁ, V. - KLEIN, V. - ŠINKOVÁ, P.A. 2018. *Manuál k stimulačnému programu pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia - inovovaná časť*. Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2018. ISBN: 978-80-565-1432-0. s. 140.
- ŠILONOVÁ, V. - KLEIN, V. 2020. *Metodická príručka inkluzívneho predprimárneho vzdelávania*. Ministerstvo vnútra SR – Úrad splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity. Bratislava, 2020. ISBN 978-80-89051-61-8. EAN 9788089051618. s. 116.
- ŠILONOVÁ, V. 2021. *Inkluzívne prístupy k edukácii detí predškolského veku*. VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. ISBN 978-80-561-0863-5. 132 s.
- ŠILONOVÁ, V. - KLEIN, V. - HLADUSH, V. 2020. *Príprava pedagogických zamestnancov špeciálnej pedagogiky na Slovensku a na Ukrajine: komparatívna analýza. Підготовка педагогічних працівників спеціальної освіти у словаччині та в Україні: порівняльний аналіз*. In Actual Problems of the Correctional Education. Ministry of Education and Science of Ukraine. Kamyanets-Podilski Ivan Ohienko National University. ISSN 2413-2578. DOI 10.32626/2413-2578.2020-16.
- ŠILONOVÁ, V. - DOLINSKÁ, E. - HLADUSH, V. - MAKHYNIA, T. - BENCH, O. - DUDEK, M. 2021. *Застосування цифрових технологій у дистанційному педагогічному оцінюванні здобувачів вищої освіти*. Information Technologies and Learning Tools 82 (2), 243-265.

APPROACHES TO THE TRAINING OF SPECIALISTS FOR THE WIDE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN UKRAINE: THE EXPERIENCE OF THE UZHHOROD NATIONAL UNIVERSITY

Ivan Myronyuk¹, Svitlana Stebliuk²

Abstract

Ukraine is confidently joining the European community: a decision was made to grant the country the status of a candidate for EU membership. Today, the legal framework of Ukraine (Laws of Ukraine, orders of the Ministry of Education and Culture of Ukraine, Resolutions of the Cabinet of Ministers, orders, letters, concepts, including the Concept of the New Ukrainian School) clearly regulates the implementation of inclusive education.

The philosophy of inclusive education acquired a new meaning – medical-psychological-pedagogical. In the field of medicine, the latest data on molecular and molecular-genetic mechanisms of the development of pathological processes and diseases are emerging. In the field of psychology and pedagogy, a strategy for the development of inclusive education on an interdisciplinary basis and a model for the implementation of learning in an inclusive classroom, have been developed. Technologies for teaching children with special educational needs are singled out: health-therapeutic, speech therapy, development of mental processes, correction and optimization of educational activities, correction of behavioral disorders, formation of communication skills. The system of higher education should provide quality training of specialists in inclusive education in new conditions. The Uzhgorod National University in the Transcarpathian region is the only institution that prepares future specialists in special and inclusive education under educational and professional Bachelor and Master programs and constantly implements innovative approaches in training based on non-standard forms of organization of the educational process in both the normative and optional parts of the curriculum process.

Key words: *Ukraine. Inclusive education. Inclusive teaching. Educational institutions. Students. Master's degree. Educational program. Technologies and methods of learning.*

¹ Prof. Dr. Ivan Myronyuk, PhD., ДВНЗ «Ужгородський національний університет», ivan.myronyuk@uzhnu.edu.ua, +380506927220

² Dr. Svitlana Stebliuk, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», svitlana.stebliuk@uzhnu.edu.ua, +380506738940

Theoretical and methodological principles of preparation of masters for future professional activity

In June 2022, the European Council decided to grant Ukraine the status of a candidate country for EU membership. This obliges everyone, including academia, to work together to affirm the foundations of democracy in a peaceful society, the right to life of every person, and the inadmissibility of discrimination on the basis of disability. Ukraine, like other States Parties to the Convention on the Rights of the Child, respects and ensures all legal norms «to every child within their jurisdiction without discrimination of any kind, irrespective of the child's or his or her parent's or legal guardian's race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national, ethnic or social origin, property, disability, birth or other status» ... «(Convention on the Rights of the Child. Article 2. 1).

In the last decade, the national regulatory framework governing the implementation of inclusive education has been strengthened: Laws of Ukraine, Orders of the Ministry of Education and Science of Ukraine, Resolutions of the Cabinet of Ministers of Ukraine, orders, letters, concepts. It is about providing children with special educational needs with the possibility of effective access to education services, barrier-free communication, and self-realization in public life. This thesis is formulated in the study of A. Kolupaeva: «The newly created Ukrainian educational regulatory and legal framework provides sufficient opportunities to apply a personality-oriented approach in the educational process, in particular, the Concept of the New Ukrainian School defines this approach as «an educational model, the implementation of which takes into account the abilities, needs and interests of each child to the maximum extent possible and allows to implement the principle of child-centrism in practice» (Kolupaieva A., 2019: 16). a system has been created to provide inclusive educational institutions with conditions for the education, upbringing and development of children with special educational needs (hereinafter referred to as SEN). Due to martial law, on April 26, 2022, the Cabinet of Ministers of Ukraine approved changes to the procedure for organizing inclusive education in preschool and general secondary education institutions (Cabinet of Ministers of Ukraine. Resolution, 2022).

Every child with special needs has not been left out of attention, and a clear link has been established between the inclusive resource centre and all educational institutions. In the field of medicine, the latest data on the molecular and molecular genetic mechanisms of

the development of pathological processes and diseases are emerging (Ataman O., 2018).

Thus, the development of inclusive education in Ukraine is aimed at creating a barrier-free learning environment, ensuring equal access to knowledge for all citizens.

Inclusive education in the research of scientists

Ukrainian scientists and educators (V. Bondar, G. Gladush, E. Danilaviciute, A. Kolupaeva, S. Mironova, V. Sinyov, T. Skrypnyk, N. Pakhomova and others) have developed a strategy for the development of inclusive education on an interdisciplinary basis, models for the implementation of inclusive classroom education. T. Skrypnyk's monograph reveals the connection between diagnostic conclusions and correctional programs; the criteria and indicators of the dynamics of positive transformations in autistic children as a result of the consistent implementation of agreed correctional measures by teachers and parents are determined. It is positive that the issue is also considered from the point of view of medical psychology (Skrypnyk T., 2010). Dissertation research is aimed at studying the organization of correctional work with children (persons) with different nosologies. Some of them are:

Pedagogical conditions for the organization of correctional work with autistic children by L. Rybchenko; Pedagogical support of junior schoolchildren with hearing impairment in inclusive education by O. Fedorenko; Formation of methodological competence of teachers of general secondary education institutions in an inclusive environment by G. Vasilieva. Organizational and pedagogical conditions of integrated support for students with special educational needs in an inclusive educational institution N. Sofia.

The study of scientific works shows that the philosophy of inclusive education in Ukraine has acquired a new content: medical, psychological and pedagogical, which is revealed in the works of a number of scientists, in particular V. Sinyov, Ukrainian scientist in the field of correctional pedagogy, legal and special psychology, academician of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

The Model Regulation on the team of psychological and pedagogical support of a child with special educational needs in a general secondary and preschool education institution defines the basic principles, tasks and functions, as well as the procedure for organizing the activities of the team of psychological and pedagogical support of children with special

educational needs who receive education in inclusive education (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine. Model Regulation on the team of psychological and pedagogical support of a child with special educational needs in a general secondary and preschool education institution, 2018). Permanent participants have been formed with the involvement of medical workers of the educational institution, a child's assistant, specialists of the social protection system, children's services and others. Thus, today requires competent specialists to implement all the tasks. Staffing is on the agenda, which is one of the most important areas of development of modern education.

The purpose of the article is to present the experience of training future specialists in special education at Uzhhorod National University, its contribution to the development of inclusive education in Ukraine. Our attention is focused on the training of masters in this specialty (Educational and professional program «Oligophrenopedagogy. Inclusive Education» of the second (master's) higher education in the specialty 016 Special Education, specialization 016.02 - oligophrenopedagogy.

Implementation of innovative approaches in the training of future specialists in special education at SHEI «UzhNU»

Uzhhorod National University in the Transcarpathian region is the only institution that trains future specialists in special and inclusive education in bachelor's and master's educational and professional programs and constantly introduces innovative approaches in training based on non-standard forms of organization of the educational process in both the normative and variable parts of the educational process.

The uniqueness of the training is that it is carried out by the Department of Physical Rehabilitation of the Faculty of Health and Physical Education, within which unrelated specialties are interconnected and complementary. Medical education, rehabilitation, physical education and sports, clinical psychology and pedagogical problems of teaching, upbringing and development of children with special needs provide a comprehensive, system-forming model of Master's in Special Education.

The educational and professional program of Master of Special Education is aimed at

- formation of integral, general and special components of professional competence in future teachers;
- possession of special knowledge of the chosen specialty;

- development of psychological and pedagogical competence, understanding of the specifics of the activities of the team supporting a child with SEN;
- formation of the personality of the carrier of national culture.

We adhere to the opinion of I. Sadova that «an important aspect in the process of training teachers to work in inclusive conditions is the formation of their professional and value orientations, professional and personal qualities, skills and competencies. Professional and value orientations of a teacher who works with children with special educational needs is a focus on the development of the personality as a whole, and not only on obtaining educational results; awareness of their responsibility for children» (Sadova I., 2015: 313).

The purpose of the Educational and Professional Master's Program is to train competitive specialists in special education in the context of the modern pedagogical paradigm, the formation of professional competence on the basis of a personality-oriented learning model and a multidisciplinary team approach, mastering the methodology of scientific, correctional, pedagogical and rehabilitation activities, the ability to professional self-realization, taking into account universal values and norms of professional ethics (Educational and Professional Program «Oligophrenopedagogy. Inclusive Education» of the second (master's) higher education in specialty 016 Special Education, specialization 016.02, 2022).

Compulsory and elective components are formed in such a way that the graduate of the educational institution is an innovator, citizen-patriot, creative teacher and master of his craft. To this end, teaching methods and techniques are being modernized: along with the traditional ones, innovative types of lectures are being introduced: lecture «together», lecture-debate, lecture with problematic issues, lecture-introduction; in practical classes, «spiral discussion», work in interactive groups, creation of lepbook, mental maps and others, which allowed the student to show their personal qualities, leadership, creativity.

The use of informal and non-formal education within the university, international cooperation, including with the University of Presov, allowed SHEI «UzhNU» to create a pedagogical creative laboratory for the training of future specialists in special education. The medical component should be the basis for professional activity, since «public health and the quality of life of individuals are determined by a complex set of interrelated factors, so the issue of improving the health and well-

being of the population cannot be limited to the health sector alone and requires a multisectoral approach, namely the active participation and involvement of other sectors of society at all stages of the process aimed at maintaining and promoting health» (Slabkyi G, Myroniuk I, Koshelia I, Dudnik S., 2019: 64). Based on the goals and objectives of inclusive education, we have formulated the definition of a «competent specialist in special education», which we interpret as a person educated in various fields of science, who has a set of psychological, pedagogical knowledge, skills, emotional and ethical competence, universal values, is able to work in a team of support for a child, to implement their activities in an inclusive environment.

Our research shows that in the context of European integration, it is this scientific approach that will provide a competitive specialist.

In the process of theoretical and practical training, we paid considerable attention to the technologies of teaching children with special educational needs in general secondary education institutions: therapeutic health, speech therapy, development of mental processes, correction and optimization of learning activities, correction of behavioral disorders, formation of communication skills. Differentiated teaching is being introduced into the practice of work in classes with inclusive education. «Differentiated teaching, according to S. Kolupaieva, is the teacher's acceptance of the diversity and polymorphism of the student population (different levels of basic and current knowledge of students, preparedness, learning interests, different learning styles, etc.

Teachers of the department develop original methods of teaching children with SEN in inclusive classrooms for primary school teachers and assistants. Examples of some of the development of coherent speech.

Imitative and creative. «Exploring ... ». The teacher lays out autumn leaves on the table (or mat). Task for pupils: examine the leaves from different trees along the contour with your fingers. What did you feel? What would you say to a yellow leaf that fell to the ground?

Recommendations: group students into groups so that a child with SEN works together with the class. The teacher's assistant will help her to make a dialogue with the autumn leaf, using the imitation technique.

Constructive. The game «Beads». Pupils are offered colored beads and object drawings. They arrange the beads by associations into pictures, justifying the choice. The work ends with watching a video about the necklace as a talisman for a Ukrainian girl. Recommendations:

the teacher's assistant is a participant of the game (According to S. Stebliuk).

As our research shows, it is extremely important to differentiate teaching methods and techniques in an inclusive classroom. Grouping students into groups enables a child with SEN to feel part of the student community.

Practical training of masters of special education

Updated approach to the structure and content of the types of practices. The educational and professional program «Oligophrenopedagogy. Inclusive Education» has two types: industrial (two-component: in general secondary education institutions with inclusive and special classes, inclusive resource centers) and pedagogical. The choice of a two-component production practice ensured close cooperation between educational institutions and the inclusive resource center, as this issue is still problematic. The Study of the Quality of Inclusive Education for Children with Special Educational Needs December 2020 - January 2021, commissioned by the State Education Quality Service of Ukraine within the framework of the Education Quality Assurance System initiative, which is being implemented within the framework of the Support to Ukraine's Government Reforms (SURGe) project, states that «... one of the main needs for the implementation of quality inclusive education in schools is to strengthen coherence between the key stakeholders in this process - RRCs, schools and parents. ... Some RRCs have regular contact with individual schools, but there are a number of reasons that prevent closer cooperation with schools» (State Service for Education Quality of Ukraine Canada: 61-62).

Accordingly, this type of practice allows the future specialist to understand the interconnection of educational institutions, which will improve the choice of program for working with a student in an inclusive classroom. We believe that this approach of the scientific and pedagogical staff of the SHEI «UzhNU» is correct and scientifically sound. This is confirmed by the results of the survey of higher education applicants (22 people). To the question «Do the types of practice provide the formation of professional competence?» the respondents answered positively - 100%; «Have you acquired skills in working on various remote platforms in the process of practice?» the answers were distributed as follows: yes - 95%, partially - 5%; «Have you established cooperation as a member of a multidisciplinary team in inclusive classrooms?»: yes - 85%, partially - 15%.

Scientific and practical conferences of various levels, regional seminars, scientific and methodological round tables provide an opportunity to formulate the tasks facing the SHEI «UzhNU» and the scientific elite of the region:

- 1) staffing of preschool and general secondary education institutions with specialists. Statistics show: «In Ukraine, as of January 1, 2021, 25,078 students study in inclusive classes. This number is almost 10 times higher than five years ago. In total, 18,687 inclusive classes have been created in schools. In the 2020-2021 school year, almost 43% of the total number of schools organized inclusive education. That is, almost every second school in Ukraine teaches children with special educational needs» (Study of the quality of inclusive education for children with special educational needs (State Service for Education Quality of Ukraine Canada: 61-62).
- 2) providing higher education institutions with scientific and pedagogical staff who would be able to provide degree education: Bachelor, Master, Doctor of Philosophy, Doctor of Science.
- 3) intensification of educational work aimed at reorienting the consciousness of a separate part of society about the need for inclusive education;
- 4) creation of inclusive employment programs in the production sector.

In the framework of international cooperation:

- 1) improvement of terminology in inclusion: for example, «integration» of a child into the student community or «entry» of a child into the educational space. Summarizing the definition according to different dictionaries, integration is the unification of any separate parts into a whole. We advocate the concept of «entry (inclusion) into the educational space», as each child is unique and inimitable. In addition, the term «inclusion» means the process of active involvement in social relations of all citizens, regardless of physical, intellectual, cultural, linguistic, national and other characteristics. According to the Concept of the New Ukrainian School, a graduate is a personality, a patriot with an active position, who acts in accordance with moral and ethical principles and is able to make responsible decisions, respects dignity and human rights, an innovator, able to change the world around him, develop the economy on the principles of sustainable development, compete in the labor market, and learn

throughout life» (Ministry of Education and Science of Ukraine. New Ukrainian School).

- 2) encouraging domestic and foreign employers to search for talented people with SEN, creating a bank of jobs and offers.
- 3) further cooperation in the development, testing of author's methods in the field of special and inclusive education.

SHEI «UzhNU» has clearly defined its priorities in scientific activities in this area and thanks to joint cooperation with foreign researchers, the results have become tangible. Today, Ukraine defends its independence, while higher education institutions continue research with faith in victory.

Conclusion

The features of the development of inclusive education in Ukraine are revealed. The experience of training masters of special education at Uzhhorod National University is presented. Attention is focused on innovative teaching methods, examples of some of them are given. The peculiarities of practical training of applicants for higher education at the master's level are revealed.

References

- ATAMAN Oleksandr. Patofiziologhiia : v 2 t. T 1. Zahalna patologiia : pidruchnyk dlia stud. vyshch. med. navch. zaklad. Vyd. 3-tie. Vinnytsia : Nova Knyha, 2018. 584 s.
- Derzhavna sluzhba z yakosti osvity Ukrainy ☐ Kanada. Doslidzhennia yakosti inkliuzyvnoho navchannia dlia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. Hruden 2020 – sichen 2021.URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkliuzyvne-navchannia/2021/04/02/Doslidzhennia_yakosti_inkliuzyvnoyi_osvity_1_02_04.pdf.
- Kabinet Ministriv. Pro vnesennia zmin do poriadkiv, zatverdzhenykh postanovamy Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 10 kvitnia 2019 r. № 530 i vid 15 veresnia 2021 r. № 957 vid 26 kvitnia 2022 roku. <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-vnesennia-zmin-do-poryadkiv-zatverdzenih-postanovami-kabinetu-ministriv-ukrayini-vid-10-kvitnya-2019-r-530-i-vid-15-veresnya-2021-r-957-483>.
- KOLUPAIeVA Alla, TARANCHENKO Oksana. Navchannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inkliuzyvnomu seredovyshchi: navchalno-metodychni posibnyk. Kharkiv : Vyd-vo «Ranok», 2019. stor. 304
- KOLUPAIeVA Alla, TARANCHENKO Oksana. Inkliuzyvna osvita: vid osnov do praktyky: [monohrafiia]. K. : TOV «ATOPOL», 2016. stor. 152.
- Konventsiiia pro prava dytyny. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

- Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy. Prymirne polozhennia pro komandu psykhologo-pedahohichnoho suprovodu dytyny z osoblyvymy osvitnymy potrebamy v zakladi zahalnoi serednoi ta doshkilnoi osvity. <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5b1/e72/1d2/5b1e721d2c67a022705177.pdf>).
- Osvitno-profesiina prohrama «Olihofrenopedahohika. Inkluzyvna osvita» druhoho (mahisterskoho) vyshchoi osvity za spetsialnistiu 016 Spetsialna osvita, spetsializatsiia 016.02.Olihofrenopedahika haluzi znan 01 Osvita/pedahohika. DVNZ «Uzhhorodskyi natsionalnyi universytet», 2022. <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/47116>
- SADOVA Iryna. Osoblyvosti pidhotovky maibutnoho vchytelia do navchannia ditei z osoblyvymy potrebamy v umovakh inkluzyvnoi osvity. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Vyp. 14, 2015 stor. 313-318.
- SYNOV Viktor. Multydystsyplinarnyi (medykopsykhologo-pedahohichni) kharakter diahnostyky i korektsii rozvytku osobystosti pry porushenniakh protsesu sotsializatsii. Psykhologo-pedahohichni zasady rozvytku osobystosti v osvitnomu prostori : materialy Metodolohichnoho seminaru APN Ukrainy, 19 bereznia 2008 r. Kyiv, 2008. stor. 527–532.
- SKRYPNYK Tetiana. Fenomenolohiia autyzmu: Monohrafiia. K.: Vydavnytstvo «Feniks», 2010. stor. 320.
- SLABKYI Henadii, MYRONIUK Ivan, KOSHELIa Ivan, DUDNYK Svitlana. Medyko-demohrafichna sytuatsiia yak hlobalna problema hromadskoho zdorovia Ukrainy. Visnyk sotsialnoi hihiieny ta orhanizatsii okhorony zdorovia Ukrainy. 2019. № 3 (81). stor. 62-72

OD SEGREGACJI DO INKLUZJI. HISTORYCZNE UWARUNKOWANIA KSZTAŁCENIA SPECJALNEGO W POLSCE W XX W.

Jacek Kulbaka¹

Abstrakt

Tekst zawiera informacje dotyczące organizacji kształcenia specjalnego w Polsce w XX w. Przedstawiono różnorodne uwarunkowania towarzyszące szkolnictwu specjalnemu w Polsce związane m.in. z: prawem i polityką oświatową, siecią szkół specjalnych, metodyką kształcenia specjalnego, biografiami osób szczególnie zasłużonych dla rozwoju tego działu kształcenia.

Klíčové slová: *Dziecko niepełnosprawne. Historia szkolnictwa specjalnego. Edukacja segregacyjna. Integracja. Inkluzja.*

Abstract

The text contains information on the organization of special education in Poland in the 20th century. with: education law and policy, a network of special schools, methodology of special education, biographies of people of particular merit for the development of this section of education.

Keywords: *Disabled child. History of special education. Segregated education. Integration. Inclusion.*

Początki kształcenia specjalnego na ziemiach polskich

Szkolnictwo specjalne – w sensie instytucjonalnym – zrodziło się we Francji w drugiej połowie XVIII w., z chwilą utworzenia pierwszych szkół specjalnych dla dzieci głuchych (1770) i niewidomych (1784). Na gruncie polskim pierwsze próby kształcenia dzieci głuchych podejmowano już z inspiracji ostatniego króla Stanisława Augusta Poniatowskiego (1764-1795). Po upadku Rzeczypospolitej pierwszą szkołę specjalną utworzono w Warszawie w 1817 r. Instytut powszechnie znany jest pod nazwą: Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych.

Do początków XX w. na ziemiach polskich zorganizowano łącznie nieco ponad 30 szkół i zakładów specjalnych (7 dla dzieci głuchych, 4 dla niewidomych, 12 dla upośledzonych umysłowo i 9 dla społecznie

¹ prof. Dr. hab Jacek Kulbaka, prof. APS, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, Polska, e-mailová adresa: akabluk@wp.pl; tel.: +48-3422-589-36-00

niedostosowanych). (Gasik, 1990, s. 94-102). Placówki te zakładano głównie z inicjatywy ludzi dobrej woli, stowarzyszeń, zgromadzeń zakonnych.

Przez cały XIX w. rosło w Europie zainteresowanie tematyką szkolnictwa specjalnego (określaną w literaturze naukowej jako pedagogika lecznicza). Najszybszy rozwój szkolnictwa występował na ziemiach niemieckich. Belgia zasłynęła w końcu XIX stulecia rozwiązaniami metodycznymi (Owidiusz Declory), zaś działania legislacyjne były domeną Brytyjczyków. Popularyzacja kształcenia niepełnosprawnych przeszła w XIX w. ewolucję, idąc od filantropii ku ustawowym regulacjom poszczególnych państw, organizujących kształcenie w tym zakresie. Znaczący wpływ wywarły poglądy pedagogiczne, działalność naukowa oraz nauczycielska Jana Henryka Pestalozziego, Eduarda Clapareda, Jana Piageta, Teodora Simona, Alfreda Bineta, Marii Montessori i innych.

Na gruncie polskim szczególnie zainteresowanie i troskę o dziecko niepełnosprawne wykazała Maria Grzegorzewska, która na forum Polskiej Ligi Nauczania w Paryżu (w połowie 1918 r.) postulowała konieczność zapewnienia opieki i kształcenia dla wszystkich dzieci „anormalnych”. Tego typu pogląd reprezentowała również Józefa Joteyko, współtwórczyni Międzynarodowego Fakultetu Pedologicznego w Brukseli (1912-1914). (Dziedzic, 1970, s. 71-72). Istotny wkład w pracę z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną wniosła Michalina Stefanowska, która podczas I wojny światowej zakładała pierwsze oddziały dla dzieci upośledzonych umysłowo i zajęła się przygotowaniem nauczycieli dla potrzeb szkolnictwa specjalnego na terenie Warszawy.

Okres Dwudziestolecia Międzywojennego (1918-1939)

W niepodległej Rzeczypospolitej (1918) utworzono stanowisko referenta do spraw szkolnictwa specjalnego. Funkcję tę powierzono przybyłej z Brukseli w 1919 r. dr Marii Grzegorzewskiej. (Gasik, 1995, s. 20-28). Bardzo energicznie w sprawy szkolnictwa specjalnego włączył się także Jan Hellmann, pierwszy Naczelnik Wydziału Szkół Specjalnych Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia publicznego (dalej MWRiOP). W tym czasie w Polsce było ok. 75 tys. dzieci upośledzonych umysłowo, 4 tys. dzieci głuchych, 3 tys. dzieci niewidomych, 6 tys. dzieci chorych i kalek. Opracowany przez niego program rozbudowy szkolnictwa specjalnego w Polsce przewidywał utworzenie: 1,8 tys. klas specjalnych dla 36 tys. uczniów opóźnionych w rozwoju lub zaniedbanych wychowawczo oraz 43 instytutów dla 8

tys. dzieci niewidomych, głuchoniemych i upośledzonych umysłowo. Brak środków finansowych w kasie państwa polskiego spowodował, że projekt ten niestety nigdy nie doczekał się realizacji. (Hellmann, 1921).

Dnia 7 lutego 1919 r., na mocy dekretu o obowiązku szkolnym, ustanowiono 7-letni okres kształcenia dla wszystkich dzieci, w tym dzieci niepełnosprawnych. Niestety przepisy dekretu mówiły o tym, że: „od obowiązku szkolnego mogą być uwolnione dzieci chore fizycznie (szczególnie z gruźlicą otwartą) lub umysłowo oraz dzieci niedorozwinięte, jeżeli ich ułomności wyłączają je od pobierania nauki w szkole powszechnej. Jeśli w danej miejscowości istnieje zakład kształcenia chorych, kalek, ciemnych, głuchoniemych i niedorozwiniętych, obowiązek szkolny rozciąga się na te dzieci”. (Pęcherski, Świątek, 1977, s. 77). Z obowiązku szkolnego mogły być zwolnione dzieci niepełnosprawne, jeśli zamieszkiwały ponad 3 km od szkoły. Również 7 lutego 1919 r., na mocy osobnego dekretu, ustanowiono pierwsze w Polsce pierwsze sądy dla nieletnich w: Lublinie, Łodzi i w Warszawie. Działalność tych sądów przyniosła większe efekty po 1932 r., kiedy odpowiedzialność karną nieletnich określono w ustawie. W dniu 1 listopada 1932 r. wprowadzono w życie pierwszy polski kodeks karny. Na jego podstawie wobec nieletnich (do 13 roku życia), którzy popełnili czyn zabroniony pod groźbą kary oraz względem nieletnich (w wieku od 13 do 17 lat), którzy działali „bez rozeznania”, stosowano wyłącznie środki wychowawcze (upomnienie, oddanie pod dozór, zakład wychowawczy). Nieletni, w wieku 13-17 lat, którzy świadomie popełnili czyn zabroniony karą, kierowani byli do zakładu wychowawczo-poprawczego. (Gasik, 1990, s. 220-229). Przyjęte w Polsce ustawodawstwo zmierzało w kierunku wczesnej interwencji. W Polsce powstały izby zatrzymań (48 godzinne), schroniska przy sądach dla nieletnich (maksimum do 2 miesięcy) oraz instytucja kuratorów sądowych zajmujących się wywiadem środowiskowym.

Sprawy szkolnictwa specjalnego znalazły się w porządku obrad I Ogólnopolskiego Zjazdu Nauczycielskiego, zorganizowanego w Warszawie w kwietniu 1919 r. Interesy szkolnictwa specjalnego reprezentowali: lekarz Stanisław Kopczyński, kierownik szkoły dla dzieci upośledzonych umysłowo, Albin Gawlik oraz dr Władysław Jarecki. Informowali uczestników zjazdu, że pośród ogółu dzieci w wielu szkolnym w Polsce aż 6% stanowiły dzieci fizycznie lub umysłowo upośledzone. Postulowali wprowadzenie i egzekwowanie ustawowego obowiązku szkolnego dla niepełnosprawnych oraz stworzenie przez państwo szerokiej sieci szkół i zakładów specjalnych dla niewidomych,

głuchoniemych, upośledzonych umysłowo, dla dzieci mało zdolnych i opóźnionych w rozwoju umysłowym. Poruszali sprawy płacowe, regulacje prawne, kwestie terminologii w szkolnictwie specjalnym. W uchwałach pozjazdowych zapisano, iż: „dzieci umysłowo lub fizycznie nienormalne lub upośledzone (mało zdolne, głuchonieme, ociemniałe, z zaburzeniami mowy, z wadami charakteru) powinny być kształcone oddzielnie pod kierunkiem specjalnie wykształconych kierowników”. (O szkołę polską (...), 1919).

Konieczność systemowych działań w zakresie opieki nad dzieckiem niepełnosprawnym dostrzegały w tamtym czasie różne instytucje. Polskie Towarzystwo Pediatryczne opracowało autorski projekt rozwoju kształcenia specjalnego. Pomimo tego, że poprał go minister zdrowia Witold Chodźko, nie został zaaprobowany przez rząd. Trudności finansowe państwa powodowały, że problemyka dziecka niepełnosprawnego, przesuвано na dalszy plan. (Steling, 1935).

Prawa dziecka niepełnosprawnego znalazły umocowanie w konstytucji marcowej z 1921 r., której 103 art. stanowił, iż dzieci: „bez dostatecznej opieki rodzicielskiej, zaniedbane pod względem wychowawczym, mają prawo do opieki i pomocy Państwa w zakresie oznaczonym ustawą”. (Dziennik Ustaw, 1921, nr 52, poz. 334.) Zapowiadanej ustawy nie wydano.

Polska należała do grupy państw, które przyjęły postanowienia uchwalonej przez Ligę Narodów tzw. deklaracji genewskiej z 1924 r. W dokumencie tym po raz pierwszy w historii ludzkości określone zostały prawa i przywileje dziecka w zakresie kształcenia, opieki, wychowania i zabezpieczenia socjalnego. (Balcerek, 1990, s. 190-191). Zarówno Liga Narodów, jak i podległe jej agendy wyspecjalizowane w zakresie opieki nad dzieckiem, nie doprowadziły w okresie międzywojennym do wypracowania całościowego systemu ochrony praw dziecka.

W Polsce ciężar działań programowo-metodycznych i szkoleniowych oraz ciężar zorganizowania i prowadzenia szkół specjalnych spoczywał w pierwszym dziesięcioleciu po odzyskaniu niepodległości na samorządach i organizacjach społecznych (np. Polski Komitet Pomocy Dzieciom, Polskie Towarzystwo Pediatryczne, Sekcja Szkolnictwa Specjalnego). Sytuację szkolnictwa specjalnego pogarszały wysokie koszty utrzymania szkół oraz brak wrażliwości społecznej względem dziecka niepełnosprawnego. To jaki był stan szkół specjalnych w latach 20. Trafnie oddaje opinia Marii Grzegorzewskiej, która na łamach „Szkoły Specjalnej”, konstatowała: „Państwo polskie walcząc z trudnościami finansowymi, wolno, ale stopniowo tworzy i rozwija szkoły, daje projekty i plany nowych organizacji i przygotowuje

nauczycieli. Społeczeństwo jednak w tej kwestii jest w dalszym ciągu bierne. Nadal uważa, że trzeba najpierw zaspokoić w zupełności prawa do nauki i wychowania dziecka normalnego, a dopiero później zająć się sprawami anormalnych. Społeczeństwo nie chciało widzieć, co stanie się z dzieckiem usuniętym ze szkoły normalnej, które wychowa ulica, głód, nędza, poniewierka". (Grzegorzewska, „Szkoła Specjalna”, 1924, s. 1-5).

Światowy kryzys ekonomiczny z 1929 r. pogorszył sytuację gospodarczą Polski. Nastąpiło wyraźne obniżenie wskaźnika realizacji obowiązku szkolnego pośród ogółu dzieci w Polsce. W dniu 11 marca 1932 r. przyjęto w Polsce pierwszą, ramową ustawę szkolną „O ustroju szkolnictwa”, zwaną ustawą Jędrzejewicza. W art. 8 ustawy dopuszczano odroczenie obowiązku szkolnego przez dzieci „anormalne”. Było to uzależnione od tego czy istniała szkoła specjalna w obwodzie szkolnym. Art. 13 zawierał zapis, iż „wychowanie i kształcenie dzieci anormalnych odbywa się w zakładach i szkołach powszechnych specjalnych, względnie w oddziałach specjalnych”. W art. 33 określono zasady na których opierało się przygotowanie zawodowe nauczycieli szkół i zakładów specjalnych. Pomimo wielu zasadnych i postępowych założeń ustawy jędrzejewiczowskiej – z powodu braku rozporządzeń wykonawczych- niewiele przyczyniła się ona do rozwoju szkolnictwa specjalnego. (Dz.U. 1932, nr 38, poz. 389).

Polityka oszczędności w dobie kryzysu gospodarczego spowodowała, że uposażenie nauczycieli szkół specjalnych zrównano z wynagrodzeniem nauczycieli szkół powszechnych. Jednocześnie, wbrew oczekiwaniom nauczycieli, zwiększono z 26 do 29 godzin tygodniowy wymiar pracy w szkołach specjalnych.

W październiku 1934 r., odbył się w Warszawie drugi Zjazd Nauczycieli Szkół Specjalnych, zorganizowany przez sekcję Szkolnictwa Specjalnego. Zjazd stał się okazją do omówienia wszelkich braków i potrzeb szkolnictwa specjalnego. Delegaci zjazdu krytycznie ustosunkowali się do ustawy jędrzejewiczowskiej. Od władz szkolnych domagano się m.in.: wydania odrębnej ustawy o ustroju szkolnictwa specjalnego, przywrócenia rozwiązanego w latach 20. Wydziału Szkół Specjalnych, opracowania przez resort oświaty statutów szkół specjalnych, zajęcia się sprawą selekcji i kwalifikowania dzieci do placówek szkolnictwa specjalnego, usprawnienia poradnictwa zawodowego, zorganizowania klas specjalnych dla dzieci głębiej upośledzonych umysłowo. Zaproponowano nowelizację ustawy szkolnej z 1932 r. w celu unormowania statusu i zadań szkół specjalnych, obowiązków państwa i organizacji samorządowych w zakładaniu

i utrzymywaniu szkół specjalnych, określenia uprawnień i obowiązków nauczycieli szkół specjalnych. („Szkola Specjalna”, 1934/1935, s. 49-56).

W dniu 3 sierpnia 1936 r. MWRiOP wydało zarządzenie w sprawie selekcji i kwalifikowania dzieci upośledzonych umysłowo do zakładów specjalnych. Badania, prowadzone były przez Pracownię Psychopedagogiczną PIPS i specjalnie przeszkolonych nauczycieli szkół specjalnych. Na bazie badań testowych (testy Binet-Termana) badano uczniów pierwszych i drugich klas szkół powszechnych u których dopatrywano się cech niedorozwoju umysłowego.

W dniach od 2 do 4 października 1938 r. odbył się w Polsce I Ogólnopolski Kongres Dziecka. Wzięto w nim udział blisko 1,5 tys. reprezentantów świata nauki, kultury, szkolnictwa, działaczy samorządowych i reprezentantów około 60 organizacji społecznych. („Szkola Specjalna” 1938/39 ; zob. też „Życie Młodych” 1938, nr 11-12.). Omawiano bieżącą sytuację i perspektywy rozwoju szkolnictwa specjalnego. W rezolucjach zjazdowych wnioskowano m.in.: o rozbudowę szkół i zakładów specjalnych, egzekwowanie i przedłużenie obowiązku szkolnego dla dzieci „anormalnych”, utworzenie zakładów wychowawczych dla kalek. Wedle przewidywań działania naprawcze w szkolnictwie specjalnym miały zająć od kilku do kilkunastu lat.

W latach 30. XX w. wiele nowo zakładanych szkół specjalnych uruchomiono z inicjatywy państwa. Spośród 104 szkół podstawowych specjalnych, zorganizowanych do końca roku szkolnego 1937/38 do państwa należało 93 placówki. Szkół prywatnych było zaledwie 11. Dla dzieci niewidomych zorganizowano 8 szkół (678 uczniów), dla głuchoniemych 16 szkół (1311 uczniów), dla opóźnionych w rozwoju umysłowym 64 szkoły (8265 uczniów), dla moralnie zaniedbanych 16 szkół (1822 wychowanków). Łącznie w szkołach specjalnych przebywało wówczas 12 076 uczniów. (Szkolnictwo w liczbach 1944/1945 (...)). Pomimo zgłaszanych wielokrotnie postulatów w Polsce nie zakładano przedszkoli specjalnych, szkół średnich ogólnokształcących oraz szkół zawodowych (wyjątek eksperymentalna szkoła zawodowa prowadzona przez warszawski Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej kierowany przez Marię Grzegorzewską).

W skali całego kraju potrzeby opieki nad dzieckiem upośledzonym umysłowo zaspokajano w 12%, nad dzieckiem moralnie zaniedbanym w 10%, nad dzieckiem głuchym w 15%, nad niewidomym w 20%. Istniały przy tym ogromne dysproporcje między poszczególnymi regionami kraju. Przeszło połowa uczniów uczyła się w woj.

centralnych (56%), niemal trzecia ich część w woj. zachodnich (30%), 8% w województwach wschodnich i tylko 6% w województwach południowych. (Ryll, 1938/39, s. 147).

Lata wojny i okupacji ziem polskich (1939-1945)

Podczas wojny i okupacji ziem polskich (1939-1945) władze niemieckie doprowadziły do zamknięcia polskich szkół specjalnych na ziemiach polskich bezpośrednio wcielonych do III Rzeszy. Na obszarze Generalnego Gubernatorstwa los szkół specjalnych uzależniony był od środków finansowych, których brakowało. (Sękowska, 1998, s. 44; Gasik, 1990, s. 240-247). Polityka okupanta niemieckiego zmierzała do eksterminacji jednostek słabych, chorych, kalekich, psychicznie chorych i niepełnosprawnych. Wielu pensjonariuszy szpitali psychiatrycznych zostało wymordowanych, m.in.: w Choroszczy, w szpitalu św. Jana Bożego w Warszawie, w Kochanówce koło Łodzi i Kocborowie. W lublinieckim szpitalu psychiatrycznym dzieci upośledzone umysłowo zabijano przez podawanie zwiększonego stężenia luminalu. (Gasik, 1990, s. 241, 245). Polska wyszła z wojny jako kraj szczególnie zniszczony – straty majątku narodowego sięgały 38% i były trzynastokrotnie wyższe niż dochód narodowy wytworzony w 1938 r. Straty szkolnictwa były jeszcze wyższe, sięgały 60% przedwojennego stanu posiadania. (Główny Urząd Statystyczny, 1962, s. 7).

Pomimo wielu niezrealizowanych potrzeb w dziale szkolnictwa specjalnego w Drugiej Rzeczypospolitej udało się włączyć problematykę dziecka niepełnosprawnego w nurt polityki oświatowej państwa, rozpoczęto planowe kształcenie nauczycieli (PIPS) i działalność metodyczna w poszczególnych działach szkolnictwa specjalnego.

Dokonania i wkład polskich pedagogów specjalnych w rozwój teoretycznych podstaw pedagogiki specjalnej („lecniczej”) był znaczący i znalazł uznanie w innych krajach europejskich. Polska i tylko nieliczne państwa europejskie (Węgry, Szwecja, Włochy) zajmowały się przygotowaniem zawodowym nauczycieli szkół specjalnych. We Włoszech i w Szwecji kształcono wyłącznie nauczycieli dzieci upośledzonych umysłowo. Polska wyszła z wojny jako kraj szczególnie zniszczony. Straty ludzkie sięgały ponad 6 mln zabitych i zaginionych (w tym 2 mln dzieci). W 1945 r. mieliśmy 1,5 mln sierot, od 3 do 3,5 mln analfabetów. Blisko 3 mln dzieci i młodzieży wymagało rozmaitych form pomocy i opieki. W majątku narodowym straty sięgały 38%, w szkolnictwie - 60%. (Archiwum Akt Nowych, sygn. 3581, 3582, 4074). Biologiczne wyniszczenie Narodu skutkowało trwałym kalectwem

i zwiększoną zachorowalnością tysięcy dzieci (choroby wirusowe i przewlekłe).

Okres powojenny

Po II wojnie światowej obserwujemy przyśpieszony rozwój badań nad dzieckiem niepełnosprawnym. Sprzyjał temu ogólnoswiatowy postęp naukowy oraz systemowe działania władz państwowych na rzecz osób niepełnosprawnych. W etiologii upośledzenia umysłowego, prócz dominujących dotąd czynników genetycznych szukano coraz częściej wpływów środowiskowych. Kładziono akcent na wczesne rozpoznanie i właściwą diagnozę (poradnie, ośrodki zdrowia, testy dojrzałości szkolnej, przydatności zawodowej, testy projekcyjne). Poszczególne kraje przyjmowały odmienne współczynniki upośledzenia umysłowego. Z ogółu dzieci w wieku szkolnym, procent dzieci lekko upośledzonych umysłowo wahał się między 2-4%. Dla głębiej upośledzonych między 0,3 - 0,7%. W Polsce przyjęto odpowiednio 2% i 0,35 %. (Balcerek, 1990, s. 257-258).

W wielu krajach rosło zainteresowanie kształceniem i przygotowaniem zawodowym niepełnosprawnych. Wprowadzano, bądź wydłużano okres kształcenia w szkole specjalnej. Istniały też państwa, w których prawo nie wprowadzono obowiązku szkolnego dla dzieci upośledzonych umysłowo (Brazylia, Argentyna, Nigeria, Irak).

Po II wojnie światowej stopniowo zmieniała się struktura szkolnictwa specjalnego. Znane od XIX w. szkoły podstawowe i zakłady dla dzieci niepełnosprawnych okazały się niewystarczające. Obok nich organizowano przedszkola, licea ogólnokształcące, szkoły i kursy zawodowe, warsztaty pracy chronionej, „szkoły życia” i inne. Słabość systemu kształcenia szkolnego (segregacyjnego) wymuszała poszukiwanie nowatorskich rozwiązań w opiece nad dzieckiem, adekwatnych do zmieniającej się rzeczywistości społeczno-ekonomicznej. W takiej atmosferze, od lat 60-ych XX w. w Europie, upowszechniało się pojęcie integracyjnego systemu kształcenia.

W zakresie edukacji i opieki nad dzieckiem Polska stała się współuczestnikiem i sygnatariuszem wielu umów międzynarodowych (*Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka* z 1948 r., *Deklaracji Praw Dziecka* z 1959 r., konwencji i deklaracji UNESCO, *Deklaracji Praw Osób Upośledzonych Umysłowo* z 1970 r.). (Balcerek, 1990, s. 248-262). Deklaracja Praw Dziecka z 20 XI 1959 r. zawierała 10 podstawowych „zasad” stanowiących wykładnię dla pełnego rozwoju psychofizycznego i społeczno-moralnego dzieci. Zasadę nr 5 w całości odnoszono do dzieci z odchyleniami od normy i zaburzeniami rozwojowymi. Domagano się

by dzieci niepełnosprawne miały zapewnione odpowiednie warunki do wychowania i rozwoju oraz mogły być odpowiednio przygotowane do życia społecznego.

Polska, w ślad za Światową Organizacją Zdrowia (WHO), przyjęła 1 stycznia 1968 r. międzynarodową klasyfikację upośledzenia umysłowego (pogranicze niedorozwoju umysłowego (68-83), lekki niedorozwój umysłowy (52-67), umiarkowany (36-51), znaczny (20-35), głęboki (0-19). (Balcerek, 1990, s. 255).

Ukoronowaniem międzynarodowej współpracy na rzecz upośledzonych umysłowo była uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne ONZ, w dniu 20 grudnia 1970 r., *Deklaracja Praw Osób Upośledzonych Umysłowo*. Osobom upośledzonym umysłowo przyznano te same prawa, co wszystkim innym ludziom (prawo do leczenia, usprawniania fizycznego, szkolenia, rehabilitacji, poradnictwa, godziwego utrzymania, pracy zarobkowej). (Balcerek, 1990, s. 253).

W 1975 r. ONZ przyjęła rezolucję „*W sprawie zapobiegania inwalidztwu i rehabilitacji inwalidów*”. Rządy poszczególnych państw wezwano do zapewnienia wszystkim kategoriom osób upośledzonych fizycznie lub umysłowo opieki, nauki, szkolenia i poradnictwa zawodowego oraz świadczeń społecznych i odpowiedniego zatrudnienia.

Rok 1981 r. obchodzony był przez ONZ, jako Międzynarodowy Rok Inwalidów i Osób Niepełnosprawnych, pod hasłem „*Pełne uczestnictwo i równość*”. W całym świecie odbyło się szereg imprez, zjazdów i spotkań naukowych na których zajmowano się terminologią, rehabilitacją medyczną, zawodową i społeczną, omówieniem form i kierunków kształcenia specjalnego, pracy zawodowej, życia rodzinnego, barier w życiu codziennym ludzi niepełnosprawnych etc. W roku następnym rozpoczęła się realizacja Światowego Programu Działania na Rzecz Osób Niepełnosprawnych ONZ, obliczonego na lata 1983-1992. (Wyczesany, s. 195-200).

W powojennej Polsce edukacją dzieci i młodzieży (od 3 do 18 lat) niepełnosprawnej zajęło się Ministerstwo Oświaty, w ramach którego już w 1945 r. ustanowiono Referat Szkół Specjalnych, zajmujący się w: „*zakresie szkół dla dzieci umysłowo upośledzonych, moralnie zaniedbanych, głuchych, niewidomych (...) sprawami sieci szkolnej, nadzorem nad wychowaniem i nauczaniem, sprawami potrzeb rzeczowych i pomocy naukowych, doboru i kształcenia nauczycieli i pracowników pedagogicznych administracji szkolnej oraz sprawy ustawodawstwa, organizacji i nadzoru nad wykonywaniem ustaw i przepisów*”. (Dz. Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1946, nr 4, poz. 117). W kuratoriach okręgów szkolnych ustanowiono wizytatorów

szkolnictwa specjalnego, w 1945 r. reaktywowano PIPS oraz wznowiła pracę Sekcja Szkolnictwa Specjalnego przy ZNP. (Dz.Urz. Min., Ośw., 1946, nr 1, poz. 191; Dz. Urz. Min. Ośw., 1945, nr 4, poz. 193 ; Archiwum ZNP, *Sekcja Szkolnictwa Specjalnego*, syg. 69.).

O stanie i potrzebach szkolnictwa specjalnego dyskutowano w 1945 r. na forum I Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego w Łodzi, a potem podczas ogólnopolskiego zjazdu ZNP w Bytomiu. (*I Ogólnopolski Zjazd Oświatowy...*, s. 208, 229).

Bepośrednio w okresie powojennym Ministerstwo Oświaty wydało szereg istotnych rozwiązań legislacyjnych w zakresie edukacji dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo. Przeprowadzono ewidencję nauczycieli szkół specjalnych. W trosce o rzetelne rozpoznanie i diagnozę upośledzenia umysłowego w Pracowni Psychopedagogicznej PIPS odbywały się szkolenia dla nauczycieli, którzy w trakcie codziennej pracy lekcyjnej zobowiązani byli do prowadzenia zeszytów biograficznych ucznia. (Dz. Urz. Min. Ośw., 1945, nr 4, poz. 179).

By zachęcić nauczycieli szkół powszechnych do podjęcia pracy w szkolnictwie specjalnym - w roku szkolnym 1946/47 - wprowadzono prawo do „*dodatku służbowego dla wybitnych fachowców w szkołach specjalnych*”. (Dz. Urz., Min., Ośw., 1946, nr 11, poz. 326). Jednocześnie skrócono czas pracy nauczyciela z 28 do 22 godzin tygodniowo i zmniejszono liczbę uczniów w oddziałach klasowych (z 24 do 20).

W 1948 r., na podstawie osobnego zarządzenia Ministerstwa Oświaty, sprecyzowano zasady „*Selekcji dzieci umysłowo upośledzonych i kierowaniu ich do zakładów, szkół i oddziałów specjalnych dla upośledzonych*”. (Dz. Urz., Min. Ośw., 1948, nr 6, poz. 108).

W roku szkolnym 1947/48 czynne były 64 szkoły podstawowe specjalne dla dzieci upośledzonych umysłowo. Przebywało w nich 6178 uczniów. Ruszyły w Polsce pierwsze szkoły zawodowe specjalne dla niewidomych, głuchoniemych, moralnie zaniedbanych i upośledzonych umysłowo. (Główny Urząd Statystyczny (GUS), 1962). Należy podkreślić, iż w ciągu trzech lat zdołano odtworzyć przedwojenne szkoły specjalne.

W I połowie lat pięćdziesiątych, w atmosferze głębokich przeobrażeń społeczno-politycznych kraju, związanych z realizacją przyjętej przez Sejm ustawy „*O 6-letnim planie rozwoju gospodarczego i budowy podstaw socjalizmu na lata 1950-1955*”- zaszły głębokie zmiany w ustroju całego szkolnictwa (zniesiono kuratoria szkolnego, ideologizacja i upolitycznienie szkoły). W szkolnictwie specjalnym szczególne znaczenie nabrało kształcenie zawodowe. Stosunkowo najwięcej uwagi poświęcono dzieciom i młodzieży przewlekłe chorej

oraz moralnie zaniedbanej (choroba Heinego-Medine, wykroczenia i przestępstwa młodocianych). W ciągu 5 lat (1950-1955) w dziale młodzieży upośledzonej umysłowo utworzono 16 szkół zawodowych z 1309 uczniami. (GUS, 1962).

Problem dzieci upośledzonych umysłowo uznano w tym czasie za wstydlivy. Uznano go za zjawisko przejściowe, wynikające z zaniedbań kulturowych i ekonomicznych minionych epok. W Polsce, wzorem ZSRR, ograniczono współpracę psychologów szkolnych ze szkołami specjalnymi, zanegowano dorobek europejskiej pedagogiki, dokonano odgórných zmian w metodach nauczania (nauczanie przedmiotowe zamiast metody ośrodków pracy), postępowaniu selekcyjnym, wprowadzono do szkół specjalnych pierwsze podręczniki i programy nauczania (Państwowy Ośrodek Prac Programowych i Badań Pedagogicznych). Ponadto rozwiązano Sekcję Szkolnictwa Specjalnego ZNP, wstrzymano druk „Szkoly Specjalnej”, a PIPS stracił status placówki naukowo-badawczej i spadł do rangi studium kształcenia nauczycieli. W ocenie Władysław Kusia, wieloletniego nauczyciela i działacza związkowego szkolnictwa specjalnego, w latach 1950-1955: *„Szkolnictwo specjalne w sprawach jego naukowej teorii, metod pracy i programów zostało uzależnione od osób, które ani jednego dnia nie pracowały w tym szkolnictwie i nie znały zupełnie metod pracy ani dzieci upośledzonych”*. (Gasik, 1990, s. 268). Politykę oświatową państwa z I połowy lat pięćdziesiątych zweryfikowano i ostatecznie odrzucono na fali niezadowolenia społecznego i przeobrażeń na scenie politycznej w czerwcu i październiku 1956 r. Prasa codzienna („Życie Warszawy”, „Trybuna Ludu”) odślaniały trudne, a niekiedy tragiczne warunki pracy szkół specjalnych. Wskazywano na słabe strony systemu opieki nad dzieckiem niepełnosprawnym (selekcja, brak kwalifikowanych nauczycieli, niedostatek fachowej literatury, rozproszenie spraw szkolnictwa specjalnego między resortami: zdrowia, oświaty, sprawiedliwości, pracy).

W marcu 1956 r. ukazał się długo oczekiwany dekret o obowiązku szkolnym. Dotychczasowy obowiązek uczęszczania do szkoły podstawowej zastąpiono przymusem jej ukończenia (najpóźniej w 16 r. życia). W art. 4, w p. 2 stwierdzano, że *„dzieci uznane za niezdolne do nauki w normalnych szkołach podstawowych wypełniają obowiązek szkolny w szkołach specjalnych”*. (Dz. Ustaw PRL, 1956, nr 9, poz. 52). Administracja terenowa (przywrócono kuratoria szkolne) została tym samym zobligowana do ewidencjonowania, kontroli i egzekwowania obowiązku szkolnego dzieci niepełnosprawnych.

Jak nigdy wcześniej - w latach 1957-1961 - problematyka szkolnictwa specjalnego stała się przedmiotem prac Sejmu (Sejmowa Komisja Oświaty i Nauki). W pracach tej Komisji uczestniczył Otton Lipkowski, dyrektor Departamentu Zakładów Wychowawczych i Szkolnictwa Specjalnego w Ministerstwie Oświaty. W jego ocenie stan szkolnictwa specjalnego był niezadowalający. W szkołach specjalnych przebywało zaledwie 30% ogólnej liczby dzieci zakwalifikowanych do tych placówek (27% upośledzonych umysłowo). Szkoły specjalne pracowały na ogół w trudnych warunkach lokalowych. Pierwszą nowo wybudowaną szkołę specjalną w okresie powojennym postawiono dopiero w 1958 r. Posłowie zgodzili się, że konieczna jest rozbudowa szkół specjalnych, opracowanie projektu ustawy o profilaktyce, rewalidacji, opiece i zatrudnieniu dzieci upośledzonych umysłowo, głuchych, niewidomych, chorych i kalekich oraz moralnie zaniedbanych. (Archiwum Akt Nowych, Sejm II Kadencji (1957-1961), syg. : 129, 130, 134, 159, 328, 329, 350, 351, 352, 353).

Zwieńczeniem zmian organizacyjnych i dyskusji na temat szkolnictwa po 1956 r. była ustawa szkolna z 15 lipca 1961 r. (*Ustawa o rozwoju...*, Warszawa 1961). Ustawa potwierdziła powszechne prawo do nauki i oświaty w zakresie „*wykształcenia podstawowego oraz dostępności do wszystkich szczebli i kierunków kształcenia w zależności od zainteresowań i uzdolnień*”. W stosunku do upośledzonych sformułowanie to rozwinęto w art. 20: „*kształcenie i wychowanie dzieci i młodocianych przewlekłe chorych, opóźnionych w rozwoju umysłowym i upośledzonych fizycznie lub umysłowo, odbywa się w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach przy szkołach podstawowych lub ośrodkach szkolno-wychowawczych. Szkoły i zakłady specjalne zapewniają młodzieży opiekę wychowawczą, wiedzę w dostępnym dla niej zakresie oraz przygotowanie do odpowiedniego zawodu*”. Ministerstwo Oświaty z uwagi na to, że najliczniejszą grupę wśród ogółu niepełnosprawnych - nie wypełniającą obowiązku szkolnego - stanowiły dzieci upośledzone umysłowo, wydało osobne zarządzenie w sprawie zakładania klas specjalnych przy szkołach podstawowych (wrzesień 1961r.). (Dz. Urz. Min., Ośw., 1961, nr 12, poz. 140).

W lipcu 1963 r. ukazało się zarządzenie resortu oświaty w sprawie trybu powoływania i zakresu działania komisji selekcyjnych dla dzieci upośledzonych umysłowo. (Dz. Urz., Min. Ośw., 1963, nr 9, poz. 92.). W tym samym roku powstały w Polsce pierwsze placówki dla dzieci głębiej upośledzonych umysłowo tzw. „szkoły życia” oraz wprowadzono nauczanie indywidualne w domu upośledzonego dziecka. (Wyczesany, 1998, s. 82.).

Odlat60.systemopieki,wychowaniaikształcenianiepełnosprawnych ewoluował w kierunku dalszego zróżnicowania. Dla ośmiu kategorii dzieci niezdolnych do nauki w szkołach masowych (niewidomych, głuchych, niedowidzących, niedosłyszących, niedostosowanych społecznie, przewlekłe chorych i kalekich i upośledzonych umysłowo) organizowano: przedszkola, szkoły podstawowe i zawodowe specjalne, zakłady i ośrodki szkolno-wychowawcze, klasy specjalne dla dzieci upośledzonych, niedowidzących i niedosłyszących, szkoły i filie w szpitalach, nauczanie indywidualne oraz kursy i szkolenia zawodowe. Uruchomiono odrębne szkoły, zakłady i oddziały dla dzieci niewidomych, kalekich i niedostosowanych społecznie z równoczesnym upośledzeniem umysłowym. Podstawą systemu stała się ośmioletnia szkoła podstawowa specjalna, działająca samodzielnie lub z internatem, przedszkolem, szkołą zawodową. W 1966 r. Ministerstwo Oświaty wydało statuty dla szkoły podstawowej specjalnej, specjalnego zakładu wychowawczego oraz specjalnego ośrodka szkolno-wychowawczego. (Gasik, 1990, s. 272 i 275). Nakładem wydawnictw szkolnych wydano drukiem komplet podręczników dla szkolnictwa specjalnego (10 dla dzieci upośledzonych umysłowo w latach 1970-1973).

U schyłku dekady lat sześćdziesiątych szkolnictwo specjalne zapewniało opiekę blisko 60% dzieci niepełnosprawnych. W roku szkolnym 1970/71 w 595 szkołach podstawowych specjalnych przebywało 111 tys. uczniów (w tym 361 szkół dla upośledzonych umysłowo z 78 tys. uczniów). („Szkoła Specjalna”, 1965, nr 3, s. 195).

„Raport o stanie oświaty w PRL” z 1973 r. ujawnił jednak niedomagania w polskim systemie edukacji specjalnej. Zwrócono w nim uwagę na potrzebę zapewnienia znacznej liczbie młodzieży upośledzonej umysłowo wykształcenia zawodowego, przygotowanie kwalifikowanych kadr dla poszczególnych działów szkolnictwa specjalnego, zorganizowanie systemu wczesnego wykrywania i diagnozy. (*Raport o stanie oświaty w PRL*, Warszawa 1973). W reakcji na raport Szczepańskiego Ministerstwo Oświaty wydało „Wytoczne w sprawie rozwoju kształcenia specjalnego i pomocy dzieciom z odchyleniami i zaburzeniami rozwojowymi”. Balcerek, 1981).

W dobie kryzysu gospodarczego przypadającego na lata 80. Ministerstwo Oświaty i Wychowania wydało zarządzenie w sprawie zasad organizacji kształcenia specjalnego. (Dz. Urz. MOiW, 1984, nr 4, poz. 26.). Dzieci i młodzież upośledzona umysłowo w stopniu lekkim8czyła się w szkołach podstawowych specjalnych, ośrodkach szkolno-wychowawczych oraz zasadniczych szkołach zawodowych. Dla dzieci z głębszym upośledzeniem zakładane były przedszkola

specjalne, szkoły przysposobienia zawodowego oraz ośrodki szkolno-wychowawcze. Wydano wówczas pierwsze w historii szkolnictwa specjalnego w Polsce statuty szkół specjalnych.

Dla dzieci upośledzonych umysłowo zorganizowano do 1990 r.: 32 przedszkola specjalne z 723 dzieci, 428 specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych dla 24 tys. wychowanków, 452 szkoły (58 tys. uczniów) podstawowe specjalne dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, 91- dla upośledzonych w stopniu umiarkowanym i znacznym (z 5, 5 tys. uczniów), 222 zasadnicze szkoły zawodowe dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim z 21 tys. wychowanków oraz 13 szkół przysposobienia zawodowego z 500 uczniami. (Roczniki Statystyczne GUS za lata 1980-1990).

Obrady „okrągłego stołu”, skutkujące w następnych latach lawiną demokratycznych przemian zapoczątkowały gruntowne zmiany w polskim systemie kształcenia specjalnego. Obok wypracowanych przez dziesięciolecia form nauczania i wychowania niepełnosprawnych, coraz skuteczniej upowszechniano model kształcenia integracyjnego. Słusznie przyjęto, że opieka nad dzieckiem nie powinna się kończyć wraz z ukończeniem szkoły podstawowej lecz powinna być kontynuowana w życiu dorosłym. W Polsce powstawały nowe formy opieki dla upośledzonych umysłowo, jak dzienne ośrodki rehabilitacyjno-opiekuńcze, kluby, hostele, wspólnoty rodzinne, warsztaty terapii zajęciowej. Zacieśniła się współpraca organizacji rządowych i pozarządowych na rzecz rozwoju opieki na dzieckiem niepełnosprawnym. w Polsce, u schyłku XX wieku, aktywnie prowadziło działalność blisko 5 tys. organizacji pozarządowych.

W lipcu 1991 r. powstał państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (PFRON) Powołany został w celu finansowego wsparcia działań samorządowych, w zakresie rehabilitacji, szkolenia i zatrudnienia oraz przełamywania różnorodnych barier negatywnie oddziałujących na życie codzienne osób niepełnosprawnych. Ustanowiono Urząd Pełnomocnika Rządu do Spraw Osób Niepełnosprawnych oraz powiatowe i wojewódzkie zespoły ds. orzekania o niepełnosprawności.

Główne ramy prawne systemu oświatowego reguluje ustawa z 7 IX 1991 r. wraz z wydawanymi do niej aktami wykonawczymi. (Dz. Ustaw, 2004, nr 256, poz. 2572). Ustawa zawiera postanowienia dotyczące dzieci i młodzieży niepełnosprawnej. Nadaje im prawo do nauki we wszystkich typach szkół i nauczania zindywidualizowanego.

Sprawami dotyczącymi dyskryminacji osób niepełnosprawnych kieruje Rzecznik Praw Obywatelskich oraz Rzecznik Praw Dziecka.

Zdecydowana większość środków przeznaczonych na edukację pochodzi z budżetu państwa i jest przekazywana w formie subwencji oświatowej. (Dz. Ustaw, 2001, nr 14, poz. 147).

Prawo do nauki gwarantuje niepełnosprawnym konstytucja z 1997 r., która w Art. 69 stanowi, że „*Osobom niepełnosprawnym władze publiczne udzielają, zgodnie z ustawą, pomocy w zabezpieczeniu, egzystencji, przysposobieniu do pracy oraz komunikacji społecznej*”. Konstytucja zakazuje dyskryminacji w zakresie dostępu do edukacji.

W dniu 1 VIII 1997 r. Sejm RP przyjął *Kartę Praw Osób Niepełnosprawnych*. W art. 1 stwierdza się, że niepełnosprawnym przysługuje dostęp do dóbr i usług umożliwiających pełne uczestnictwo w życiu społecznym, dostęp do opieki medycznej, wczesnej diagnostyki, rehabilitacji i poradnictwa, opieki specjalistycznej i rynku pracy - „*zgodnie z kwalifikacjami, wykształceniem i możliwościami*”. (*Prawa osób z niepełnosprawnością intelektualną. Dostęp do edukacji i zatrudnienia*. Raport, 2005).

W 1997 r. ustanowiono urząd Pełnomocnika Rządu do Spraw Osób Niepełnosprawnych sprawującego merytoryczny nadzór na ustawą o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osób niepełnosprawnych z 1997 r.

Polskie ustawodawstwo od lat dąży do zagwarantowania dziecku niepełnosprawnemu w zasadzie te same prawa, które przysługują dzieciom pełnosprawnym. Raport Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka (2005) ukazał, że państwo nie posiadamy pełnych danych o osobach niepełnosprawnych. Ponadto nie uporano się z licznymi trudnościami w partycypacji społecznej osób z niepełną sprawnością (bariery społeczne, edukacyjne, kulturowe, światopoglądowe i inne).

Integracja w kształceniu specjalnym w Polsce zyskała na większym znaczeniu na przełomie XX/XXI w. Duże znaczenie w jej popularyzacji miała deklaracja z Salamanki (1994) oraz rodzime osiągnięcia i wskazania w tym zakresie (np. prof. Aleksandra Hulka) sięgające końca lat 70. XX w. (sic!). W środowisku nauczycieli szkół specjalnych szerzej na ten temat integracyjnego kierunku w kształceniu specjalnym mówiło się od lat 80. XX w., w dużej mierze na łamach specjalistycznych czasopism „Szkoła Specjalna” i inne.

Działania w kierunku inkluzji w Polsce przybrała na sile po 2012 r., gdy Polska ratyfikowała rezolucje ONZ w sprawie działań na rzecz edukacji włączającej (inkluzji). Dyskusja toczona na temat edukacji inkluzyjnej, integracyjnej oraz tradycyjnej (segregacyjnej opartej na szkołach i zakładach specjalnych) toczona na łamach czasopism pedagogicznych dowodzi, że współczesny system kształcenia

specjalnego w Polsce ma charakter mieszany tzn. uwzględnia trzy wspomniane filary kształcenia.

Od lat na gruncie polskim istotny problem w rehabilitacji osób niepełnosprawnych stanowi ich zatrudnienie. Ze spisów powszechnych (2002, 2012, 2022) wynika, że rośnie liczba osób niepełnosprawnych (ponad 6 mln). Sytuacja w tej materii w ciągu trzydziestolecia 1990-2020 uległa nieznacznej poprawie. Aktualne statystyki wskazują na zatrudnienie ok 32% niepełnosprawnych (otwarty rynek pracy, zakłady pracy chronionej i inne).

Przygotowana przez agendy rządowe wspólnie z organizacjami społecznymi, perspektywiczna **Strategia na rzecz Osób z Niepełnosprawnościami na lata 2021-2030** z dnia 16 lutego 2021 r. zawiera szereg bardzo szczegółowych wytycznych (333 ss.) w zakresie działań na rzecz tej kategorii osób w Polsce w obszarach: „dostępności”, „edukacji”, „zatrudnienia”, „warunków życia i ochrony socjalnej”, „zdrowia”, „budowania świadomości” oraz w aspekcie „koordynacji” działań. (Dziennik Urzędowy Rzeczypospolitej Polskiej, „Monitor Polski”, poz. 218).

Edukacja włączająca w Polsce, będąca przedmiotem wielu analiz i badań empirycznych, zyskuje wielu orędowników (Gajdzica, Chrzanowska i inni). W moim przekonaniu jest to uwarunkowane wieloma zmiennymi, których kluczowym determinantem jest poziom dojrzałości i kultury społecznej społeczeństwa, które o 1989 r. (transformacja ustrojowa) stało się częścią składową Zachodu. Polska sukcesywnie śledzi i wprowadza postępowe oraz sprawdzone rozwiązania w zakresie edukacji specjalnej a także szeroko pojętych działań na rzecz normalizacji życia tych osób we wszystkich możliwych wymiarach ludzkiego bytowania. W tym sensie inkluzję należy uznać za coś co modyfikuje i rozszerza idee integracyjne. Osobny problem stanowić może to w jaki sposób powinny być w tej nowej rzeczywistości postrzegane szkoły i zakłady specjalne (w tym specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze).

Osobiście uważam, że reformy edukacyjne i przemiany społeczne oparte na szeroko pojmowanej inkluzji nie powinny deprecjonować wcześniejszych rozwiązań. W tym sensie uważam, że pełna inkluzja może okazać się w praktyce niemożliwa do zrealizowania i to nie tylko w warunkach polskich czy europejskich. Niezależnie od tego aksjomat polegający na włączaniu – na równych zasadach – wszystkich osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych do społeczeństwa *in gremio* jest z wielu powodów jak najbardziej słuszny.

Referencje

- BALCEREK M., *Szkolnictwo specjalne i pedagogika specjalna w pierwszej połowie XX w.*, [w:] S. Mauersberg (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, red. S. Mauersberg, Warszawa 1990.
- BALCEREK M., *Rozwój wychowania i kształcenia dzieci upośledzonych*, Warszawa 1981.
- GASIK W., *Szkolnictwo specjalne w latach wojny i okupacji (1939-1945)*, [w:] *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1990, s. 240-247.
- GASIK W., *Rozwój praktyki i teorii pedagogiki specjalnej w XIX i w początkach XX w.*, [w:] *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, red. S. Mauersberg, Warszawa 1990, s. 94-102.
- GASIK W., *Praca wychowawcza z moralnie zaniedbanymi i nieletnimi przestępcami w Polsce międzywojennej*, [w:] *Dzieje...*, s. 220- 229.
- GASIK W., *Życie Marii Grzegorzewskiej. Dzieciństwo i młodość – studia*, [w:] E. Żabczyńska (red.), *Maria Grzegorzewska pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*, Warszawa 1995, s. 20- 28.
- DZIEDZIC S., *Rewalidacja upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1970, s. 71-72.
- HELLMANN J., *Szkoły i zakłady dla dzieci anormalnych jako kwestia społeczna oraz projekt sieci szkół specjalnych na terenach Rzeczypospolitej w związku z materiałami statystycznymi*, Warszawa 1921.
- PEŁCHERSKI M., Świątek M., *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917-1977*, Warszawa 1978.
- RYLL H., *Stan szkolnictwa specjalnego w ostatnim piętnastoleciu*, „Szkola specjalna” 1938/39, s. 147 in.
- RYLL H., *Stan szkolnictwa specjalnego w ostatnim pięcioleciu*, „Szkola Specjalna”, 1938/39, s. 145-147.
- SEKOWSKA Z., *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1998.
- STERLING W., *Opieka lecznicza nad dzieckiem anormalnym*, Warszawa 1935.
- WYCZESANY J., *Oligofrenopedagogika*, Kraków 1998.
- GRZEGORZEWSKA M., *Zamiast programu*, *Szkola Specjalna*”, 1924, s. 1-5.
- Sprawozdanie z II polskiego zjazdu nauczycieli szkół specjalnych*, „Szkola Specjalna”, 1934/35, s. 49-56

Źródła drukowane i nie drukowane:

- Archiwum Akt Nowych:
sygn. 3581, 3582, 4074. ; Sejm II Kadencji (1957-1961), sygn. : 129, 130, 134, 159, 328, 329, 350, 351, 352, 353.
- Archiwum ZNP, *Sekcja Szkolnictwa Specjalnego*, sygn. 69.
- Dziennik Ustaw, 1921, nr 52, poz. 334.
- Dziennik Ustaw, 1932, nr 38, poz. 389.
- Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1946, nr 4, poz. 117.
- Dziennik Urzędowy Min., Oświaty, 1946, nr 1, poz. 191;
- Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1945, nr 4, poz. 193 ;
- Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, 1945, nr 4, poz. 179.
- Dziennik Urzędowy, Min., Oświaty, 1946, nr 11, poz. 326
- Dziennik Urzędowy, Min. Oświaty, 1948, nr 6, poz. 108
- Dziennik Ustaw PRL, 1956, nr 9, poz. 52
- Dziennik Urzędowy Min., Oświaty, 1961, nr 12, poz. 140

- Dz. Urzędowy, Min. Oświaty, 1963, nr 9, poz. 92.
Dz. Urzędowy. Ministerstwa Oświaty i Wychowania, 1984, nr 4, poz. 26.
Dz. Ustaw, 2001, nr 14, poz. 147
Dz. Ustaw, 2004, nr 256, poz. 2572.
Dziennik Urzędowy Rzeczypospolitej Polskiej, „Monitor Polski”, poz. 218.
Główny Urząd Statystyczny, Polska w liczbach., Warszawa 1962.
O szkołę polską. Pierwszy Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski 14, 15, 16 i 17 kwietnia 1919 r. w Warszawie, Lwów-Warszawa 1919.
I Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi 18-22.06.1945 r., Warszawa 1945.
Prawa osób z niepełnosprawnościami intelektualną. Dostęp do edukacji i zatrudnienia. Raport, 2005.
Raport o stanie oświaty w PRL, Warszawa 1973.
Roczniki Statystyczne GUS za lata 1980-1990
Szkolnictwo w liczbach 1944/45. Prace Biura Badań i Statystyki Ministerstwa Oświaty, red. M. Falski. Warszawa 1946.
Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce Ludowej, Warszawa 1961.

CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN UKRAINE

Viktor Hladush¹

Abstrakt

The purpose of the article is to highlight the experience of inclusive education development in Ukraine, considering the achievements of the education system reform called "New Ukrainian School". The author presents the essence of modern integration terminology, clarifies the tasks of inclusive education at the present stage, shows the role of a supportive environment, positive relationships, a sense of competence, and prospects for participation. Specific results of the introduction of inclusive education in recent years are presented, attention is paid to the principles of functioning of inclusive educational institutions, factors of implementation of inclusive education, structural and content features and determining conditions for the implementation of inclusive education. It is important to focus on the benefits of inclusive education for all participants in the educational process.

Keywords: *Inclusive education. Supportive environment. Positive relationships. Individuality of the student.*

Introduction

Education of the XXI century is a social challenge that dictates the need for constant updating, development, search for effective models and resources for their implementation. Education of Ukraine is reoriented to the requirements of market restructuring of all spheres of social life of the state, first of all changing the role of the teacher of the educational institution as an important figure in the organization of the educational process.

The education system is the basis of intellectual, cultural, creative, socio-economic and spiritual development of society, the basis of the country's welfare, a prerequisite for sustainable democratic development of society, consolidation of all its institutions and humanization of social and economic relations. Education should be aimed at obtaining life competencies and comprehensive development of a person as a personality: his talents, mental and physical abilities, fostering high moral qualities of citizens capable of making a social choice of education throughout life.

¹ prof. Viktor Hladush, DrSc., Catholic University in Ružomberok, e-mailová adresa: **viktor.hladush@ku.sk**; Tel.: +421 911 105 221

At the present stage of society development, the problem of inclusive education is becoming increasingly important. This is due to the fact that the number of children with psychophysical disorders is growing significantly, in addition, there is a tendency to identify psychophysiological disorders in each individual child. The main postulates of the Concept for the development of inclusive education are outlined in the order of the Ministry of Education of Ukraine of 01.10.2010 № 912)

The main idea of inclusion is the education of children with disabilities, not in separate specialized institutions, but in general education schools, that is, the inclusion of a child with disabilities in the general education environment with the help that he or she needs.

Objectives

Our goal is to rethink the experience of inclusive education development, in particular the practice of the New Ukrainian School, which will allow us to predict the results and optimize the formation of attitudes towards inclusive education not as a temporary phenomenon, but as a sustainable, permanent movement towards building a just society.

This approach will provide opportunities for children with special educational needs in general secondary education. The system-forming foundation of inclusion is the postulate of awareness of the peculiarities of each student. On this basis, the educational process should be organized in such a way as to fully meet the educational needs of each child. The principles of acceptance of such process are based on humanism, development of intellect and creative abilities, balance of intellectual, ethnic, emotional and physiological components of each personality.

Results

In Ukraine, inclusive education is a comprehensive process of ensuring equal access to quality education for children with special educational needs through the organization of their education in institutions of complete general secondary education based on the use of personality-oriented teaching methods, taking into account the individual characteristics of the educational and cognitive activities of such children (Concept of Inclusive Education. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 01.10.2010 № 912). In order to ensure equal access to quality education, inclusive educational institutions must ensure the use of existing resources, partnership

with the community, adapt curricula and plans, methods and forms of education to the individual needs of children with special educational needs.

Inclusive education is a system of educational services guaranteed by the state, based on the principles of non-discrimination, consideration of human diversity, effective involvement and inclusion in the educational process of all its participants (<https://base.kristti.com.ua/?p=5895>).

The main objectives of inclusive education are

- obtaining an appropriate level of education by persons with special educational needs in the environment of healthy peers in accordance with the State Standard of General Education;
- ensuring the diverse development of individuals and the realization of their abilities;
- creation of educational and correctional environment to meet the educational needs of persons with special needs;
- creation of a positive microclimate in the educational institution; formation of active interpersonal communication of persons with special educational needs with other persons;
- providing differentiated psychological and pedagogical support of persons;
- providing advisory assistance to families raising children with special educational needs.

Studies show that successful and effective inclusive schools have the following characteristics

- a supportive environment - school culture and climate can be defined as the atmosphere, values, policies and practices of the school. The attitude of the whole school staff towards students with disabilities in inclusive classes determines whether these children are accepted by their peers, whether they feel not alone and whether they can maintain their self-esteem;
- positive relationships - the quantity and quality of relationships between teachers and students, the formation of social interaction skills are important;
- sense of competence - in the context of inclusion, it is important to form a positive self-image, expanding opportunities for social interaction creates good conditions for the development of social and communicative competencies at a particular age of the child; success enhances the sense of competence, which in turn is directly related to self-esteem and self-image;

- the prospect of participation - active participation of children with disabilities in the life of the classroom makes them feel like full members of the children's team.

Important components of inclusion are inclusive school communities, the important characteristics of which are

- social inclusion - each child feels part of the general student body, has the opportunity to interact, perform various social functions and roles, which allows to acquire various social skills;
- academic inclusion - children have the opportunity to acquire new knowledge and skills, demonstrate the achievement of the requirements set by educational standards in different ways;
- physical inclusion - the creation of a barrier-free environment that provides easy access to the school building, free movement around it, accessible arrangement of furniture in classrooms, including specially adapted ones, so that children can join the educational process on a par with their peers and participate in various activities.

Only in recent years in Ukraine there has been a significant increase in the number of children with special educational needs (hereinafter - children with SEN) who receive education in inclusive classes (groups) of educational institutions.

According to official statistics, as a result of the development of inclusive education

In the 2021/2022 academic year, the number of students with special educational needs in inclusive classes of general secondary schools increased by 7608 people and amounted to 32686 students (in 2020/2021 - 25078 students).

The number of inclusive classes increased by 4535 units and amounts to 23216 such classes.

To ensure person-centered learning in inclusive classes, 22758 teacher assistants have been introduced, which is 5543 more than last year (17215).

In total, over the past five years, it has been achieved

more than 4.5 times increase in the number of students covered by inclusive education:

- 2017/2018 school year - 7179 students;
 - 2021/2022 academic year - 32686 students;
- increase in the number of teacher assistants by 6 times:
- 2017/2018 academic year - 3732 assistants ;
 - 2021/2022 academic year - 22758 assistants;

Increase in the number of inclusive classes by 4.6 times:

- 2017/2018 academic year - 5033 classes;
- 2021/2022 academic year - 23216 classes;

Increase in the number of general secondary education institutions with inclusive classes by 2.7 times:

- 2017/2018 academic year - 2620 institutions;
- 2021/2022 academic year - 7136 institutions.

In the 2020/2021 academic year, for children with special educational needs of preschool age were created:

- 4 369 special groups in 1630 institutions of preschool education, where 61 668 children receive preschool education;
- 3,796 inclusive groups in 2,242 institutions, where 6,849 children are educated.

In the 2020/2021 academic year, 4,223 students studied in 708 vocational (vocational-technical) education institutions.

The amount of subvention to provide support to persons with special educational needs was as follows

- 2017 - UAH 209.46 million;
- 2021 - UAH 504.4 million (<https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>).

To provide students with special educational needs with textbooks in 2021, UAH 52,421.08 thousand was allocated from the state budget

For three years, a network of inclusive resource centres (IRC) has been developed and continues to operate in Ukraine. They provide systematic, qualified psychological and pedagogical support for applicants for preschool and general secondary education.

As of January 1, 2021, there were 633 IRCs, where 151,427 children underwent a comprehensive psychological and pedagogical assessment of development.

The IRCs are provided at the expense of the state with salaries, equipment in accordance with the list developed by the Ministry, sets (699 sets) of modern world methods for conducting a comprehensive assessment of children's development, 507 specialists received international certificates after training in the use of these methods, which guarantees the provision of quality services at the level of international standards.

During 2020, 170 specialists of the IRC were trained to study the needs of a child with special educational needs according to modern world methods, 247 specialists continue relevant training in 2021.

From October 2020 to June 2021, an all-Ukrainian online training course for inclusive education trainers was held, who will further train various groups of participants in the inclusion process on an ongoing basis. The training was organized by the Ministry of Education and Science of Ukraine together with the Lumos International Charitable Foundation (UK).

All RICs are digitalized, the information educational system AS RIC and the website are functioning to provide convenient access to services, which is especially important in modern realities adaptive quarantine. a mobile application on IOS and Android platforms has been created to improve access to services.

Basic principles of inclusive education in the new Ukrainian school:

- all persons should learn together whenever possible, despite certain difficulties or differences that exist between them;
- Schools should recognize and accommodate the diverse needs of their students by matching different types and paces of learning;
- providing quality education for all through appropriate teaching and learning materials, organizational arrangements, teaching strategies, resources and partnerships with their communities;
- children with special educational needs should receive the assistance they may need to ensure the success of the learning process.

Factors for the implementation of inclusive education.

1. Adaptation of the environment.
2. Creating a team.
3. Cooperation with parents.
4. Creating a positive atmosphere in the educational environment.

In real time and space, this pedagogically guided process acquires specific features and forms of implementation in individual communities, countries and regions, while having universal humanitarian origins and orientation. Inclusive education as a scientific category and as a pedagogical process, which has practically begun, is marked by a significant scientific and research content of importance for pedagogy. Involvement of persons, including persons with disabilities, in the general education environment at the initial stages of society development was spontaneous and informal.

The structural and content features of inclusive education are

- use of adequate and specific forms of organization of educational integration;
- ensuring the commonality of the environment and actions;
- strengthening the differentiation and individualization of the content of training;
- focusing learning on the formation of social competence of pupils and harmonization of interpersonal relations in the children's team.

The determining conditions for the implementation of inclusive education include:

- personal-activity approach to learning;
- correctional and developmental training for mastering the content of education;
- optimization of the social situation of development;
- orientation to the anthropological concept of educational services.

The concept of inclusive education reflects one of the main democratic ideas - all children are valuable and active members of society.

Studying in inclusive educational institutions is useful both for children with special educational needs and for other children, family members and society as a whole. The results of scientific research (A. Kolupaeva, 2014; O. Taranchenko, 2019 etc.) have shown that inclusive education has certain advantages:

1. For students with special educational needs, inclusive education: interaction with healthy children promotes the cognitive, physical, linguistic, social and emotional development of children with special educational needs and allows to improve learning outcomes; provides age-appropriate role models in the person of peers; creates opportunities for learning in a realistic / natural environment; helps to develop communication, social and academic skills; provides equal access to learning; allows you to increase self-esteem and feel part of the whole; expands opportunities for establishing new friendships.
2. Pupils with typical development benefit from inclusive education: helps to increase or maintain academic achievement; creates an appropriate environment for fostering respect for differences and diversity, children learn to naturally accept

and tolerate human differences, become more sensitive, ready for mutual assistance; expands opportunities for establishing new friendships; provides incentives for cooperation; helps to develop such traits as creativity and ingenuity; enables the acquisition of leadership skills; provides an opportunity to learn based on a wider range of forms and methods of work.

3. Teaching staff benefit from inclusive education: teachers in inclusive classes have a deeper understanding of individual differences and peculiarities of children, as well as more effective cooperation with parents and other specialists (physical therapists, rehabilitation specialists, speech therapists, social workers, etc.), i.e. it helps to establish cooperation and apply a team approach to solving problems and overcoming difficulties; provides opportunities for professional development; helps to realize the importance of developing curricula for children with different needs.
4. For the administration of the institution, inclusive education: helps to develop common beliefs and values about the inclusion of children with special educational needs; provides an opportunity to use a wide range of resources and types of support and choose the best options; helps to form a positive attitude towards diversity, that is, to realize that each person with his or her unique traits and abilities contributes to the enrichment of the human community; provides incentives that inspire change, strengthens the ability to change the situation for the better; helps to strengthen the ability to make changes; helps to strengthen the
5. Parents also benefit from inclusive education: families of children with special educational needs can receive support from other parents, they better understand the typical and atypical development of their children, and are more actively involved in the process of education and upbringing; inclusion provides them with opportunities for cooperation and active involvement in the life of the school community; provides a choice in their desire to provide quality education for their child; helps to better understand the diversity of the school and the general community; provides incentives and encourages
6. For the community/society: an inclusive education system is also beneficial from a societal point of view, because through learning together, children learn from an early age to understand and tolerate human differences, to understand the needs and

abilities of all students; to ensure that the school reflects the true diversity of the community; and to demonstrate the social value of equality.

Thus, the essence of inclusion in education is that it is a process that aims to reorient general secondary education institutions (GSEIs) into educational spaces that stimulate and support not only students but also the entire school community. And inclusion in education will contribute to the transition to an inclusive society in which local communities will support and highly value the achievements of each member of the community.

Discussion

Despite the fact that much has already been done, the problem of introducing inclusion into the Ukrainian education system does not lose its relevance. In the process of establishing inclusive education, a number of fundamental problems have emerged that need to be addressed immediately. Many of those who are directly involved in the inclusive educational process, note that it is not sufficiently scientifically based, which contributes to destructive processes in the system of special education, without creating alternative conditions for successful social adaptation and integration of persons with disabilities into society (M. Dudek, I. Rochovská, E. Dolinská, 2021).

The teacher provides education and upbringing of all children, using the principle of individually differentiated approach. This ensures the socialization of children and their development. Therefore, a key factor in the development of inclusive education should be appropriate training of teachers to work with children with special needs.

The issue of attitude and readiness of teachers to work with children in inclusive education also remains relevant.

In order to determine the level of attitude of academic staff to equal access of students with disabilities to quality educational services during the 2021/22 academic year, an anonymous survey was conducted using Google Forms. The sample of teachers included 98 people representing almost all regions of Ukraine. The first group of questions helped to find out whether inclusive education in higher education institutions is needed at all, for whom it is useful. The results of the study are presented in Table 1.

Table 1 Attitude of teaching staff to inclusive education

№ П/П	Questions.	Answers in % of the number of respondents		
		I agree.	I don't agree	I cannot answer
1	Inclusive education is good for all students	70.4	21.4	8.2
2	The number of students with special educational needs is increasing every year	83.7	13.3	3.0
3	Inclusion of students with special educational needs in regular academic groups complicates the learning process for other students	43.9	37.8	18.4
4	Involvement of students with special educational needs in the educational institution promotes the development of its communicative function and general socialization	88.8	5.0	6.2
5	Joint training and education with students with special educational needs provides healthy peers with a positive experience of interaction and mutual assistance, makes them kinder, more compassionate, more responsible	82.7	7.1	10.2
6	Students with special educational needs can achieve better results if they study together with their peers in an inclusive class	69.4	11.2	19.4
7	Are you ready to accept the peculiarities and differences in the development of students with disabilities	92.9	0.9	6.2
8	Does inclusive education give students with special educational needs the opportunity to show their learning potential	87.8	8.7	4.5
9	Would you agree to provide assistance to a student with special educational needs	84.7	5.1	10.2

Source: own processing

The results show that teachers are well aware of the importance of inclusive education in educational institutions as an innovative form of education. The vast majority of them are convinced that this form of education is necessary in modern society, but a significant number of teachers also recognize that it significantly complicates the educational process.

A high percentage of teachers see prospects in the development of inclusive education. To the question «What is your personal attitude towards students with special educational needs», the answer was merciful - 40.8%; it is necessary to involve such children in the general education space - 57.1%; can not answer - 2.1%.

Table 2 Readiness of pedagogical staff for inclusive education

№ П/П	Questions.	Answers in % of the number of respondents		
		so	no	did not think about this question
1	I do not have the appropriate training to develop and implement methods of working with students with disabilities	54.1	28.7	17.3
2	Do you consider it necessary to deepen your knowledge on inclusive education	84.7	7.6	7.7
3	In your opinion, do teachers need to master new pedagogical technologies of inclusive education?	90.8	2.0	7.2
4	Our institution does not conduct enough activities to increase the level of knowledge in the field of inclusive education:	28.6	49.0	22.4

Source: own processing

The results of the survey on readiness to work in inclusive classes show that there is much to be done by the staff of educational institutions. First of all, they need knowledge of the peculiarities of psychophysical development of children with disabilities, special teaching methods, pedagogical technologies of inclusive education. In order to form and develop inclusive competence during professional development, teachers proposed the following topics for lectures:

- o Inclusive education: the essence, realities and prospects - 42.9%
- o Children with special educational needs: education and upbringing - 60.2%
- o International experience in the implementation of inclusive education - 50 %
- o Legislative framework for inclusive education - 33.7

- o Problems in working with children with special educational needs - 72.4%
- o Preparation of teachers to work with children with special educational needs - 66.3%.
- o Professional cooperation of multidisciplinary specialists for successful inclusive education - 67.3%.
- o Creation of an inclusive educational environment for children with special educational needs - 49%.
- o Do not need consultation - 2% (V. Hladush, 2022: 257).

Foreign scientists (V. Klein, 2020: 21; V. Silonova, 2021: 117) also note that the attitude of teachers to inclusive education of children with disabilities is greatly influenced by such variables as experience, training, perception of available resources and expert support. More experience in an inclusive educational environment contributes to a more positive attitude towards teaching students with special needs in regular classes. As a result of the formation of inclusive readiness, teachers and students should master the methods of implementing individual and competence-based approaches in education, skills of working in multilevel environments, adaptive teaching methods and techniques. Part of the training should take place online so that teachers can try their hand at it and identify gaps in their own readiness to work in inclusive education.

Dynamic fundamental changes in the education system of Ukraine are caused by general reforms in society. In the process of implementing the new content of education, the role of the educational environment is of great importance, which should contribute to the implementation of certain educational tasks, create conditions for the development of the maximum potential of each child by means of professional communication of teachers in an inclusive environment, in particular for children with special educational needs.

It is obvious that a «special» child requires increased attention from the teacher, such students have an urgent need for an individual and differentiated approach to the content of adapted curricula, selection of tasks, organization of educational space, and classroom regime. Therefore, working in an inclusive classroom is definitely more difficult than in a regular one. The skill of the teacher is to build the educational process in such a way that each student can show his or her abilities, gain maximum new knowledge and fully satisfy their educational needs. It would be a mistake to believe that teachers alone can make a school inclusive. It is important to realize that school reconstruction

challenges the status quo of school and teacher education (L. Placcina, 2016).

In an inclusive educational environment, students, regardless of their needs, are able to increase their social competence, improve communication skills, and feel part of society. To this end, the New Ukrainian School has introduced a mandatory course for all teachers on the specifics of working with children with special educational needs.

At the same time, there are still challenges to the development of inclusive education in Ukraine, including the following

- improvement of the system of providing state support to persons with special educational needs
- architectural inaccessibility of educational institutions;
- unwillingness of certain teachers to work with persons with special educational needs;
- lack of modern inclusive education programmes for higher education institutions and postgraduate education institutes;
- lack of awareness of parents of children with special educational needs about alternative educational opportunities for their children;
- lack of awareness of successful domestic and leading foreign experience in working with persons with special educational needs;
- educational programs are not sufficiently focused on the formation of competencies necessary for the further independent life of a person with special educational needs.

Propositions

For the effective development of inclusive education in Ukraine, it is necessary to consolidate the efforts of the state with the involvement of public associations, charitable organizations in cooperation with participants in the educational process. An important factor in improving the effectiveness of the inclusive process in education is the formation of inclusive readiness of the teaching staff, and it is necessary to talk about both the retraining of practicing teachers and the readiness of students of pedagogical universities to work in inclusive education. Researchers note that the effectiveness of training a person with a positive motivation for pedagogical work is determined by a number of factors, among which the main one is the willingness to devote oneself to the chosen specialty, which includes the presence of highly developed components of the pedagogical function.

Conclusions

These are the conceptual foundations faced by the inclusive process in Ukraine at the present stage. Of course, not all legislative, resource and personal barriers to the establishment of inclusive education in Ukraine are listed, but such a multidimensional view allows us to assess this problem in its entirety and at the same time suggests some ways to solve it.

The most promising step in this direction will be, in our opinion, the reorientation of society from the «medical model» of disability to the «social model». The medical model understands disability as a health disorder, when a sick person becomes a problem for society. Social model: disability as such is not a problem for a person, it is the environment that creates barriers to his or her life. By adopting a social approach to disability as a basis, it will be easier for society and schools to get rid of discriminatory negative attitudes towards «problem» children, to overcome neglect and to become more flexible in realizing the rights and opportunities for equal education for all students without exception.

References

- Закон України «Про освіту». 2017. URL: <https://base.kristti.com.ua/?p=5895>
 Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>
 Колупаєва, А.А. (2014). *Інклюзивна освіта як модель соціального устрою* Особлива дитина: навчання і виховання, 2 (70). с. 7-18. ISSN 2312-2781
 Колупаєва, А.А., Таранченко, О.М. (2019) *Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі* Вид-во «Ранок», м. Харків, Україна. ISBN 978-617-09-4737-6
 M. Dudek, I. Rochovská, E. Dolinská, (2021) *Špecifiká metód a foriem domáceho vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*, In: Dáša Porubčanová a kol. [red.] *DOMÁČÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI*, STS Science Centre, Ltd. in coedition with KEY Publishing s.r.o. London, 2021.
 Гладуш В.А. (2022) *Інклюзивні цінності в закладах вищої освіти*. Педагогічні студії з підготовки будівельно-архітектурних фахівців: дидактичний та виховний аспект. Дніпро 2022, с. 257. ISBN 978-966-323-232-4
 Klein V. (2020) *Aktuálne problémy inkluzie sociálne a zdravotne znevýhodnených detí a žiakov*. Krasnystaw 2020. ISBN 978-83-951390-3-1, s.21
 Silonova V. (2021) *Inkluzivne pristupy k edukácii deti predškolského veku*. Ružomberok 2021, ISBN 978-80-561-0863-5, s. 117
 Плаксина, Л.І. *Інклюзивна освіта (спільне навчання) осіб з обмеженими можливостями здоров'я: проблеми та шляхи їх вирішення*. Челябинськ: Вид-во Челяб. держ. пед. ун-ту, 2016. С.9-19.

EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA W POLSCE – PROBLEMY I NADZIEJE

Mieczysław Dudek¹

Abstrakt

Edukacja włączająca to model kształcenia, który zakłada zapewnienie równych szans rozwoju dla wszystkich uczniów. W procesie wdrażania koncepcji edukacji włączającej w system edukacyjny w Polsce, oprócz wielu korzyści pojawiają się różne trudności i zagrożenia. Nieprzygotowanie nauczycieli, uczniów i całego środowiska do inkluzji, jest codzienną rzeczywistością. Brak możliwości wyboru własnej kariery szkolnej może stanowić w przyszłości jeden z najważniejszych błędów, które uniemożliwiają rzeczywiste włączenie i integrację wszystkich uczniów.

Słowa kluczowe: Włączenie. Integracja. Problemy.

Abstract

Inclusive education is an education model that aims to provide equal development opportunities for all students. In the process of implementing the concept of inclusive education in the educational system in Poland, apart from many benefits, various difficulties and threats emerge. Failure to prepare teachers, students and the whole community for inclusion is an everyday reality. Not being able to choose one's own school career may be one of the most important mistakes in the future that will prevent the real inclusion and integration of all students.

Keywords: Inclusion. Integration. Problems.

Czym jest inkluzja?

Pojęcie „inkluzji” pojawiło się w pedagogice specjalnej wraz z dokumentem UNESCO „Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych” (1994). W dokumencie tym wprost stwierdzono, że „dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych muszą mieć dostęp do zwykłych szkół”.

Idea inkluzji odnosi się do wspólnego kształcenia absolutnie wszystkich uczniów, bez względu na ich możliwości poznawcze, emocjonalne czy fizyczne. Dyskusje o tak rozumianej inkluzji, oraz

¹ dr. hab. Mieczysław Dudek, prof. SAN, Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna w Jarosławiu, Polska, e-mailová adresa: **M.Dud@interia.pl**

próby wprowadzania jej w życie, mają miejsce od jakiegoś czasu w Polsce i innych krajach Europy².

Z perspektywy historycznej w systemie edukacji w Polsce dadzą się wyróżnić trzy etapy. W pierwszym etapie realizowano ideę tzw. „normalizacji” polegającą na uznaniu prawa osób niepełnosprawnych intelektualnie do kształcenia, do bycia traktowanymi z szacunkiem równym innym członkom społeczeństwa. Zaczęto głosić potrzebę kształcenia i wychowania dzieci specjalnej troski. Wyrazem tego były powstające szkoły specjalne (jeszcze segregacyjne). W dużym uproszczeniu można stwierdzić, że idea normalizacji tak naprawdę utorowała drogę procesowi integracji czyli „nie – segregacji” edukacyjnej głównie w odniesieniu do dzieci i młodzieży. Termin „integracja” (łac. integrare, dosł.: dopełniać) oznacza tworzenie całości, przywrócenie całości. Integracja w takim rozumieniu jest czymś pierwotnym, naturalnym stanem idealnym, do którego mamy zmierzać, co winniśmy przywrócić³.

Celem integracji jest przeciwdziałanie tendencjom segregacyjnym, izolacyjnym, nieakceptowania, stygmatyzacji, nietolerancji i dyskryminacji osób upośledzonych. Zdaniem M. Doroby, ostatecznym celem działań integracyjnych jest przygotowanie dzieci, młodzieży i dorosłych do godnego życia w otwartej społeczności oraz aktywnego podejmowania przez nich różnorodnych społecznych ról rodzinnych, zawodowych i kulturalnych⁴.

W literaturze z zakresu pedagogiki specjalnej często spotykamy się z zamiennym używaniem określeń kształcenie integracyjne i edukacja inkluzyjna. Termin „inkluzja” bywa więc używany jako synonim kształcenia integracyjnego⁵. Wydaje się jednak, że autorzy stosujący go w tym rozumieniu nie dostrzegają istnienia różnych koncepcji niesegregacyjnego kształcenia lub starają się istniejące różnice

² V. Klein, *Aktuálne problémy inklúzie sociálne a zdravotne znevýhodnených detí a žiakov*, Druk i Wydawnictwo: POLIANNA, Krasnystaw Polska 2020.

Hladush V., Klein V., Silonova V., *Actual problems of inclusion, integration of social and health dis advantaged pupils in the Slovak Republic* // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічна наука): збірник наукових праць: вип. 13. – Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2019. – с. 48-60.

V. Hladush V., *On the issue of teacher training for inclusive educational system /Monogr. Inkluzivne pristupy v edukacii deti a žiakov* // – Ruzomberok, 2018. – Str. 75-83.
<http://www.imp.lodz.pl/upload/aktualnosci/2016/raport.pdf> (access: 16.03.2021).

³ J. Bogucka, *Uwarunkowania procesu integracji dzieci niepełnosprawnych z ich zdrowymi rówieśnikami*, „Szkoła Specjalna” 1990, nr 4, s. 147.

⁴ M. Doroba, *Normalizacja, integracja i inkluzja społeczna w życiu osób niepełnosprawnych możliwości i ograniczenia*, „Szkoła Specjalna” 2010, nr 1, s. 7.

⁵ M. Farrell, *Educational inclusion and raising standards*, „British Journal of Special Education” 2001, s. 35

maskować. Zdaniem G. Szumskiego „idea edukacji inkluzyjnej wyrosła z krytyki teorii i praktyki kształcenia integracyjnego, jej mankamentów i ograniczeń i jest propozycją doskonalszej organizacji wspólnego nauczania zdrowych i niepełnosprawnych”⁶.

Edukacja inkluzyjna postrzegana jako nowy paradygmat myślenia o niesegregacyjnym kształceniu i działaniach na rzecz jego upowszechniania. Zbigniew Kwieciński zauważa, że „inkluzja” (włączenie) jest kategorią opozycyjną wobec wykluczenia, marginalizacji, segregacji osób odmiennych, odbiegających od normy zdrowotnej, kulturowej, społecznej albo niespełniających normatywnych oczekiwań lub wzorów instytucji i społeczności dominujących (w tym szkoły). Dyskursy edukacyjne dotyczące różnic, ich akceptacji i znoszenia lub zmniejszania rozdzieliły się na dwa nurty”⁷.

Wyrazem integracji było umieszczanie dzieci w zwykłej szkole rejonowej, czyli w normalnym/ogólnodostępnym nurcie edukacyjnym. Obowiązywał ich normalny program nauczania, przy wsparciu lub bez specjalnej pomocy. Innym wyrazem integracji było umieszczanie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasie specjalnej przy szkole ogólnodostępnej. Kolejnym przejawem integracji było umieszczanie tych dzieci w placówkach typu: specjalny ośrodek szkolno-wychowawczy, ośrodek szkolno-wychowawczy, ośrodek rewalidacyjno-wychowawczy, ośrodek socjoterapii. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przebywali w szkole lub klasie integracyjnej ze sprawnymi rówieśnikami. W dużej mierze był to już postęp w stosunku do segregacyjnego systemu kształcenia, gdyż dawał i daje on szansę dziecku niepełnosprawnemu na naukę w lokalnej szkole blisko miejsca zamieszkania i na uczestnictwo – przynajmniej formalne – w życiu szkoły. Proces integracji bynajmniej nie zakończył się i przyniósł wiele doświadczeń i pytań. Oprócz wyraźnych korzyści pojawiły się również trudności, niepowodzenia i wątpliwości⁸.

⁶ G. Szumski, *Od kształcenia integracyjnego do redukcji inkluzyjnej – przemiany idei i praktyki*, [w:] C. Kosakowski, A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej*, t. 3: *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*, Olsztyn 2004, s. 42.

⁷ Z. Kwieciński, *Edukacja wobec różnicy i inkluzji – dwa typy dyskursów*, „Nowa Szkoła” 2014, nr 8, s.13.

⁸ Dudek M., *Opinie nauczycieli o integracji społecznej i edukacyjnej dzieci z niepełnosprawnościami* (in) Kulbaka J., Dudek M., [red.] *Innowacyjność i trwanie w pedagogice specjalnej. W stulecie niepodległości Polski i 130. Rocznicy urodzin Marii Grzegorzewskiej*, Wydaw. APS. Warszawa-Krasnystaw 2018, p.180-203.

Rochovská I., Dolinská E., Dudek M., *Špecifika metód a foriem domáceho vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*, In: Dáša Porubčanová a kol. [red.] *DOMÁČÍ VZDELÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDELÁVACÍMI POTŘEBAMI*, STS Science Centre, Ltd. in coedition with KEY Publishing s.r.o. London, 2021.

Tak rozumiana integracja stworzyła możliwość dalszego kroku naprzód w postaci edukacji włączającej (inkluzyjnej). Edukacja włączająca – jest ulepszoną, zoptymalizowaną integracją otwartą na ucznia.

Edukacja włączająca najczęściej kojarzona jest z uczniami z niepełnosprawnościami lub uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy uczą się w szkole ogólnodostępnej ze sprawnymi rówieśnikami. W publikacjach dotyczących tego problemu, coraz częściej stosowany jest również termin „inkluzja”. Rozumiany jest jako edukacja włączająca, polegająca na otwarciu na potrzeby wszystkich uczniów, w tym osób chorych, zaburzonych w rozwoju, niepełnosprawnych, pochodzących z mniejszości narodowościowych, etnicznych czy wyznaniowych jak również z innych grup de faworyzowanych⁹.

Edukacja włączająca w polskim systemie edukacji

Edukacja w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa. Opiera się na zasadach zawartych w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniach zawartych w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji Praw Dziecka. Prawo do edukacji należy do fundamentalnych praw człowieka. Edukacja jest uniwersalną wartością, w jej strategii zawiera się staranie o teraźniejszość i przyszłość¹⁰.

Polska jest jednym z 31 krajów członkowskich Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej. Pojawia się więc pytanie: czy każda polska szkoła tworzy warunki odpowiednie dla edukacji i wychowania wszystkich uczniów? To pytanie należy uznać za retoryczne. Z obowiązujących przepisów prawnych wynika, że uczniowie niepełnosprawni mają prawo uczyć się w szkole i przedszkolu najbliżej swego miejsca zamieszkania. Jednocześnie wskazuje się na konieczność tworzenia warunków nie tylko do ich włączania w proces edukacji, ale również do inkluzji społecznej. Jak życie uczy same przepisy nie wystarczą.

Polskie Ministerstwo Edukacji i Nauki wskazuje na dwa kluczowe obszary mające decydujący wpływ na skuteczność procesu włączenia:

⁹ V. Šilonová, *Inkluzívne prístupy k edukácii detí predškolského veku*, VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku 2021.

¹⁰ A. Mikrut, *O prawie do edukacji w świetle postanowień Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych. Idea – deklaracje i polemiki – rzeczywistość oświatowa*, Redakcja naukowa Ewa M. Kulesza M., Al-Khamisy D., Zalewska P., OD INTEGRACJI DO INKLUZJI 30 lat edukacji integracyjnej – idea i rzeczywistość Tom I. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2021, s.11-36.

Po pierwsze wskazuje na dostępność procesu kształcenia, wychowania i opieki. Inaczej mówiąc na zapewnienie warunków, które umożliwią wszystkim dzieciom i uczniom rzeczywisty udział w tym procesie, oraz rozwijanie swoich zdolności i zainteresowań oraz włączenie społeczne. Dotyczy to różnych wymiarów: fizycznego (architektura, wyposażenie), pedagogicznego (treści, form i metod nauczania), społeczno-organizacyjnego (dostępność informacji, komunikacji, procedur, innych form działalności szkoły). Jednocześnie Polskie Ministerstwo Edukacji i Nauki wskazuje na ciągły proces poszerzania tej dostępności.

Drugim obszarem decydującym o powodzeniu w inkluzji jest uczestnictwo ucznia. Chodzi tutaj o jego aktywny udział w procesie nauczania-uczenia się, przejawiający się odpowiednio do wieku:

- angażowaniem w działania grupowe,
- podejmowaniem wysiłku zrozumienia przeobrażeń rzeczywistości,
- poczuciem wpływu na zmiany dokonujące się we własnym życiu oraz
- przyjmowaniem odpowiedzialności za swoje życie i grupę w której uczeń funkcjonuje.

Jak pisze Iwona Chrzanowska, „uczeń z niepełnosprawnością w edukacji ogólnodostępnej to już nie tylko tendencja, ale i rzeczywistość polskiej szkoły”¹¹. Tymczasem samo umieszczenie takiego ucznia w klasie z pełnosprawnymi rówieśnikami nie gwarantuje dobrej jakości kształcenia dla podmiotów w nią zaangażowanych. Inkluzja ma miejsce wtedy, gdy system szkolny zorganizowany jest w ten sposób, aby zaspokoić potrzeby wszystkich uczniów z danej społeczności, włączając w to dzieci z niepełnosprawnością.

Należałoby zadać sobie pytanie, jaka jest efektywność integracji w naszym kraju i jakim zmianom podlegają czynniki ją determinujące? Mówiąc o efektywności, należy odnieść ją do sytuacji uczniów z niepełnosprawnością i ich rodziców, do nauczycieli, dyrektorów placówek, organizacji systemu edukacji, zdrowych rówieśników, w szczególności ich relacji interpersonalnych i osiągnięć szkolnych, itp.

Kim są uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych?

W Polsce, w myśl obowiązujących przepisów, uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, to uczeń posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane przez publiczną poradnię

¹¹ I. Chrzanowska, *Wstęp*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2013, nr 1, s. 7.

psychologiczno - pedagogiczną (nie mylić z orzeczeniem o stopniu niepełnosprawności wydane przez zespół ds. niepełnosprawności przy powiatowych/miejskich centrach pomocy rodzinie).

W edukacji włączającej – uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to:

- uczeń niepełnosprawny posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego;
- uczeń ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi (trudnościami w uczeniu się, np. dysleksji);
- uczeń przewlekłe chory (posiada orzeczenie o stopniu niepełnosprawności wydane przez PCPR/MOPR);
- uczeń posiadający opinię psychologiczno-pedagogiczną, inne orzeczenie, np. o potrzebie indywidualnego nauczania, zaświadczenie lekarskie;
- inny uczeń potrzebujący pomocy psychologiczno pedagogicznej i wsparcia w nauce (np.: dzieci imigrantów).

Pytania i wątpliwości odnośnie inkluzji

Wdrażanie idei inkluzji, nieodzwrotnie, wiąże się z różnymi problemami i trudnościami natury organizacyjnej, ludzkiej, kulturowej¹².

Istnieją rozbieżności pomiędzy teorią i praktyką pedagogiczną w realizowaniu idei integracyjnej¹³. Jak pisze A. Krause, mogą one wynikać z tego, że „idealistyczna wizja integracji (...) nie przeniknęła nie tylko do świadomości społecznej, lecz także do świadomości części pedagogów i rodziców”¹⁴. Pojawiające się negatywne problemy praktyczne oraz

¹² B. Jachimczak, (2008), *Gotowość nauczycieli szkół ogólnodostępnych do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych* [w:] I. Chrzanowska, B. Jachimczak (red.), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu – wyzwania praktyki*, Wydawnictwo Satori, Łódź.

J. Pyżalski, P. Plichta, (2015). *Wsparcie ze strony szkoły, do której uczęszcza dziecko* (w:) J. Pyżalski, D. Podgórska-Jachnik (red.), *Raport końcowy: Badanie potrzeb i satysfakcji z wybranych usług skierowanych do rodzin z dziećmi z orzeczoną niepełnosprawnością w wieku 8-16 lat*, 85–121, Łódź: Regionalne Centrum Polityki Społecznej w Łodzi, Kulesza E.M., Butabayeva L.A., *Plusy i minusy edukacji włączającej w opinii kazachskich rodziców uczniów klas pierwszych*, „Aktualni pytannya korekcyjnnoy oswity [Actual Problems of the Correctional Education]. Zbirknik naukowych prac” 2017, Medobori-2006, Kamianiec-Podilskij, Issue 9, vol. 2.

¹³ I. Rochovská, E. Dolinská, M. Dudek, *Špecifika metód a foriem domáceho vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*, In: Dáša Porubčanová a kol. [red.] *DOMÁCÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI*, STS Science Centre, Ltd. in coedition with KEY Publishing s.r.o. London, 2021.

E. Dolinská, M. Dudek, *INTEGRATÍVNY PRÍSTUP V EDUKÁCII – DETERMINANT TVORIVEJ INTERPRETÁCIE UMELECKÉHO DIELA*. (In:) Eva Dolinská Mieczysław Dudek (eds.) *NOVÉ VÝZVY V PRÍPRAVE BUDÚCICH UČITEĽOV V XXI. STOROČÍ*, Krasnystaw 2021

¹⁴ A. Krause (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków, Wydawnictwo Impuls.

kwestie sporne widoczne są nie tylko z perspektywy dziecka, lecz także z perspektywy nauczyciela¹⁵. Zdaniem Z. Gajdzicy sytuacja problemowa nauczyciela pracującego w klasie integracyjnej nie wynika bynajmniej jedynie z „trudności wynikających z naruszonej relacji między jego kompetencjami a wymaganiami zewnętrznymi, ale obejmuje także możliwe działania, które należy podejmować w celu rozwiązania problemu”¹⁶. Autor odwołując się do przemyśleń T. Tomaszewskiego przedstawia sytuacje trudne, które bywają przenoszone na grunt edukacji integracyjnej, a które dotyczą nauczycieli. Zdaniem autora, są to takie czynniki jak: deprywacja wyrażająca się w zaniku wartości (utrata poczucia sensu działania), przeciążeniu, czyli zmęczeniu, konflikt, czyli sprzeczne dążenia wewnętrzne, utrudnienia wynikające z barier wewnętrznych, zagrożenia wynikające z prawdopodobieństwa naruszenia wartości cenionej¹⁷.

Zdaniem M. Łoskot problem ten może wynika z tego, że „ szkoła, która chce być placówką włączającą (inkluzyjną), oczekuje się przede wszystkim zmiany w jej funkcjonowaniu oraz zmiany w postawach zatrudnionych tam nauczycieli. Nieodosobnione są przypadki, że nauczyciele wciąż głoszą iż uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych, (głównie uczniowie niepełnosprawni), ze względu na swoją odmienność wymagają, zupełnie innych, specyficznych umiejętności zawodowych, specjalnego wyposażenia (dostosowanego do rodzaju niepełnosprawności), specjalnego przygotowania. W związku z tym, najlepiej byłoby, aby kształcili się w szkołach specjalnych, bo te są najlepiej przygotowane do tego zadania”¹⁸.

Temat integracji czy inkluzji powinien być również analizowany z perspektywy rodziców. Zdaniem O. Specka, budzi on wiele kontrowersji i wątpliwości w opinii rodziców. Nie całkiem zrozumiała dla nich wizja tak trudnego procesu jakim jest inkluzja i

¹⁵ B. Jachimczak (2008), *Gotowość nauczycieli szkół ogólnodostępnych do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych* [w:] I. Chrzanowska, B. Jachimczak (red.), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu – wyzwania praktyki*, Wydawnictwo Satori, Łódź.
J. Pyżalski, P. Plichta, (2015). *Wsparcie ze strony szkoły, do której uczęszcza dziecko* (w:) J. Pyżalski, D. Podgórska-Jachnik (red.), *Raport końcowy: Badanie potrzeb i satysfakcji z wybranych usług skierowanych do rodzin z dziećmi z orzeczoną niepełnosprawnością w wieku 8-16 lat*, 85–121, Łódź: Regionalne Centrum Polityki Społecznej w Łodzi,
E.M. Kulesza, L.A. Butabayeva, *Plusy i minusy edukacji włączającej w opinii kazachskich rodziców uczniów klas pierwszych*, „Aktualni pitannyya korekcyjnnoy oswity [Actual Problems of the Correctional Education]. Zbiornik naukowych prac” 2017, Medobori-2006, Kamianiec-Podilskij, Issue 9, vol. 2.

¹⁶ Z. Gajdzica (2011), *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*. Kraków – Katowice, Impuls.

¹⁷ Tamże, s.30-31.

¹⁸ M. Łoskot (2015), *Edukacja włączająca czyli inkluzja w edukacji*. „Głos Pedagogiczny”, 72.s.7.

negatywne ich własne doświadczenia, oraz specyfika indywidualnych przypadków podyktowana indywidualną sytuacją danego dziecka lub nieodpowiednimi warunkami szkolnymi tworzy wśród rodziców atmosferę niedowierzania, nieufności, słowem braku akceptacji¹⁹. Zdaniem S. Sadowskiej, postawy rodziców wobec integracji, kształtują się w trzech etapach²⁰. Pierwszy z nich wiąże się z momentem decyzyjnym, w którym rodzice stają w sytuacji konieczności wyboru odpowiedniej szkoły dla dziecka. Drugi etap ma miejsce w chwili rozpoczęcia uczęszczania dziecka do szkoły integracyjnej i funkcjonowania w niej jako ucznia. Trzeci etap dotyczy procesu zdobywania przez rodziców bezpośredniej wiedzy na temat placówki integracyjnej, do której uczęszcza dziecko, oraz jego uczestniczenia w życiu klasy. Wymienione etapy decydują o kształtowaniu się trwałych postaw wobec integracji. Przy czym niezwykle istotnym aspektem w kształtowaniu się tej postawy jest czas²¹. Analiza dostępnej literatury wyraźnie wskazuje²², że postawy rodziców wobec integracji są zróżnicowane w zależności od szczebla edukacji dziecka, a także od akceptacji osoby dziecka czy otwartości na system integracyjny. Wśród badanych rodziców korzystniejsze postawy wobec integracji wyrażają rodzice dzieci przedszkolnych. Doceniają oni, bowiem, rolę placówki w kształtowaniu pozytywnych kontaktów między dziećmi niepełnosprawnymi i zdrowymi²³.

Wśród rodziców dzieci niepełnosprawnych nauczanych w systemie integracyjnym, nieodosobnione są przypadki rozczarowania, wynikających z niedoskonałości założeń programowych i organizacyjnych danej placówki. W swoim niezadowoleniu wskazują także na stosowane metody i uzyskiwane przez ich dzieci efekty²⁴. Nie mniej istotnym problemem może być rozbieżność pomiędzy interesami rodziców i dziecka. Praktyka uczy, że nie zawsze dobrze pojęte dobro dziecka przekłada się na zadowolenie rodzica. I odwrotnie, satysfakcja z udziału dziecka w edukacji integracyjnej, którą odnosi rodzic, nie jest dobrą formą kształcenia z perspektywy niepełnosprawnego dziecka,

¹⁹ O. Speck (2013), *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*. Gdańsk, Harmonia Universalis.

²⁰ S.Sadowska (2005), *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*. Toruń, Wyd. Edukacyjne Akapit.

²¹ Tamże, s.78.

²² Np. Kossewska J., *Uwarunkowania postaw. Nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.

²³ S. Sadowska (2005), *Ku edukacji...* dz. cyt. s.80

²⁴ Twardowski A. (2009), *Dylematy integracyjnego kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków, Impuls. S.24.

który np. wymaga bardzo specjalistycznego podejścia. Warto przywołać w tym miejscu powszechnie znane stanowisko Mari Grzegorzewskiej, która była wielką orędowniczką integracji społecznej i edukacyjnej dzieci z niepełnosprawnościami ale w ograniczonym wymiarze. Uważała Ona, że nie każde dziecko z racji swoich niepełnosprawności nadaje się do integracji edukacyjnej. Czy to był przejaw zbyt małej wiedzy Naszej Nestorki Pedagogiki Specjalnej czy raczej wyraz zdrowego rozsądku?

Badania wśród nauczycieli dowodzą, że wielu z nich dostrzega niezadowalający poziom procesów integracyjnych między uczniami²⁵. Ponadto badania pokazują, że nauczyciele niekoniecznie są/czują się przygotowani do podejmowania tego rodzaju działań, a także np. diagnozowania potrzeb dzieci z zaburzeniami oraz ich zaspokajania²⁶.

Problemy z inkluzją

W celu uporządkowania dyskursu na temat wad i zalet systemu inkluzyjnego należałoby postawić w określonym porządku kilka zasadniczych pytań.

Pierwsze pytanie, dotyczy tego skąd się bierze przekonanie, że np. uczniowie z głęboką wieloraką niepełnosprawnością będą się czuli lepiej w szkołach ogólnodostępnych dla wszystkich dzieci, niż w tych przeznaczonych tylko dla tego typu zaburzeń? Jak dotychczas nie znalazłem tego typu wyników badań co wskazuje, że nikt tym problemem się nie zajmował.

Wskazany wyżej problem może rodzić odczucie, że idea inkluzji jest w swojej istocie pomysłem dość totalitarnym. Jest dowodem dość przedmiotowego sposobu traktowania dzieci z niepełnosprawnościami i ich rodzin.

Zanim zaczniemy wprowadzać zmiany w naszym systemie oświaty, należałoby odpowiedzieć sobie na pytanie, do jakiej szkoły wołałyby uczęszczać dzieci z niepełnosprawnościami? W warunkach autentycznej

²⁵ M. Chodkowska, Z. Kazanowski, *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007.

M. Dudek, *Opinie nauczycieli o integracji społecznej i edukacyjnej dzieci z niepełnosprawnościami* (in) Kulbaka J., Dudek M., [red.] *Innowacyjność i trwanie w pedagogice specjalnej. W stulecie niepodległości Polski i 130. Rocznice urodzin Marii Grzegorzewskiej*, Wydaw. APS. Warszawa-Krasnystaw 2018, p.180-203.

J. Kossewska, *Uwarunkowania postaw. Nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.

²⁶ M. Dudek, *Opinie nauczycieli* Dz. cyt, p.180-203.

J. Kossewska, *Uwarunkowania postaw. Nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000

demokracji wypadaloby o to zapytať učníov i ich rodzicov (možna i naležy o to zapytať).

W diskutowanej powszechnie idei inkluzji zawarty jest, moim zdaniem, niebezpieczny brak akceptacji dla faktu odstepstwa od społecznie narzuconej normy. To oznacza, że wszyscy muszą skończyć normalną szkołę, a przecież w naszych realiach politycznych wyjątki nie są i będą tolerowane (odwołuję czytelnika do tego co się dzieje w Parlamencie Europejskim i Komisji Europejskiej).

Drugi problem dotyczy jakości kształcenia tzw. dzieci w normie. Wzrośnie, czy się obniży? Odpowiedź na to pytanie wykracza poza ramy niniejszego artykułu. Jest to problem w dużej mierze obarczony hasłami, postulatami, przeczuciami, wyobrażeniami a nie solidną analizą badawczą.

Kolejny problem dotyczy zapowiadanego likwidowania szkół i klas specjalnych. W sytuacji likwidacji szkół i klas specjalnych poważnym problemem może być rozproszenie specjalistów (zespołów) zajmujących się problematyką określonych rodzajów niesprawności. Poprzez wspólną pracę i wymianę myśli, przez wiele lat podnosili oni poziom pracy z uczniami z niepełnosprawnościami. Nic więc dziwnego, że dosyć często wśród nauczycieli i dyrektorów wskazuje się na istnienie realnego niebezpieczeństwa, że idea szkół inkluzyjnych bardzo rozproszy ten potencjał ludzki.

Moje osobiste doświadczenie zawodowe (praktyczne i teoretyczne) bynajmniej nie stawia mnie w opozycji do koncepcji inkluzji, co bardziej do samego sposobu i zakresu jego rozumienia i wdrażania. Myślenie o wspólnym, pełnym akceptacji życiu wszystkich ludzi ze sobą, nie musi być, zarazem, związane z jakąkolwiek potrzebą uniformizacji innych ludzi. W zdrowo pojętej integracji i włączeniu osób niepełnosprawnych nie chodzi przecież o to, aby wszystkie różnice międzyludzkie zniwelować, rozpuścić i rozrzedzić. Wcale nie chodzi o to, aby inność zatuszować, ukryć, udając, że wszyscy muszą iść tą samą drogą, w tym na drodze edukacyjnej.

Nie wydaje mi się być odosobnionym w przekonaniu, że edukacja przyszłości pójdzie dokładnie w drugą stronę. Zamiast wspólnej szkoły dla wszystkich, każdy będzie przechodził swoją indywidualną szkołę, z innym programem, z innym sposobem nabywania wiedzy (np.: nauczanie domowe, zdalne...itp.). Rozwój technologiczny oraz nowe wyzwania stojące przed społeczeństwami, wymuszą odejście od zunifikowanego kształcenia klasowo-lekcyjnego. Obecny model szkoły jest przecież wymysłem XIX-wiecznym służącym masowemu powszechnemu przygotowaniu pracowników dla przemysłu i rekrutów

do wojska. Taki model edukacji, z jednolitym programem nauczania dla wszystkich uczniów (niezależnie od posiadanych możliwości i uwarunkowań rozwojowych), nie przetrwa próby czasu. Wtłaczanie wszystkich uczniów z niepełnosprawnościami do szkół masowych/ogólnodostępnych wydaje mi się nie tylko niepotrzebne co wręcz szkodliwe.

Wiem, że nie jestem odosobniony w prezentowanych dotychczas poglądach i obawach. Liczne rozmowy z nauczycielami oraz ze studentami studiów podyplomowych oraz studiów niestacjonarnych upoważniają do publicznego wyrażenia tych obaw. Niejednokrotnie spotykam się z taką oto sytuacją, że nauczyciele (w tym zatrudnieni na uczelniach wyższych) w rozmowach prywatnych lub „przy kawie” wyraźnie krytykują sposób i zakres inkluzji edukacyjnej. Jednak w sytuacjach oficjalnych starają się być poprawni ideologicznie i niby to popierają współczesną ideę inkluzji. Wyraźnie boją się wyrazić swoje przekonania czy obawy. Boją się o swoją karierę o swoje miejsce pracy. Dowodem tego stanu rzeczy są doniesienia z badań dotyczących integracji i inkluzji²⁷. Brak jest uczciwego i odważnego wielogłosu w dyskursie naukowym i społecznym na temat możliwości, zakresu i potrzeby inkluzji edukacyjnej.

Doświadczenie uczy, że ideologie ograniczają rzetelność poznania naukowego i często stoją w poprzek dobra jednostki i społeczeństwa. Rzetelny i prawdziwy dyskurs naukowy powinien opierać się na prawdzie, obiektywizmie, poszanowaniu zasad obowiązujących w metodologii nauk, oraz powinien wyczerpywać wszelkie możliwe obszary, problemy i sposoby poznania naukowego. Tylko wówczas możliwe jest tworzenie prawdziwej i obiektywnej syntezy w postaci twierdzeń i teorii naukowych.

Na koniec rozważań dotyczących inkluzji warto by przywołać skądinon powszechną i oczywistą zasadę, że każdy człowiek ma przecież prawo do swojej biografii i prawo do towarzystwa osób bliskich mu w poglądach i doświadczeniach. Nikt przecież nie może zakwestionować prawa rodziców dzieci z Zespołem Downa czy też ze spektrum autyzmu do organizowania się w różne towarzystwa, stowarzyszenia - rodziców mających ten sam problem zdrowotny, opiekuńczy, wychowawczy i poszukujących tam zrozumienia, wsparcia i po prostu zwykłego towarzystwa. To, że ludzie chcą się spotykać z innymi osobami im podobnymi jest bardzo ludzką potrzebą. Jak uczy doświadczenie pobyt dzieci w szkołach specjalnych wśród podobnych im jednostek nie stanowi przecież dla nich ujemy, straty czy niepowodzenia.

²⁷ Np.: M. Dudek, *Opinie nauczycieli...* dz. cyt. p.180-203.

a wręcz przeciwnie-dostępne wyniki badań wyraźnie dowodzą skuteczności kształcenia specjalnego. Tymczasem bezkrytyczne i bezwarunkowe odrzucenie kształcenia specjalnego i lansowanie idei inkluzji stoi w poprzek tym prawom. Uważam, że wszystkie osoby z niepełnosprawnościami mają prawo spotykać się i mieć za koleżanki i kolegów, rówieśników im podobnych. Wyrażę głębokie przekonanie, że nie powinno się im tego doświadczenia zabierać. Nie wolno im zabierać prawa do wyboru szkoły i formy kształcenia.

Zakończenie

Prowadzone analizy badawcze wyraźnie wskazują na duże rozbieżności pomiędzy postulatami i oczekiwaniami wobec edukacji inkluzyjnej a rzeczywistością. Idea inkluzji jest sama w sobie wartościowa, potrzebna i warta stopniowego wdrażania. Jednak jej zakres i sposób wdrażania powinien być poprzedzony dokładnymi analizami dotyczącymi możliwości, kosztów i skutków. Konieczne należy przeprowadzić gruntowne badania mające na celu porównanie skuteczności kształcenia w szkołach specjalnych z kształceniem integracyjnym i inkluzyjnym. Mamy przecież do czynienia z żywym człowiekiem i wszelkie nawet najlepsze pomysły systemowe powinny mu służyć a przynajmniej nie szkodzić. Należy dokładnie zbadać na dużej populacji postawy rodziców i nauczycieli odnośnie tej formy kształcenia. Nawet w imię najszczytniejszych idei nie wolno zrezygnować z dotychczasowych doświadczeń szkół specjalnych i integracyjnych. Należy otworzyć się na nowe sposoby edukacji i poszukiwać kolejnych związanych z rozwojem technologicznym i informatycznym. a przede wszystkim nie można zabronić uczniom i ich rodzicom prawa do wyboru formy kształcenia.

Referencje

- BOGUCKA J., *Uwarunkowania procesu integracji dzieci niepełnosprawnych z ich zdrowymi rówieśnikami*, „Szkoła Specjalna” 1990, nr 4, s. 147.
- CHODKOWSKA M., KAZANOWSKI Z., *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007.
- CHRZANOWSKA I., Wstęp, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2013, nr 1,s. 7.
- DUDEK M., *Opinie nauczycieli o integracji społecznej i edukacyjnej dzieci z niepełnosprawnościami* (in) Kulbaka J., Dudek M.,[red.] *Innowacyjność i trwanie w pedagogice specjalnej. W stulecie niepodległości Polski i 130. Rocznice urodzin Marii Grzegorzewskiej*, Wydaw. APS. Warszawa-Krasnystaw 2018, p.180-203.
- DOLINSKÁ E., DUDEK M., *INTEGRATÍVNY PRÍSTUP V EDUKÁCII – DETERMINANT TVORIVEJ INTERPRETÁCIE UMELECKÉHO DIELA*. (In:) Eva Dolinská Mieczysław

- Dudek (eds.) *NOVÉ VÝZVY V PRÍPRAVE BUDÚCICH UČITEĽOV V XXI. STOROČÍ*, Krasnystaw 2021.
- DOROBA M., *Normalizacja, integracja i inkluzja społeczna w życiu osób niepełnosprawnych możliwości i ograniczenia*, „Szkoła Specjalna” 2010, nr 1, s. 7.
- FARRELL M., *Educational inclusion and raising standards*, „British Journal of Special Education” 2001, s. 35
- GAJDZICA Z. (2011), *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*. Kraków – Katowice, Impuls.
- GAJDZICA Z. (2014), *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*. Kraków, Impuls.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (red.) (2012), *Edukacja integracyjna i włączająca w doświadczeniach pedagogów i nauczycieli*. Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego
- HLADUSH V., KLEIN V., SILONOVA V., *Actual problems of inclusion, integration of social and health disadvantaged pupils in the Slovak Republic* // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 13. – Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2019. – с. 48-60.
- HLADUSH V., *On the issue of teacher training for inclusive educational system / Monogr. Inkluzivne pristupy v edukacii deti a ziakov* // – Ruzomberok, 2018. – Str. 75-83.
- <http://www.imp.lodz.pl/upload/aktualnosci/2016/raport.pdf> (access: 16.03.2021).
- JACHIMCZAK B. (2008), *Gotowość nauczycieli szkół ogólnodostępnych do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych* [w:] I. Chrzanowska, B. Jachimczak (red.), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu – wyzwania praktyki*, Wydawnictwo Satori, Łódź.
- KLEIN V., *Aktuálne problémy inklúzie sociálne a zdravotne znevýhodnených detí a žiakov*, Druk i Wydawnictwo: POLIANNA, Krasnystaw Polska 2020.
- KOSSEWSKA J., *Uwarunkowania postaw. Nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.
- KRAUSE A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków, Wydawnictwo Impuls.
- KULESZA E.M., BUTABAYEVA L.A., *Plusy i minusy edukacji włączającej w opinii kazachskich rodziców uczniów klas pierwszych*, „Aktualni pytannya korekcyynnoy osvity [Actual Problems of the Correctional Education]. Zbirknik naukovykh prac” 2017, Medobori-2006, Kamianiec-Podilskij, Issue 9, vol. 2.
- KWIECIŃSKI Z., *Edukacja wobec różnicy i inkluzji – dwa typy dyskursów*, „Nowa Szkoła” 2014, nr 8, s.13.
- ŁOSKOT M. (2015), *Edukacja włączająca czyli inkluzja w edukacji*. „Głos Pedagogiczny”, 72.
- MIKRUT A., *O prawie do edukacji w świetle postanowień Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych. Idea – deklaracje i polemiki – rzeczywistość oświatowa*, Redakcja naukowa Ewa M. Kulesza M., Al-Khamisy D., Zalewska P., *OD INTEGRACJI DO INKLUZJI 30 lat edukacji integracyjnej – idea i rzeczywistość* Tom I. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2021, s.11-36.

- PYŻALSKI, J. (2019), Kształtowanie pozytywnych relacji uczniów w edukacji włączającej, (w:) Szumski G., Chrzanowska I., (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, 218–227. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, za: https://www.researchgate.net/publication/340789562_Pyzalski_J_red_2020_Edukacja_w_czasach_pandemii_wirusa_COVID-19_Z_dystansem_o_tym_co_robimy_obecnie_jako_nauczyciele_Warszawa_EduAkcja (access: 16.03.2021).
- PYŻALSKI, J., PLICHTA, P. (2015). *Wsparcie ze strony szkoły, do której uczęszcza dziecko* (w:) J. Pyżalski, D. Podgórska-Jachnik (red.), *Raport końcowy: Badanie potrzeb i satysfakcji z wybranych usług skierowanych do rodzin z dziećmi z orzeczoną niepełnosprawnością w wieku 8-16 lat*, 85–121, Łódź: Regionalne Centrum Polityki Społecznej w Łodzi,
- RILEY, C., (2006). Disability and Business: Best Practices and Strategies for Inclusion (Disability Library), University Press of New England. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i
- ROCHOVSKÁ I., DOLINSKÁ E., DUDEK M., *Špecifika metod a foriem domáceho vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*, In: Dáša Porubčanová a kol. [red.] *DOMÁCI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI*, STS Science Centre, Ltd. in coedition with KEY Publishing s.r.o. London, 2021.
- ROCHOVSKÁ I., KUŠNÍROVÁ V., KOLIBOVÁ D., DOLINSKÁ E., DUDEK M., *Educational needs of the primary education teachers in relation to inclusive education in the slovakia.*, (in:) "Journal of Baltic Science Education (JBSE) – Baltic Specialusis Ugdimas/Special Education Special Education" 2019 (2) 40, p.157-194.
- SADOWSKA S. (2005), Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych. Toruń, Wyd. Edukacyjne Akapit.
- SPECK O. (2013), *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*. Gdańsk, Harmonia Universalis.
- ŠILONOVÁ V., *Inkluzívne prístupy k edukácii detí predškolského veku*, VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku 2021
- SZUMSKI G., *Od kształcenia integracyjnego do redukcji inkluzyjnej – przemiany idei i praktyki*, [w:] Kosakowski C., Krause A., (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej*, t: 3: *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*, Olsztyn 2004, s. 42.
- SZUMSKI G., *Od kształcenia integracyjnego do redukcji inkluzyjnej – przemiany idei i praktyki*, [w:] C. Kosakowski, A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej*, t: 3: *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*, Olsztyn 2004, s. 42.
- TWARDOWSKI A. (2009), *Dylematy integracyjnego kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*. W: Z. Janiszewska-Nieščio

VZDELÁVANIE ODBORNÍKOV V OBLASTI INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA VO VYSOKOŠKOLSKÝCH INŠTITÚCIÁCH NA UKRAJINE

Tatiana Rozhnova¹

Abstrakt

Článok analyzuje problematiku inkluzívneho vzdelávania na Ukrajine počas vojny. Zdôrazňujú sa pozitívne aspekty vzdelávacieho procesu na Ukrajine. Cieľ článku: hľadať strategické smery prípravy pedagogických zamestnancov na prácu s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v inkluzívnom vzdelávaní počas vojny na Ukrajine. Cieľom štúdie je identifikovať problém formovania profesionality pedagogických pracovníkov masových všeobecnovzdelávacích inštitúcií v oblasti inkluzívneho vzdelávania v podmienkach vojny; zamerať sa na potrebu zavedenia pokročilej modifikácie obsahu vzdelávania pracovníkov všeobecnovzdelávacích inštitúcií smerom k inklúzii; predstaviť model riadenia vysokoškolskej inštitúcie pre prípravu odborníkov v oblasti inkluzívneho vzdelávania. Článok načrtáva perspektívy zlepšenia vzdelávacieho procesu prípravy odborníkov na inkluzívne vzdelávanie vo vojnových podmienkach.

Kľúčové slová: Inklúzia. Inkluzívne vzdelávanie. Výchovno-vzdelávací proces. Budúci odborníci. Učitelia.

Abstract

The article analyses the issue of inclusive education in Ukraine during the war. Positive aspects of the educational process in Ukraine are highlighted. The aim of the article: to search for strategic directions of preparing pedagogical staff to work with children with special educational needs in inclusive education during the war in Ukraine. The purpose of the study is to identify the problem of forming the professionalism of pedagogical staff of mass general education institutions in the field of inclusive education in the conditions of war; to focus on the need to introduce advanced modification of the content of education of staff of general education institutions towards inclusion; to present a model of management of a higher education institution for the training of professionals in the field of inclusive education. The article outlines the perspectives of improving the educational process of training specialists for inclusive education in wartime conditions.

Keywords: Inclusion. Inclusive education. Educational process. Future specialists. Teachers.

¹ doc. Tatiana Rozhnova, PhD., Vzdelávaci a výskumný ústav manažmentu a psychológie Štátnej vysokej školy pedagogického manažmentu, e-mailová adresa: **Rognova_TE65@ukr.net**

Úvod

Počas vojenských akcií na Ukrajine je obzvlášť aktuálny problém zlepšenia prípravy pedagogických odborníkov, ktorí budú poskytovať inkluzívne vzdelávanie. Moderní pedagogickí odborníci by mali byť pripravení na zmeny a nové spoločenské vzťahy spôsobené vojnou na Ukrajine, čo je možné len za podmienky neustáleho profesionálneho rozvoja pedagogických pracovníkov, ktorý sa formuje na základe princípov pedagogiky spolupráce a tolerance, inovatívnych prístupov k organizácii inkluzívneho vzdelávacieho prostredia. v tomto ohľade by mala byť naliehavou potrebou pokročilá úprava obsahu všeobecného vzdelávania smerom k inklúzii.

Analýza najnovšieho výskumu a publikácií

Teoretické a metodologické základy prípravy pedagogických odborníkov na vysokých školách Ukrajiny na prácu v inkluzívnom vzdelávaní sú rozpracované vo vedeckých prácach V. Gladuša, E. Danilavičovej, T. Degtyarenko, V. Zasenka, A. Kolupaieva, G. Kosareva, Z. Leniv, S. Lytovchenko, O. Martynchuk, I. Malyshevska, N. Nazarova, L. Savchuk, T. Sak, M. Suprun, O. Taranchenko, O. Fedorenko a ďalší. Vedci zdôrazňujú potrebu systematickej prípravy pedagogických odborníkov na prácu s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v rámci inkluzívneho vzdelávania.

Uvádza sa hlavný materiál štúdie

Cieľom článku je preskúmať spôsoby prípravy pedagogických odborníkov na vysokých školách na prácu v podmienkach vzdelávacej inklúzie počas vojny.

V podmienkach vojny na Ukrajine a vzhľadom na skutočnosť, že počet detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami každoročne narastá, je potrebné venovať väčšiu pozornosť odbornej všestrannosti a flexibilitě pri príprave pedagogických zamestnancov na prácu v inkluzívnom vzdelávacom prostredí.

V záujme zabezpečenia všeobecných vzdelávacích inštitúcií pedagogickými odborníkmi kompetentnými v oblasti inkluzívneho vzdelávania považujeme za efektívne vytvoriť systém medzinárodných stáží na popredných univerzitách v Európe a Severnej Amerike pre mladých vedeckých pracovníkov skúmajúcich problematiku špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania; v záujme diverzifikácie vzdelávacieho procesu rozšíriť možnosť poskytovania doplnkovej kvalifikácie v určitých špecializáciách na prípravu odborníkov v oblasti využívania alternatívnej a pomocnej komunikácie, arteterapie (1). Vzhľadom na

vojnové podmienky je relevantná otázka ďalších modulov s dôrazom «počas vojnového stavu», v štúdiu odborných disciplín, v príprave uchádzačov o vysokoškolské vzdelanie vo vzdelávacích a vedeckých programoch «Špeciálne vzdelávanie», «Inkluzívne vzdelávanie».

Navrhovaný model riadenia vysokoškolskej inštitúcie pre prípravu odborníkov v oblasti inkluzívneho vzdelávania je v kontexte nastolenej problematiky nevyhnutným transformačným prostriedkom implementácie procesov riadenia do činnosti vzdelávacích inštitúcií v podmienkach vojny.

Tvorba modelu zahŕňa aj zohľadnenie humanistického a osobnostno-činnostného prístupu k riadeniu vzdelávacej inštitúcie vo vojnových podmienkach.

Vedecké prístupy použité v štúdiu umožňujú vedecké pochopenie modelu riadenia vysokoškolskej inštitúcie pre prípravu odborníkov v oblasti inkluzívneho vzdelávania.

Sú uvedené priame úmerné väzby medzi zložkami modelu: koncepcnou a cieľovou, teoretickou a metodickou, organizačnou a činnostnou, hodnotiacu a výsledkovú.

Koncepcná a cieľová zložka zabezpečuje: definovanie účelu a cieľov riadenia vzdelávacích inštitúcií; uvedomenie si potreby zmeny paradigmy riadenia, potreby integrácie systému umiestnenia inštitúcie do štruktúry funkcií riadenia.

Teoreticko-metodologická zložka modelu riadenia vysokoškolskej inštitúcie pre prípravu špecialistov v oblasti inkluzívneho vzdelávania je v kontexte nastolenej problematiky nevyhnutným transformačným prostriedkom realizácie riadiacich procesov v činnosti vzdelávacích inštitúcií vo vojnových podmienkach, vychádza zo súboru metodologických a vedeckých prístupov, princípov, smerov riadiacich činností a odráža štruktúru riadenia činnosti manažérov a pripravenosť vedúcich zamestnancov vzdelávacích inštitúcií pre prípravu špecialistov v oblasti inkluzívneho vzdelávania vo vojnových podmienkach.

Organizačná a činnostná zložka modelu zahŕňa také zložky, ako sú: etapy, formy a subjekty činnosti, a tiež stanovuje vývoj, definovanie a schvaľovanie mechanizmov zameraných na systém riadenia, podporu iniciatív a tvorivosti.

Hodnotiacu a výsledkovú zložku modelu riadenia vysokoškolskej inštitúcie pre prípravu odborníkov v oblasti inkluzívneho vzdelávania zahŕňa kritériá hodnotenia efektívnosti navrhovaného modelu a je zameraná na zistenie výsledkov aplikácie modelu riadenia vysokoškolskej inštitúcie pre prípravu odborníkov v oblasti inkluzívneho vzdelávania

v podmienkach vojny, identifikáciu nedostatkov a mechanizmov ich odstránenia, uskutočnenie zmien vo vzájomnej interakcii riaditeľov vysokých škôl a pedagogických zamestnancov špeciálnych škôl s cieľom prekonať problémy inkluzívneho vzdelávania.

Riešenie problému prípravy pedagogických pracovníkov pre inkluzívne vzdelávanie na Ukrajine načrtáva smery ďalšieho výskumu v oblasti prípravy psychologických odborníkov pre efektívnu implementáciu inkluzívneho vzdelávania na Ukrajine (2).

Záver

Medzi hlavné úlohy prípravy pedagogických odborníkov pre inkluzívne vzdelávanie, ktorých riešením by mali byť poverené vysoké školy, patrí: teoretické a metodické zdôvodnenie rozvoja inkluzívneho vzdelávacieho systému na Ukrajine v podmienkach vojny; vedecká a metodická podpora činnosti pedagogických pracovníkov v podmienkach vojny, ktorí zabezpečujú inkluzívne vzdelávanie; rozvoj metodiky a prakticky orientovaných technológií pedagogickej podpory všetkých subjektov inkluzívneho vzdelávacieho prostredia v podmienkach vojny; úprava obsahu a rozvoj technológií pre rozvoj inkluzívneho vzdelávania.

Riešenie problému prípravy pedagogických pracovníkov na inkluzívne vzdelávanie v podmienkach vojny na Ukrajine načrtáva smery ďalšieho výskumu v oblasti prípravy psychologických odborníkov pre efektívnu realizáciu inkluzívneho vzdelávania na Ukrajine.

Referencie

- LENIV Z. Training of highly qualified personnel to ensure quality education for children with disabilities: inclusive aspect / Z. Leniv // Ridna shkola. - 2014. - No. 7. - S. 16-18.
- IRINA MALYSHEVSKA. Zabezpečenie prípravy pedagogických odborníkov na prácu v podmienkach inkluzívneho vzdelávania. Vznik pedagogických zručností. 2017. Číslo 20. C.156-161. ISSN 2075 - 146 X.

PLANNING OF CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL CLASSES ON SOCIAL AND EVERYDAY ORIENTATION AS AN IMPORTANT COMPETENCE OF THE TEACHER-DEFECTOLOGIST IN INCLUSIVE EDUCATION

Oksana Hayash¹

Abstract

The problem of correctional and developmental training and education of children with intellectual disabilities is not new, but still has a number of insufficiently resolved issues. In particular, one of them is the peculiarities of planning and conducting correctional and developmental classes in an inclusive environment.

Inclusive education of children with special educational needs, in particular children with intellectual disabilities, includes the content of the correctional and educational process, in which priority is given to socio-educational competencies that contribute to the effective integration of these children into society: preparing them for work and independent life. To implement this, correctional and developmental classes on social and domestic orientation (SDO) are provided for children. The effectiveness of correctional work depends on how logically and consistently it is planned. The author presents an indicative sample of planning correctional and developmental classes on SOG, the content of which is aimed at solving specific problems, the main directions of correctional and developmental work. An indicative structure of correctional and developmental lessons on SpE is also given.

Keywords: *Inclusive education. Intellectual disorders. Correctional and developmental classes. Social and household orientation.*

Basic text

The organization of inclusive education of children with disabilities in general secondary education institutions is a difficult problem, because the mere presence of a child in the wider society is not a guarantee of his successful education and socialization. An important place in the educational process is occupied by the correctional and developmental model of education, which provides students with the necessary subject and life competencies. Currently, scientists and practitioners continue to search for ways to ensure the effective organization and provision of quality correctional and developmental services for children with

¹ Oksana Hayash, CSc., SHEI „Uzhhorod National University“ Faculty of Health and Physical Education, Department of Physical Rehabilitation, e-mailová adresa: oksana.haiash@uzhnu.edu.ua

intellectual disabilities in an inclusive environment, taking into account current global educational trends and best practices. However, one of the unresolved issues is the peculiarities of planning and conducting correctional and developmental classes in inclusive settings.

Important in the implementation of the educational process for children with intellectual disabilities are classes on social and domestic orientation (SDO), because they teach students practical skills, such as tying shoelaces, sewing buttons, being able to use public transport, choosing clothes according to the weather, etc. Studying these aspects affects the future of the child and his/her socialization (Khimchenko, 2022).

The purpose of the SES classes is to teach students with intellectual disabilities social and everyday skills, to form a vital minimum of practical skills that will allow them to correctly navigate the world around them (in everyday life, in relationships, etc.) and independently organize their lives.

Correctional and developmental classes with SEN are conducted by a teacher-defectologist and are regulated by a separate schedule.

The effectiveness of corrective action depends on how logically and consistently it is planned. It is necessary to take into account the following factors that ensure the success of corrective work planning:

- 1) it is advisable to start planning with the analysis of the results of corrective and developmental work for the year;
- 2) planning of corrective work is carried out on a diagnostic basis;
- 3) planning of correctional work is individually oriented.

An important basis for planning correctional work is diagnostic activity. Diagnostic activities (special tasks, observations) are carried out by a teacher-defectologist in the process of correctional classes, which are diagnostic in nature at the beginning of the year (September). The organization of correctional and developmental classes should be preceded by the teacher-defectologist's acquaintance with the conclusion of the IRC on a comprehensive psychological and pedagogical assessment of the child's development, as well as with the conclusion of the psychological and pedagogical support team of the educational institution, made for each child who will be involved in the classes. The purpose is to identify the causes and mechanisms of children's difficulties in learning, which will help determine the direction and content of the necessary correctional work; possible compensatory mechanisms for the formation of underdeveloped or impaired functions.

Since each group of children with intellectual disabilities, with complex developmental disorders is very heterogeneous in terms of specific manifestations of developmental features, there can be no universal plans for correctional work with such children. This again determines the need for diagnostic work to determine the plan of correctional assistance to students of each specific group.

Thus, a special approach to planning the correctional and pedagogical activities of a teacher-defectologist in the process of correctional classes is reflected in special plans of correctional work in terms of content, time perspective and form. The forms of correctional work plans proposed in this article are of a recommendatory nature and may have other options.

Based on the conducted psychological and pedagogical examination (diagnosis), the teacher-defectologist draws up a long-term plan of correctional work, which reflects the whole range of tasks to be worked on with the child/children of the group. Long-term planning is made for a long period of time (month, quarter). The data grid of the plan can be represented by the following columns:

- Areas of corrective work in which problems in development were identified, these areas will determine what needs to be worked on;
- Tasks of corrective work (in these areas), which will show in what sequence to carry out this work;

Calendar-thematic plan of correctional and developmental classes is made on the basis of the perspective plan consistently for the next week. Such a small time interval of thematic planning is due to the fact that the theme of the correctional lesson is formulated on the basis of the leading task of this lesson, and it is simply unrealistic to predict which task will dominate in the work with the child (what changes in his development will occur) in a week or two, and even more so in a month. At the same time, the number of lessons by topics is not determined, as it depends on their effectiveness, which is difficult to predict. After a week, based on the results of the classes, the tasks and topics for the next week are determined.

It should be noted that calendar and thematic planning is flexible, not rigidly tied to the time period for solving certain correctional tasks. The teacher-defectologist plans the process of correction or weakening of developmental deficiencies, foresees how many lessons will be needed to obtain the necessary results (i.e., correction of developmental deficiencies, formation of generalized skills), it is simply inexpedient

not to obtain certain results in the «problematic» area of development, and often it is simply impossible to go further, as this process will be unproductive (Gladkaya, 2008: 24).

When determining the topics of correctional and developmental lessons and writing them in the calendar plan and in the journal, one can be guided by the recommendations of V. Gladkoy regarding the planning of lessons with students with learning difficulties. According to these recommendations, the topic of a correctional and developmental lesson can be determined by its main task (Gladkaya, 2008: 58).

The calendar-thematic plan is compiled with the indication of dates, topics, tasks and the main content that is worked out at each lesson on the relevant topic. a sample of the calendar-thematic plan is shown in Table 1.

Table 1 Calendar and thematic plan of correctional and developmental classes in SpE for students with intellectual disabilities (1st grade)

Areas of correctional work	Tasks of corrective work	Theme	Date	Achievements of students (knowledge, skills)
		Premises, school, home		
Formation of spatial orientation by developing orientation skills at school.	- To clarify the names of the types of school premises. - To form the ability to navigate freely in the school premises. - To form initial ideas about possible emergency situations at school, rules of conduct in case of their occurrence. - To form the ability to analyze good and bad behavior. - Develop spatial orientation.	<i>Orientation in the school: dining room, gym, locker room, toilet rooms, etc.</i>		- names school premises: dining room, gym, locker room, toilet rooms, etc; - observes the rules of conduct at lessons and during breaks; safety in school corridors, stairs, doors; - is able to freely navigate in the school premises; - analyses situational pictures, where pupils behave well and where they misbehave.
Speech development on the basis of enriching active speech with words - names of furniture.	- To form pupils' ability to name and recognize furniture (table, chair, wardrobe, bed, desk, etc.), to know their purpose. - To develop logical thinking based on the formation of the ability to use the generalizing word "furniture".	<i>Furniture (table, chair, wardrobe, bed, desk, etc.). Their purpose.</i>		- can distinguish and name furniture; - names a group of objects with the general word "furniture"; - identifies common and distinctive features of furniture (with the teacher's help).
Development of thinking activity (ability to compare, generalize).	- To enrich active speech with words-names of furniture. - To develop memory on the basis of memorizing the names of furniture, imagination, the ability to identify common and distinctive features of furniture.			
Accumulation of the necessary experience of independent living.	- To form the ability to maintain order in the workplace, to keep personal belongings, clothes, books, notebooks, educational supplies clean and tidy. - To form the ability to make a briefcase according to the schedule.	<i>Your workplace. Practical work: making a portfolio.</i>		- knows the basic rules of organization of the school workplace; - knows how to keep personal belongings and school supplies clean and in order;

	- Develop sensorimotor coordination, fine motor skills, spatial orientation.		- knows how to make a briefcase according to the schedule.
		Basics of general hygiene <i>Your body</i>	
Clarification and expansion of ideas about the preservation and promotion of health by learning the rules of personal hygiene.	- To develop cognitive activity by forming initial ideas about the parts of the body, the ability to distinguish them. - To enrich vocabulary with names of body parts. - To develop memory on the basis of memorizing the names of body parts.		- distinguishes body parts; shows them on himself/herself; - correctly names all parts of the body.
Development of speech based on the enrichment of vocabulary with the names of body parts, names of personal hygiene products.	- To form and clarify the idea of preserving and promoting health by learning the rules of personal hygiene. - To form practical skills to choose the right items and means of personal hygiene.	<i>Personal hygiene. Items and means of personal hygiene (toothbrush, soap, shampoo, comb, towel, toilet paper).</i>	
Development of thinking activity (ability to analytical and synthetic activity).	- To form the ability to use personal hygiene items, to develop pupils' knowledge of basic hygiene rules, hygiene skills. - To develop memory on the basis of memorizing the names of personal hygiene products. - To enrich the vocabulary with the names of personal care products. - To develop generalization by forming the ability to choose a generalizing concept "personal hygiene items". - To form the ability to independently and consistently perform morning and evening toilet.	<i>Rules of personal hygiene.</i>	- names and distinguishes between general and personal hygiene items, knows how to use them; - with help explains the importance of personal hygiene; - under supervision, performs basic hygiene procedures to care for his/her own body; - summarizes personal hygiene items with the general term "personal hygiene items".
Formation of visual-action thinking, skills of establishing a sequence of actions when	- To develop observation, analysis, comparison, generalization, cognitive		- independently and consistently performs morning and evening toileting.

performing morning and evening toileting. activity by forming initial ideas about the basics of body care.

Development of coordination and accuracy of hand movements and fine motor skills - To form the ability to follow the basic rules of hand care.
- Encourage the child to perform tasks independently.

by means of general developmental

exercises in the process of performing practical exercises: washing hands, brushing teeth, combing hair, etc. - To form the ability to follow the basic rules of oral and dental care.
- To encourage the child to perform tasks independently.
- To form the skills of neatness.

Formation of self-care skills: washing hands, brushing teeth, combing hair, etc.

Enriching the idea of the types of clothing by seasons and purpose. - To form the concept of types of clothing and footwear.
- To develop logical thinking on the basis of forming the ability to classify types of clothes and shoes by purpose; on the basis of forming the ability to use generalizing words "clothes", "shoes".

Development of thinking operations based on generalization, classification of various items of clothing and footwear by their purpose and by seasons; development of the ability to care for them independently. - To enrich vocabulary with words-names of clothes and shoes.
- To develop memory on the basis of memorizing the names of clothes and shoes.
- To form skills to choose clothes according to the purpose.
- To expand and activate the vocabulary of children with words-names of clothes and shoes by seasons.

Development of speech on the basis of enriching - To develop thinking based on the formation of the ability

Morning and evening toilet.

Hand care

Oral and dental care.

Clothing and footwear

Types of clothing and footwear.

- names situations in which it is necessary to wash hands additionally, after which it is necessary to wash hands;
- is oriented in the implementation of the basic rules of hand skin care;
- has knowledge about oral hygiene;
- is oriented in the implementation of the basic rules of oral and dental care;

- distinguishes between types of clothes and shoes;
- correctly names them;
- classifies clothes and shoes into groups;
- summarizes groups with the generalizing words "clothes", "shoes".

vocabulary with to analyze, generalize, words-names of classify various items of clothes and shoes clothing and footwear by season.

- To consolidate generalizing concepts "clothes, shoes".

- To form skills to choose clothes according to the season.

- To form organizational skills of educational and practical activities.

- To form the skills of neatness, independence.

- To develop fine motor skills.

Seasonal clothes and shoes.

Selection of clothes according to the season.

- distinguishes types of clothing and footwear by season; names them;

- classifies clothes and shoes into groups by season;

- summarizes clothing groups by generalizing concepts - "winter clothes", "summer clothes", "autumn-spring clothes".

Development of coordination and accuracy of hand movements and fine motor skills

by means of general developmental exercises in the process of performing practical exercises: dressing and undressing, folding clothes, fastening zippers, tying shoelaces.

The sequence of dressing and undressing.

Care of clothes and shoes (clean, dirty).

- is able to dress and undress independently, according to the season (with help);

- knows the rules of daily care of clothes;

- knows the rules of drying wet clothes and shoes;

- can independently take care of his/her own clothes (put them in the closet, sort dirty-clean);

- evaluate its general appearance;

- can independently clean minor contamination of clothes or shoes;

- has an idea of the types of fasteners of clothes and shoes;

- has the ability to fasten different types of fasteners, tie laces;

Formation of self-service skills: putting on shoes, tying shoelaces, zipping.

Types of fasteners for clothes and shoes (expanding knowledge and improving practical skills).

Source: own development

Thus, when planning correctional and developmental classes, the emphasis should be placed not on the topic, but on the tasks of correctional work, so the main part of the plan is represented by a set of tasks that define generalized skills in problematic areas of development, on the formation of which it is necessary to work with children. The topic of each lesson is dictated by the leading task.

Daily planning involves drawing up plans for correctional and developmental classes.

The lesson plan is drawn up on the basis of an indicative calendar and thematic planning, which the teacher-defectologist develops guided by the program of correctional and developmental classes. The daily plan provides for setting tasks, developing the content and form of its presentation, selecting methods, techniques and teaching aids for each lesson.

The content of classes is determined by calendar and thematic planning, which reflects the goals, objectives, methods and means of correctional and pedagogical assistance.

Preparing for the lesson, the teacher writes a lesson outline. The training of a correctional teacher should be similar, who should also provide for his work not only in the relevant plans, but also keep notes (plans) of correctional and developmental classes. The pedagogical components should be clearly defined in the outline of the correctional lesson:

- Theme of the lesson;
- The purpose of the lesson;
- Equipment;
- Course of the lesson: its stages (organizational, formative, final); methods and techniques of correctional work at each stage; types of assistance from the teacher depending on the correctional tasks (Hayash, 2021).

Conclusions

Thus, the planning of correctional and developmental classes on Speech and Language in inclusive settings should be systematic and comprehensive, which will ultimately contribute to the quality of classes and the correction of developmental disorders of the child and his successful adaptation in society.

The effectiveness of such work largely depends not only on the knowledge, skills and desire of the teacher-defectologist to help a child with intellectual disabilities, but also on his competence to correctly and

clearly develop a model for planning correctional and developmental classes for each individual child.

References

- HAIASH, OKSANA. Osoblyvosti planuvannia i provedennia korektsiino-rozvytkovykh zaniat v umovakh inkliuzyvno-resursnoho tsentru, *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky)*: zbirnyk naukovykh prats. Kamianets-Podilskyi: Vydavets Kovalchuk O.V., 2021, Vyp. 17, S. 84-94.
- HLADKAIA, V. V. *Planyrovanye korektsyonnoi raboty s uchashchymysia s trudnostiamy v obuchenii*. Minsk: Zornyy verasen, 2008.
- KHYMCHENKO, MARYNA. *Korektsiino-rozvytkovi zaniattia yak nevidiemna skladova inkliuzyvnoho navchannia ditei z intelektualnymy porushenniamy pomirnoho stupenia*. 2022. URL: <https://vseosvita.ua/library/stattia-korektsiino-rozvytkovi-zanyattya-yak-nevidiemna-skladova-inkliuzyvnoho-navchannya-ditei-z-intelektualnymy-porushennyamy-pomirnoho-stupenya-564666.html> (accessed on 04.06.2022).
- YARMOLA, NATALIYA. *Prohrama z korektsiino-rozvytkovoi roboty «Sotsialno-pobutove oriiientuvannia» dlia 1-4 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei z intelektualnymy porushenniamy*. Kyiv, 2018. URL: <https://docs.google.com/document/d/1KRytU3At91vycrhjc1kGCWQhk8xVVN2KP2tLPNC1DXo/edit?usp=sharing> (accessed on 08.09.2022).

KARIÉROVÉ PORADENSTVÍ U ŽÁKŮ SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM

Pavína Baslerová¹

Abstrakt

Příspěvek rekapituluje průběh a výsledky projektu realizovaného na Ústavu speciálně pedagogických studií PdF Univerzity Palackého v Olomouci, který byl zaměřen na podporu kariérového poradenství u žáků se zdravotním postižením a na podporu tranzitního programu, který umožňuje přechod žáků s těžkým postižením do další etapy života, případně na trh práce.

Klíčové slova: Žák se zdravotním postižením. Kariérové poradenství. Tranzitní program

Abstract

The paper recapitulates the course and results of the project implemented at the Institute of Special Education Studies at Palacký University in Olomouc, which was focused on the support of career counselling for students with disabilities and on the support of a transition programme that enables the transition of students with severe disabilities to the next stage of life, or to the labour market.

Keywords: Students with impairment. Career and professional counselling. Transitional programme.

Práce je náplní podstatné části našeho života a spokojenost s pracovním životem dokáže zásadně ovlivnit jeho kvalitu. Škola je institucí, která má v přípravě na pracovní život zásadní podíl. Proto se zdá logické, že kariérové poradenství se bude prolínat celým školním životem a vzdělávací i výchovné aktivity školy budou plánovány s vidinou toho, aby vedly k co nejlepší přípravě na pracovní uplatnění. Není to myšlenka nijak revoluční, ostatně formuloval ji už J.A. Komenský: „Ať škola slouží a napomáhá budoucímu životu“.

Kariérové poradenství (KP) je v českém vzdělávacím systému pevně zakotveno minimálně od 60. let minulého století, kdy byla institucionalizovaná pozice výchovného poradce na všech základních a středních školách. I přes tuto dlouholetou praxi však nelze tvrdit,

¹ PaedDr. Pavína Baslerová, Ph.D., Ústav speciálněpedagogických studií, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci; e-mailová adresa: pavlina.baslerova@upol.cz; Tel.: +420-734-144-822

že je v českých školách vybudován jasný a efektivní systém vedoucí k naplnění potřeb intaktních žáků v oblasti KP.

Ještě složitější je situace v kariérovém poradenství u žáků s postižením.

Na kariérovém poradenství u žáků se zdravotním postižením se podílejí kromě výchovných poradců škol hlavně poradenští pracovníci školských poradenských zařízení.

Snaha vyplnit mezeru v informacích o kariérovém poradenství a možnostech pracovního uplatnění vedla tým akademiků z Univerzity Palackého a poradenských pracovníků speciálně pedagogických center (SPC) k realizaci projektu, v jehož náplni bylo mimo jiné zpracovat pro výchovné poradce ve školách, ale i pro poradenské pracovníky SPC metodiky. Metodiky, které by je informovaly o specifikách, která daná postižení přináší do života žáků a které tak mohou limitovat jejich další pracovní uplatnění. Vzniklo tak šest samostatných Metodik kariérového poradenství pro žáky se zdravotním postižením (s mentálním, zrakovým, sluchovým, tělesným postižením, narušenou komunikační schopností včetně specifických poruch učení a poruchou autistického spektra). Každá metodika je uvedena stručnou charakteristikou konkrétního zdravotního postižení včetně zásadních dopadů, které dané postižení má do vzdělávání žáka, jeho života i pracovního uplatnění. Zmíněny jsou rovněž limity vyplývající z daného postižení a jsou uvedeny diagnostické nástroje, které jsou efektivní v kariérovém poradenství dané cílové skupiny. V závěru metodiky je modelově uveden postup kariérového poradenství ve škole.

Všech 6 metodik je veřejně dostupných široké pedagogické veřejnosti na Metodiky – SYSTÉMOVÁ PODPORA KARIÉROVÉHO PORADENSTVÍ a TRANZITNÍCH PROGRAMŮ ŽÁKŮ SE SVP PRO ČR (upol.cz), kde je lze volně stáhnout.

V oblasti zpracovaných tištěných či elektronických výstupů nejsou výše popsané metodiky jediné. Byla zpracována i řada analýz. Všechny výstupy jsou čtenářům dostupné na Metodiky – SYSTÉMOVÁ PODPORA KARIÉROVÉHO PORADENSTVÍ a TRANZITNÍCH PROGRAMŮ ŽÁKŮ SE SVP PRO ČR (upol.cz).

Druhou zásadní oblastí projektu je tranzitní program. Do projektu bylo zapojeno celkem 27 škol vzdělávajících žáky se zdravotním postižením, zejména s mentálním postižením z celé České republiky. Jednalo se zejména o praktické školy jednoleté i dvouleté a školy s učebními obory kategorie E (pro žáky s postižením) a základní školy

speciální (vzdělávající žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením).

Učitelé těchto škol byli podpořeni systematickým vzděláváním s cílem nastavit ve školách systém umožňující realizovat individuální plánování a tranzitní program pro vybrané žáky škol. Díky projektu bylo možné financovat pracovní asistenty, kteří provázeli žáky na vybraná pracoviště – ta se nacházela buď v samotných prostorách školy (v jídelně, kuchyni, ve venkovních prostorách školy...) nebo u zaměstnavatelů vně školního prostředí.

Důležité je zmínit, že individuální plánování nemusí vždy vést pouze k pracovnímu zařazení. Zvláště u žáků s těžkým postižením (mentálním či kombinovaným) je často uplatnění na trhu práce (i chráněném) nemožné či alespoň velmi problematické. Individuální plánování a tranzitní program u těchto žáků vede k naplánování takových aktivit, které žákovi i po opuštění stimulačního školního prostředí pomohou minimálně udržet nastavenou kvalitu života.

Zkušenosti s výše pospanými aktivitami spolu s popisem postupu jak realizovat individuální plánování a tranzitní program jsou uvedeny v publikaci **„Rukověť kariérového poradce žáků se SVP – individuální plánování a tranzitní program“**. Ta je veřejně dostupná na Rukověť KP – SYSTÉMOVÁ PODPORA KARIÉROVÉHO PORADENSTVÍ a TRANZITNÍCH PROGRAMŮ ŽÁKŮ SE SVP PRO ČR (upol.cz).

Závěrem je vhodné zdůraznit, že tříletá realizace projektu naučila i realizátory projektu novým kompetencím v oblasti poradenství, která nebyla vždy v popředí jejich primárního zájmu. Věříme, že přinese řadu využitelných informací pro širokou speciálně pedagogickou i pedagogickou veřejnost.

PERSONALIZOVANÉ KURIKULUM AKO MOŽNOSŤ ÚSPEŠNEJ INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE

Jana Kožárová¹

Abstrakt

Personalizované kurikulum nie je novinkou. Už mnoho rokov sa personalizácia kurikula používa na podporu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami s cieľom poskytnúť inkluzívne učebné osnovy. Tento termín siaha aj k prvým snahám o individualizáciu výučby na začiatku 20. storočia. Termín personalizované kurikulum sa často používa synonymicky s pojmami personalizované učenie, individualizované kurikulum, individualizované učenie a diferencované učenie.

Kľúčové slová: Kurikulum. Personalizované kurikulum. Inklúzia. Inkluzívne vzdelávanie

Abstract

A personalised curriculum is not a new concept. For many years, curriculum personalisation has been used to support students with special educational needs in order to provide an inclusive curriculum. The term also dates back to the first efforts to individualize instruction in the early 20th century. The term personalized curriculum is often used synonymously with the terms personalized learning, individualized curriculum, individualized learning, and differentiated learning.

Keywords: Curriculum. Personalised curriculum Inclusion. Inclusive education.

Úvod

Inovatívny aspekt personalizovaného kurikula v kombinácii napr. s využívaním technológií spočíva v tom, že žiaci majú možnosť učiť sa kdekoľvek, kedykoľvek a akýmkoľvek spôsobom. Zahŕňa spôsoby, ako overiť ich predchádzajúce vedomosti a záujmy, zapracovať individuálne učebné štýly a napredovanie, poskytovať im relevantnú a priebežnú spätnú väzbu a prispôbiť sa rôznym tempom učenia. Pre školy a učiteľov umožňuje personalizované kurikulum kombinovať rôzne postupy pri prispôbovaní učebných obsahov konkrétnym charakteristikám a potrebám každého žiaka (Peterson et al., 2018).

¹ Mgr. Jana Kožárová, PhD., Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove; e-mailová adresa: jana.kozarova@unipo.sk; Tel.: +421-51-7470-572

Personalizované kurikulum zohľadňuje skutočnosť, že žiaci sa učia rôzne, s rôznymi vzdelávacími potrebami a rôznym tempom. Rešpektuje tiež, že žiaci sa líšia svojimi predchádzajúcimi vedomosťami, zručnosťami, postojmi a hodnotami, a poskytuje rôzne možnosti, ako "naštartovať" svoju edukačnú trajektóriu", a to umožňuje žiakom určitý stupeň voľby, aby si mohli prispôbiť spôsob učenia tomu, čo sa potrebujú naučiť. Personalizované kurikulum poskytuje žiakom prostriedky na učenie, ktoré zodpovedajú ich jedinečným záujmom a potrebám. Taktiež má potenciál urobiť učenie pútavejším a motivujúcejším. To môže podporiť výkonnosť žiakov a celkový pocit pohody a zaangažovanosti do učebného procesu (OECD, 2006). Na to, aby žiaci mohli plne benefitovať z personalizovaného kurikula, musia byť aktívnymi účastníkmi svojej vlastnej cesty k učeniu, musia byť schopní autoreregulácie a rozvíjať metakognitívne zručnosti, ktoré sa vyžadujú od samostatne sa učiacich žiakov. Na základe podnetov od žiakov môžu učitelia prispôbiť svoje vyučovanie a učebné prostredie tak, aby čo najlepšie zodpovedalo individuálnym záujmom a charakteristikám žiakov. Učitelia môžu tiež priebežne personalizovať učebné plány a zabezpečiť ich náročnosť a súdržnosť výberom správnych typov a úrovní výziev, na základe ktorých môžu žiaci rásť. Je to dôležité najmä preto, aby sa predišlo stigmatizácii, že môže ísť o druhotriedny typ učebných osnov (často spojený s nižšími aspiráciami rodičov alebo predsudkami učiteľov).

Rastúci počet výskumov naznačuje, že rozdiely v predchádzajúcich vedomostiach, dispozíciách, motivácii žiakov, tempe učenia sa a priebehu učenia sa môžu ovplyvniť spôsob, akým sa žiaci najlepšie učia (Hanna Dummont, 2010, ai.). Nemenej dôležitý je aj kontext, v ktorom sa učenie uskutočňuje. Učebné prostredie charakterizované kurikulumom s intelektuálnou podstatou a koncepciou výučby, ktorá podporuje záujem, zmysluplnosť a výzvy prostredníctvom vývinovo primeraného, kognitívneho, emocionálneho a behaviorálneho zapojenia, obzvlášť v období získavania väčšej autonómie je práve to, čo definuje personalizované kurikulum ako také (Eccles a Roeser, 2011).

Personalizované kurikulum, ak je implementované správne, má potenciál zmeniť štruktúru kurikula z lineárneho modelu učenia sa na diferencovaný, nelineárny model učebnej trajektórie, z ktorého môžu mať prospech všetci žiaci (OECD, 2021). Nelineárny model učebnej trajektórie je tak v zhode s už vyššie spomenutým tvrdením o tom, že žiaci prichádzajú do školy s rôznymi vedomosťami, zručnosťami, apod., a to že rôzni žiaci nemôžu mať rovnakú štartovaciu pozíciu.

No práve pre to, aby mali výslednú úroveň pri dosiahnutí ISCED 1 a 2, personalizované kurikulum ponúka možnosti učiteľom, aby obsah vzdelávania prispôbili jednotlivým žiakom tak, aby bol benefitným pre všetkých účastníkov edukačného procesu.

Napriek rastúcemu záujmu o potenciál personalizovaného kurikula sa mnohí učitelia stále cítia nepripravení prispôsobiť svoje postupy tak, aby čo najlepšie a pravidelne napĺňali individuálne potreby všetkých žiakov. Údaje z programu OECD pre medzinárodné hodnotenie žiakov (PISA) ukazujú, že v priemere v krajinách OECD je približne 30 % žiakov v školách, ktorých riaditelia uviedli, že učenie žiakov je sťažené tým, že učitelia neuspokojujú individuálne potreby jednotlivých žiakov (OECD, 2019).

Ako uvádza výročná správa OECD (2021), je možné, že pri implementácii personalizovaného kurikula sa u učiteľov môže odrážať nedostatočné povedomie, ochota alebo schopnosť citlivo pristupovať k potrebám svojich žiakov. Práve tu je veľmi dôležitá schopnosť učiteľov identifikovať vzdelávacie potreby a prispôsobiť im vyučovanie. Medzi riaditeľmi škôl sa môžu prejaviť vysoké očakávania, že učitelia budú reagovať na potreby a záujmy žiakov a že budú podporovať ich učenie prispôbením kurikula na úrovni triedy.

V prípade, že by učitelia mali možnosť prispôsobiť kurikulum tak, aby bolo viac zamerané na žiaka, musia uplatniť profesionálny úsudok, preskúmať potenciál svojich žiakov, stanoviť hranice a poskytnúť vedenie na dosiahnutie „vyjednaného učebného plánu“, ktorý vedie k produktívnemu a lepšiemu učeniu, z ktorého budú benefitovať žiaci samotní, aj od seba navzájom (OECD, 2020b).

Personalizované kurikulum je implementované napríklad v Austrálii, čiastočne v USA, v Českej republike, vo Švédsku, a aj vo Francúzsku. Pre analýzu kurikula, ktoré sleduje personalizovanú paradigmu, boli pre účely tohto analytického podkladu vybrané dve krajiny: Česká republika a Švédsko.

Česká republika je kultúrne blízka Slovenskej republike. Zároveň je inšpiratívnym príkladom implementácie personalizovaného kurikula v tom ohľade, že český vzdelávací systém začleňuje všetkých žiakov už aj s ľahkým mentálnym postihnutím do hlavného prúdu vzdelávania vďaka zavedeniu minimálnej odporúčanej úrovne pre úpravy očakávaných výstupov.

Švédsky vzdelávací systém patrí medzi najlepšie na svete vo viacerých ohľadoch. Vďaka dôrazu na individuálne vzdelávanie a osobnej slobode prihlasovať žiakov do rôznych škôl mnohí vnímajú Švédsko ako krajinu s výbornou vzdelanostnou infraštruktúrou

a jedným z najsignifikantnejších egalitárskych edukačných systémov, pričom šance žiakov na úspech v škole sú vo Švédsku výrazne vyššie ako inde. Švédsko má decentralizovaný vzdelávací systém, ktorý sa riadi cieľmi a výsledkami vzdelávania definovanými na centrálnej úrovni. Vláda nesie celkovú zodpovednosť a stanovuje rámec pre vzdelávanie na všetkých úrovniach, ale samosprávy v pozícii zriaďovateľa sú zodpovedné za organizáciu väčšiny vzdelávania od predškolského vzdelávania až po vyššie sekundárne vzdelávanie.

Česká republika

Česká republika má *Rámcové vzdelávacie programy* (RVP) na úrovni štátu a *Školské vzdelávacie programy* úrovni školy. Podobne ako na Slovensku, ide o dvojúrovňový model kurikula, a teda štátom daný rámec a priestor na modifikáciu/doplnenie zo strany školy.

RVP stanovujú konkrétne ciele, formy, dĺžku a povinný obsah vzdelávania, jeho organizačné usporiadanie, profesný profil, podmienky priebehu a ukončovania vzdelávania a zásady pre tvorbu školských vzdelávacích programov. RVP tiež vymedzuje podmienky pre vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) a nevyhnutné materiálne, personálne a organizačné podmienky. Na základe RVP a pravidiel v nich stanovených si jednotlivé školy vytvárajú svoje realizačné programové dokumenty – školské vzdelávacie programy, ktoré musia byť v súlade s týmto RVP. Obsah vzdelávania môže byť v školskom vzdelávacom programe usporiadaný do predmetov alebo iných ucelených častí učiva (modulov napríklad). Pre školský vzdelávací program tiež platí, že stanovuje konkrétne ciele, dĺžku, formy, obsah a časový plán vzdelávania. Taktiež určuje podmienky prijímania uchádzačov, priebehu a ukončovania vzdelávania, vrátane podmienok pre vzdelávanie žiakov so ŠVVP (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2021).

Rámcový vzdelávací program musí umožňovať modifikáciu vzdelávacieho obsahu a podmienok pre vzdelávanie žiakov so ŠVVP, ako aj žiakov so všeobecným intelektovým nadaním (VIN). Na úrovni obsahu je možnosť prispôbiť vzdelávacie oblasti možnostiam týchto žiakov a zaradiť do edukačného procesu predmety, ktoré majú charakter špeciálnopedagogickej podpory (napr. logopedická starostlivosť, rečová výchova, priestorová orientácie a samostatný pohyb pre osoby so zmyslovým postihnutím, rozvoj sociálnych zručností, apod.). Povinnou súčasťou učebného plánu platných rámcových vzdelávacích programov je tiež výučba informačných a komunikačných technológií (IKT) a práca s nimi, a to na všetkých úrovniach vzdelania. V školách

v Českej republike je umožnené a vítané prepojenie vzdelávania žiakov v štandardných triedach a v triedach samostatne zriadených pre dané skupiny žiakov so znevýhodnením na všetkých úrovniach vzdelávania.

Žiaci so znevýhodnením (až na výnimky uvedené nižšie) sa na školách vo všetkých stupňoch vzdelávajú podľa rámcových vzdelávacích programov. Žiaci s ľahkým mentálnym postihnutím sa na úrovni predprimárneho, primárneho a sekundárneho vzdelávania vzdelávajú podľa štandardných rámcových vzdelávacích programov s právom na prispôsobenie obsahu vzdelávania v rámci individuálneho vzdelávacieho plánu v súlade s odporúčaním školského poradenského zariadenia. Zároveň hlavne pre nich RVP definuje aj tzv. "minimální doporučenou úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření", ktoré možno vnímať ako akceptovateľný odklon pre žiakov so ŠVVP od všeobecne platných vzdelávacích štandardov (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2021).

Minimálna odporúčaná úroveň pre úpravy očekávaných výstupov v rámci podporných opatrení

Vzdelávací obsah jednotlivých stupňov vzdelávania tvoria očekávané výstupy a učivo. v rámci prvého stupňa je vzdelávací obsah ďalej členený na 1. obdobie (1. až 3. ročník) a 2. obdobie (4. a 5. ročník). Toto rozdelenie má školám uľahčiť distribúciu vzdelávacieho obsahu do jednotlivých ročníkov.

Očekávané výstupy majú činnostnú povahu, sú prakticky zamerané, využiteľné v bežnom živote a overiteľné. Vymedzujú predpokladanú spôsobilosť žiakov využívať osvojené učivo v praktických situáciách a v bežnom živote na konci 5. a 9. ročníka. Pre uľahčenie identifikácie sú očekávané výstupy označené kódmi, ktoré obsahujú skratku buď vzdelávacieho odboru, označenie ročníka, číselné označenie tematického okruhu a číslo určujúce poradie očekávaného výstupu v danom tematickom okruhu.

Očekávané výstupy RVP pre základné vzdelávanie na konci 5. ročníka (2. obdobie) a 9. ročníka stanovujú záväznú úroveň pre formulovanie výstupov v učebných osnovách v školskom vzdelávacom programe, ktoré musia byť na konci 1. stupňa a 2. stupňa základnej školy dodržané. Očekávané výstupy na konci 3. ročníka (1. obdobie) stanovujú len orientačnú (nezáväznú) úroveň a pri formulovaní výstupov v učebných osnovách v školskom vzdelávacom programe majú pomôcť (na 1. stupni) stanoviť vzdelávaciu cestu vedúcu k naplneniu očekávaných výstupov na konci 5. ročníka.

Minimálna odporúčaná úroveň pre úpravy očakávaných výstupov v rámci podporných opatrení sú upravené očakávané výstupy, ktoré sú zvyčajne na nižšej úrovni ako zodpovedajúce očakávané výstupy daného predmetu, tematického celku, apod. Tieto výstupy sú vodítkom pre prípadné úpravy výstupov uvedených v školskom vzdelávacom programe do individuálneho vzdelávacieho plánu (IVP) pre žiaka na základe odporúčania školského poradenského zariadenia a zákonného zástupcu žiaka. Výstupy predstavujú cieľovú úroveň, ktorú je možné s využitím podporných opatrení prípadne prekročiť.

V súlade s vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdelávaní žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a žiakov nadaných, sa výstupy minimálnej odporúčanej úrovne využijú v prípade podporných opatrení od tretieho stupňa len u žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím. Výstupy, upravené v IVP žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím na základe minimálnej odporúčanej úrovne v rámci podporných opatrení, sú na vyššej úrovni ako očakávané výstupy stanovené v RVP pre špeciálne základné školy.

Pre jednoznačnú identifikáciu je väčšina výstupovej minimálnej odporúčanej úrovne označená písmenom „p” a kódom obsahu zodpovedajúceho očakávaného výstupu. Pokiaľ nie je v danom tematickom okruhu žiaden priamo súvisiaci očakávaný výstup, výstupy minimálnej odporúčanej úrovne nie sú označené kódom a predstavujú vhodné špecifické vedomosti a schopnosti dosiahnuteľné aj pri prípadnej úprave výstupov. Očakávané výstupy, pre ktoré nie je uvedený výstup v minimálnej odporúčanej úrovni, môžu byť pri prípadných úpravách výstupov v IVP bez náhrady vypustené. Pokiaľ je výstup v minimálnej odporúčanej úrovni totožný s očakávaným výstupom, potom je označený zhodným kódom bez pridaného písmena „p”.

Záväzný rámec pre obsahové a organizačné zabezpečenie základného vzdelania všetkých žiakov vymedzuje RVP pre základné vzdelávanie, ktorý je východiskom pre tvorbu školského vzdelávacieho programu (ŠkVP). Podľa ŠkVP sa uskutočňuje vzdelávanie všetkých žiakov danej školy. Pre žiakov s priznanými podpornými opatreniami prvého stupňa je ŠkVP podkladom pre tvorbu IVP. IVP a plán pedagogickej podpory (PLPP) vypracováva škola.

Na úrovni IVP je možné na odporúčanie poradenského zariadenia (v prípadoch stanovených prílohou č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb.) v rámci podporných opatrení upraviť očakávané výstupy stanovené ŠkVP, prípadne upraviť vzdelávací obsah tak, aby bol zaistený súlad medzi vzdelávacími požiadavkami a skutočnými možnosťami žiakov a aby vzdelávanie smerovalo k dosiahnutiu ich osobného maxima.

K úpravám očakávaných výstupov stanovených v ŠkVP sa využíva podporné opatrenie IVP. To umožňuje u žiakov s priznanými podpornými opatreniami, za podmienok stanovených školským zákonom a vyhláškou č. 27/2016 Sb., upravovať očakávané výstupy vzdelávania, prípadne je možné prispôbiť aj výber učiva.

Pre žiakov s priznanými podpornými opatreniami spočívajúcimi v úprave vzdelávacích obsahov môže byť v súlade s princípmi personalizácie a diferenciacie vzdelávania zaradená do IVP na odporúčanie školského poradenského zariadenia **špeciálnopedagogická a pedagogická intervencia**. Počet vyučovacích hodín intervencie alebo predmetov špeciálnopedagogickej starostlivosti je v závislosti na stupni podpory stanovený v prílohe č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Z.Z. (<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27#prilohy>). Časová dotácia na predmety špeciálnopedagogickej starostlivosti je poskytovaná z disponibilnej časovej dotácie.

Švédsko

Obligatórne vzdelávanie vo Švédsku má jednotnú štruktúru, ktorá v Medzinárodnej klasifikácii vzdelávania zodpovedá úrovni primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania (ISCED1 a ISCED2).

Kurikulum pre povinné vzdelávanie, predprimárne vzdelávanie a centrá voľného času je platné v celej krajine. Všetky školy, podľa prehlásenia v úvode kurikula (Skolverket, 2018), by mali vychádzať z rovnakých základných hodnôt demokracie a ľudských práv a zabezpečiť, aby si tieto hodnoty osvojili všetci žiaci. Školské plánovanie sa musí usilovať o praktické vyjadrenie cieľov a usmernení pre vzdelávanie, ktoré sú stanovené v zákone o vzdelávaní, učebných osnovách a učebných plánoch. Ciele vzdelávania sú vyjadrené ako vedomosti, zručnosti a postoje, ktoré majú žiaci získať počas povinnej školskej dochádzky. Výber prostriedkov a metód nie je regulovaný, ale je súčasťou decentralizovaného riadenia školského systému a je ponechaný na rozhodnutie vedenia jednotlivých škôl (OECD, 2020a).

Švédsky vzdelávací systém je založený na filozofii, že všetci žiaci majú rovnaké právo na osobný rozvoj a vzdelávacie skúsenosti, ako je uvedené v § 1 zákona o vzdelávaní. Začlenenie všetkých žiakov je preto kľúčové a práva žiakov, ktorí potrebujú špeciálnu podporu, nie sú uvedené osobitne. Súčasné kurikulum pre školy s povinnou školskou dochádzkou nepoužívajú slovo ani pojem mainstreaming, ale presadzujú, aby sa všetci žiaci vzdelávali v bežných triedach. Ak to nie je možné, škola musí veľmi jasne uviesť, prečo by sa mali zväžiť iné

možnosti vzdelávania žiakov. Toto je dôležité filozofické stanovisko pre organizáciu a fungovanie školy.

Len približne 500 z 950 000 žiakov povinnej školskej dochádzky navštevuje štátne špeciálne školy (Euridyce, 2020). To znamená, že väčšina žiakov, ktorí potrebujú špeciálnu výchovno-vzdelávaciu podporu, sa vzdeláva v bežných triedach. Ak to nie je možné, škola musí veľmi jasne uviesť, prečo by sa mali zvážiť iné možnosti vzdelávania žiakov. Toto je dôležité filozofické stanovisko pre organizáciu a fungovanie starostlivosti o deti. Predchádzajúce diskusie sa zameriavali na predpoklady pre zaradenie žiakov do hlavného prúdu vzdelávania, ale dôraz sa presunul na potrebu zdôvodniť segregované možnosti pre žiakov.

Školy majú "tím pre zdravie žiakov"/ekvivalent k školskému podpornému tímu na Slovensku, ktorý sa skladá zo zástupcu miestnej školskej rady, pracovníkov sociálnej starostlivosti o žiakov (t. j. školského lekára, zdravotnej sestry, psychológa, poradcu) a učiteľov pre deti so špeciálnymi potrebami. Činnosť tohto tímu je predovšetkým preventívna, zameraná na podporu zdravia. Pokrok žiakov pri dosahovaní vzdelávacích cieľov by mal byť podporovaný v súlade s § 25 Školského zákona (Skollagen, 2010).

V prípade, že učitelia predpokladajú počas školského roka, že žiak pravdepodobne nedosiahne minimálne požiadavky na vedomosti, je ich povinnosťou oznámiť to riaditeľovi školy. Podľa Školského zákona (Skollagen, 2010) by mal riaditeľ školy konzultovať s tímom pre zdravie žiakov možnosti pomoci pre žiaka. Pre žiakov, ktorí potrebujú špeciálnu podporu, musia ich učitelia vypracovať akčný plán opatrení (ekvivalent IVP na Slovensku) po konzultácii so žiakmi, ich rodičmi a učiteľmi špecializovanej podpory. Tento plán, ktorý identifikuje potreby žiaka a opatrenia prijaté na ich uspokojenie, sa priebežne vyhodnocuje a môže sa meniť podľa toho, ako žiak napreduje. Riaditeľ školy je zodpovedný za rýchle vyhodnotenie špeciálnych potrieb žiaka. Proti vypracovaným akčným plánom a proti rozhodnutiu nevypracovať akčný plán sa možno odvolať. Pre každého žiaka, ktorý potrebuje špeciálnu podporu, sa v spolupráci s učiteľmi, rodičmi a príslušným žiakom vypracujú akčné plány opatrení. v týchto plánoch sa uvádza zodpovednosť každého účastníka za rozvoj schopností a vedomostí žiaka.

Národné kurikulum stanovuje hlavné hodnoty, zodpovednosť za rôzne aspekty školských aktivít a ciele vzdelávania. v rámci týchto limitov si každá samospráva/zriaďovateľ stanovuje plán pre svoj vzdelávací systém. Každá škola je podľa toho viazaná národnými cieľmi

a vedúcimi hodnotami, ale môže si slobodne organizovať prostriedky na dosiahnutie týchto cieľov podľa vlastného uváženia. v tomto ohľade ponecháva voľný výber, pokiaľ ide o využitie personálu, rozdelenie žiakov do skupín podľa veku a úrovni a do značnej miery aj obsah predmetov. Toto je uvedené v školskom pláne, ktorý je každá škola povinná vypracovať a vyhodnotiť. v súlade so štátnym vzdelávacím programom je celé povinné vzdelávanie organizované tak, aby umožňovalo individuálne riešenia pre všetkých žiakov. Tým sa posilňuje vplyv a osobná zodpovednosť žiakov, ale zároveň sa zohľadňujú potreby a individualita všetkých žiakov.

V rámci tohto vývoja je dôležitá organizácia školských aktivít a vzdelávacieho prostredia. Každý žiak by mal dosiahnuť ciele určitého predmetu, ale spôsob ich dosiahnutia a čas strávený ich plnením sa môže líšiť. Žiakovi, ktorý sa stretáva s ťažkosťami v procese dosahovania cieľov, môže škola poskytnúť rôzne formy podpory. Vzhľadom na veľkú mieru nezávislosti zriaďovateľa (v úzkej spolupráci so školou) môže byť vzdelávanie žiakov so špeciálnymi potrebami organizované rôznymi spôsobmi. Podpora môže zahŕňať varianty nasledujúcich možností:

- žiaci, ktorí potrebujú osobitnú podporu, majú písomné akčné plány opatrení/ekvivalent k nášmu IVP, vypracované v spolupráci so samotnými žiakmi, rodičmi a zainteresovanými odborníkmi;
- učitelia žiakov dostávajú konzultácie od školského špeciálneho pedagóga;
- školský špeciálny pedagóg alebo asistent pomáha učiteľovi alebo pracuje s príslušným žiakom dlhší alebo kratší čas v rámci aktivít väčšej skupiny;
- žiak dostáva učebné materiály prispôsobené jeho potrebám;
- žiak na obmedzený čas opúšťa väčšiu skupinu, aby mohol pracovať so školským špeciálnym pedagógom;
- asistent učiteľa pracuje so žiakom, ktorý potrebuje špeciálnu podporu, alebo v triede žiaka;
- žiak, ktorý potrebuje špeciálnu podporu, pracuje v skupine pre žiakov s podobnými potrebami na dlhšie alebo kratšie obdobie v rámci tej istej školy;
- učiteľom poskytuje podporu miestne informačné centrum;
- zdrojové centrá na miestnej úrovni môžu získať podporu od poradcu z Národnej agentúry pre špeciálne vzdelávanie a školy.

Švédske kurikulum, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, je v platnosti od júla 2011, úpravou prešlo v rokoch 2018 a 2019. V kurikule sú určené ciele vzdelávania a všeobecné princípy.

V rámci cieľov sú odiferencované dva druhy, a to: a) *ciele, o ktoré sa treba usilovať*, a b) *ciele, ktoré je nutné dosiahnuť*. Za cieľ je tiež považovaná snaha o určenie smerovania školy, a tým aj zabezpečenie rozvoja jej kvality. Ciele, ktoré je nutné dosiahnuť, sú vyjadrením minimálnych výsledkov žiakov, ktoré sa vyžadujú pri ukončení školskej dochádzky. Zodpovednosťou školy je zabezpečiť, aby žiaci dostali potrebnú podporu na dosiahnutie týchto cieľov.

Kurikulum vypracúva Švédska národná agentúra pre vzdelávanie (*ekvivalent ŠPÚ na Slovensku*) a rozhoduje o nich vláda. V rámci neho sa uvádza všeobecné zameranie a charakter každého predmetu a stanovujú sa ciele, ktoré sa majú v danom predmete dosiahnuť, a ciele, ktoré sa majú dosiahnuť do tretieho, piateho a deviateho ročníka. Neexistuje žiadny predpis o metódach vyučovania ani o tom, aké pedagogické pomôcky (knihy, počítače atď.) sa majú používať. v prílohách B a C je uvedený zoznam predmetov vo švédskom kurikule, ako aj detailnejšie špecifiká tejto krajiny.

Personalizovaný prístup v tvorbe kurikula je demonštrovaný najmä v prepojení učebných plánov s hodnotami uvedenými v kľúčovom kurikule a s obsahom predmetov a vedomosťami, zručnosťami a postojmi, ktoré majú žiaci na konci obligatórneho vzdelávania dosiahnuť. Voľba učebných materiálov a metód je na učiteľoch a žiakoch. Kooperácia vedenia školy a žiakov pri kreovaní školského vzdelávacieho programu vychádzajúcich z kurikula, ktorá je považovaná za jeden z pilierov personalizovaného kurikula (OECD 2020a, 2020b, 2021) by mala byť zahrnutá aj ako samotný cieľ v učebných osnovách schválených vedením školy.

Samotné vyučovacie metódy nepodliehajú oficiálnej regulácii, avšak v národnom kurikule je odporúčané uplatňovať exploračné metódy a metódy orientované na žiakov, interdisciplinárny prístup a tematické vyučovanie. V praxi to vo švédskych školách vyzerá tak, že žiaci si sami vyberajú úlohy a metódy v rámci svojho individuálneho vzdelávacieho plánu. v niektorých školách sa používajú alternatívne metódy, ako napríklad Montessori a Waldorf. v kurikule sa zdôrazňuje, že interakcia medzi jednotlivými predmetmi je dôležitá, ale tento predpis nie je podrobne rozpracovaný. Žiaci sa môžu vyučovať v skupinách rovnakého veku alebo aj ako vekovo zmiešané skupiny. Podľa zákona o vzdelávaní musia mať učitelia na vyučovanie svojich hlavných predmetov príslušnú kvalifikáciu. Ak nie je k dispozícii kvalifikovaný personál, je možné urobiť výnimky.

V rámci povinného vzdelávania majú učitelia možnosť slobodne sa rozhodnúť a vybrať si učebné materiály, ako sú knihy, audiovizuálne

materiály, IKT atď. Neexistuje žiadny zoznam povinnej literatúry. Školy nakupujú učebné materiály od rôznych vydavateľov a distribuuujú ich žiakom bezplatne. IKT sa používajú ako nástroj pre všetky druhy učenia a ako pomôcka na rozvoj vyučovania. Na webovej stránke Švédskej národnej agentúry pre vzdelávanie je pre učiteľov, ktorí ich chcú používať, bezplatne k dispozícii niekoľko online nástrojov pre učiteľov.

Aj napriek tomu, že nie je žiadna oficiálna inštitúcia, ktorá by vytvárala učebné materiály pre bežné školy, Národná agentúra pre špeciálne vzdelávanie a školy (*Specialpedagogiska skolmyndigheten*) vyvíja a vyrába učebné materiály pre špeciálne vzdelávanie, predovšetkým pre žiakov so zdravotným postihnutím. Agentúra tiež upravuje produkty bežných komerčných vydavateľstiev tak, aby žiaci s rôznymi typmi a stupňami špecifických vývinových porúch učenia mali možnosť tieto materiály používať. Táto agentúra je tiež zodpovedná za koordináciu štátnej podpory učebných materiálov pre vzdelávanie žiakov so špeciálnymi potrebami.

Taktiež nie je oficiálna úprava počtu, rozsahu a frekvencie domácich úloh. Rozhodnutie je plne v kompetencii samotnej školy/učiteľa konkrétneho predmetu.

Známky počas povinnej školskej dochádzky dostávajú žiaci od šiesteho ročníka, vrátane Sami škôl (sameskolan/školy pre žiakov so Sami národnosťou), škôl pre žiakov s mentálnym postihnutím (särskolan) (ak sa udeľujú známky) a špeciálnych škôl (specialskolan/zdravotné znevýhodnenie iné ako mentálne postihnutie) od siedmeho ročníka. Známky od šiesteho ročníka boli zavedené v školskom roku 2012/13, predtým sa známky udeľovali od ôsmeho ročníka.

Ak má škola obavy, že žiak nedosiahne ciele uvedené v kurikule pre tretí, šiesty a deviaty ročník, je povinnosťou školy vypracovať program s opatreniami, ktoré treba prijať. Žiak a jeho rodičia/opatrovníci by mali mať možnosť zúčastniť sa na vypracovaní programu. Žiakom, ktorí nedosiahli v danom predmete úspešnosť, sa známka z daného predmetu neudeľuje. Namiesto toho sa vypracuje písomné hodnotenie, ktoré identifikuje žiakové schopnosti pre ďalšie štúdium.

Žiaci každý rok automaticky postupujú do vyššej triedy. Riaditeľ školy môže po konzultácii s rodičmi žiaka alebo na žiadosť rodičov/opatrovníkov žiaka rozhodnúť, že žiak nepostúpi do vyššej triedy, čo je však výnimočné. Škola musí prispôbiť vyučovanie, aby zabezpečila, že žiaci dosiahnu stanovené ciele, a zvyčajne využíva niekoľko ďalších podporných opatrení, než sa navrhne nepostúpenie do vyššej triedy. v priebehu školského roka môže riaditeľ školy rozhodnúť aj o preradení

žiaka do vyššej triedy, ak je žiak považovaný za nadaného a rodičia žiaka s tým súhlasia.

Na konci povinnej školskej dochádzky sa vydáva vysvedčenie, ktoré obsahuje záverečné známky žiaka z predmetov, skupín predmetov a voliteľných predmetov. Všetky predmety sa vyučujú ako kurzy, ktoré môžu trvať niekoľko mesiacov až niekoľko rokov. Vysvedčenia vyplňa učiteľ a podpisuje ich riaditeľ školy. Znamky uvedené na vysvedčení, ktoré sa udeľuje v deviatom ročníku, sa určujú pomocou celoštátne vypracovaných kritérií hodnotenia v spojení s kurikulumom jednotlivých predmetov.

Celkové skóre žiaka, ktoré sa používa pri podávaní prihlášok na stredné školy, sa vypočíta tak, že sa zoberú známky žiaka z predmetov a číselne sa spočítajú s nasledujúcim prevodom písmen na čísla: E = 10, D = 12,5, C = 15, B = 17,5 a A = 20. To dáva maximálny možný počet bodov 340 pre žiakov, ktorí navštevujú 17 predmetov. Žiaci môžu mať 16 alebo 17 známok v závislosti od toho, či si k 16 povinným predmetom zapíšu ešte ďalší jazykový kurz. Žiaci, ktorí neštudujú žiadny cudzí jazyk alebo namiesto toho študujú navyše švédčinu alebo angličtinu, budú mať len 16 známok a nemôžu získať vyššie skóre ako 320.

Šesťnásť predmetov použitých na výpočet celkového počtu musí zahŕňať tri základné predmety - angličtinu, švédčinu a matematiku. Ak žiak neuspje v niektorom zo základných predmetov, nemá kvalifikáciu na štúdium na strednej škole. Žiak však stále môže navštevovať úvodný program pre stredné školy (introdukcijsprogram), buď aby získal kompetencie v základných predmetoch a začal štúdium na strednej škole, alebo aby získal zručnosti na vstup do zamestnania.

Zhrnutie a podnety na zváženie

Aj keď existujú dichotómie v rámci rôznych pohľadov na personalizáciu kurikula, existujú niektoré opakujúce sa prvky, ktoré ovplyvňujú prvky kurikula a robia ho dostatočne flexibilnými na riešenie nasledujúcich výziev:

- zohľadnenie potrieb a potenciálu žiaka;
- zodpovednosť žiaka za proces učenia;
- uznanie tempa žiaka;
- hodnotenie osobného pokroku.

Individuálny prístup k žiakovi je základnou charakteristikou personalizovaného kurikula. Práca v triede je nevyhnutná na pozorovanie rôznych spôsobov práce, rozpoznávanie rozmanitých metód učenia.

Základným rozdielom medzi ČR a Švédskom je miera autonómie a centralizácie. v ČR je stupeň a rozsah podpory explicitne vymedzený v katalógu podporných opatrení, a to sa následne prejaví v personalizácii kurikula. Vo Švédsku nie je formálne a explicitne určený druh a rozsah podpory.

V ČR má každý predmet presne stnaovenú minimálnu odporúčanú úroveň vedomostí u žiaka. Vo Švédsku sú úrovne vedomostí 4, žiak počas obligatórneho vzdelávania absolvuje 16 predmetov a v troch z nich (anglický jazyk, švédsky jazyk a matematika) musí dosiahnuť sumu hodnotenia na to, aby mohol postúpiť do vyššieho stupňa vzdelávania. Suma hodnotenia (aj v prípade, že by to bolo hodnotenie E) je kľúčová pre postup do vyššieho stupňa vzdelávania. Toto kritérium sumy hodnotenia vo Švédsku môžeme považovať za ekvivalent minimálnej odporúčanej úrovne v ČR.

Podakovanie

Štúdia je súčasťou riešenia projektu VEGA č. 1/0522/19 *Tvorba inkluzívneho prostredia v materskej škole a inkluzívne prístupy v diagnostike a v stimulácii vývinu sociálne znevýhodnených detí*.

Referencie

- ALAN MILLWARD, A. 2002, "Individualised educational programmes. Part I: a literature review", *Jorsen*, Vol. 2/3, <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2002.00170.x>.
- BLOOM, B. 1984, "The 2 Sigma Problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring", *Educational Researcher*, Vol. 13/6, pp. 4-16.
- BONINGER, F., A. MOLNAR AND C. SALDA 2019, *Personalized Learning and the Digital Privatization of Curriculum and Teaching*, National Education Policy Center, Boulder, CO, <https://nepc.colorado.edu/publication/personalized-learning>.
- ECCLES, J. AND R. ROESER 2011, "Schools as developmental contexts during adolescence", *Journal of Research on Adolescence*, Vol. 21/1, pp. 225-241, <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>.
- HANNA DUMMONT, D. 2010, *Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*, OECD Publishing, <https://www.oecd.org/education/ceri/50300814.pdf>.
- KNOWLTON, E. 1998, "Considerations in the design of personalized curricular supports for students with development disabilities", *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, Vol. 33/2, pp. 95-107, <https://www.jstor.org/stable/23879158?seq=1>.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE a TĚLOVÝCHOVY ČR 2021. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE a TĚLOVÝCHOVY ČR 2008. *Rámcové vzdělávací programy pro speciální vzdělávání*.
- OECD 2021, *Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps: Towards an Inclusive Curriculum*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/6b49e118-en>.

- OECD 2020a, *Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs*, OECD Publishing, Paris,
- OECD 2020b, *What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/d86d4d9a-en>.
- OECD 2019, *OECD Future of Education and Skills 2030: The new "normal" in education*, OECD Education and Skills YouTube channel, https://www.youtube.com/watch?v=9YNDnkph_Ko&feature=youtu.be.
- OECD 2016, *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2016-73-en>.
- OECD 2006, *Personalising Education, Schooling for Tomorrow*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264036604-en>.
- PETERSON, A. et al. 2018, "Understanding innovative pedagogies: Key themes to analyse new approaches to teaching and learning", *OECD Education Working Papers*, No. 172, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9f843a6e-en>.
- TOMLINSON, C. 2005, *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*, Association for Supervision and Curriculum Development. Pearson/Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2021
- Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění účinném od 27. 2. 2021

FUNKČNÝ KOMUNIKAČNÝ TRÉNING PRI ELIMINÁCIÍ PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA U CHLAPCA S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Ivana Trellová¹

Abstrakt

U detí s poruchou autistického spektra vidíme častý deficit v oblasti komunikácie. Ide o neschopnosť vyjadriť svoje potreby a želania, čo môže vyústiť do frustrácie a prejavov problémového správania ako je krik, agresivita alebo sebapoškodzovania. Funkčný komunikačný tréning je proces učenia funkčnej, spoločensky prijateľnej komunikácie v prirodzenom prostredí dieťaťa, ktorá slúži ako alternatíva k problémovému správaniu. V procese učenia komunikačnej kompetencie je dôležité zamerať sa nielen na komunikáciu vedúcu k pozitívnemu posilneniu, ale aj na tú, ktorá je negatívne posilňovaná tým, že vedie k odstráneniu averzívneho podnetu. Prezentovaný príspevok opisuje metodiku učenia vhodného vyjadrenia Nie pri odmietnutí neželanej aktivity a jej aplikáciu u dieťaťa s poruchou autistického spektra. V priebehu niekoľkých sedení bolo pozorované zníženie problémového správania vo forme kriku a zároveň zvýšenie vhodnej komunikácie, a to vo forme pokrútenia hlavy zo strany na stranu a slovného vyjadrenia Nie. Využitie funkčného komunikačného tréningu má svoje opodstatnenie aj v rámci školskej a sociálnej inklúzie, kedy výskyt problémového správania môže výrazne znížiť úspešnosť fungovania dieťaťa s poruchou autistického spektra v inkluzívnom prostredí.

Kľúčové slová: Problémové správanie. Funkčný komunikačný tréning. Proaktívne stratégie. Poruchy autistického spektra.

Abstract

In children with autism spectrum disorder, we see frequent deficits in communication. This is the inability to express their needs and wants, which can result in frustration and display of problem behaviors such as screaming, aggression or self-injurious behavior. Functional communication training is the process of teaching functional, socially acceptable communication in the child's natural environment that serves as an alternative to problem behaviors. In the process of teaching communication competence, it is important to focus not only on communication that leads to positive reinforcement, but also on that which is negatively reinforced by leading to the removal of the aversive stimulus. The present paper describes a methodology for teaching appropriate expression of No when rejecting an unwanted activity and its application to a child with autism spectrum disorder. Over the course of several sessions, a decrease in problem behavior of screaming was observed, along with an

¹ Mgr. Ivana Trellová, PhD., BCBA, Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove; e-mailová adresa: ivana.trellova@unipo.sk; Tel.: +421-51-7470-572

increase in appropriate communication, in the form of side-to-side head shaking and verbal expression of No. The use of functional communication training is also justified in the context of school and social inclusion, where the occurrence of problem behaviour can significantly reduce the success of a child with autism spectrum disorder in an inclusive environment.

Keywords: Problem behavior. Functional communication training. Proactive strategies. Autism spectrum disorders.

Úvod

Podľa DSM-V (2015) sa príznaky porúch autistického spektra (PAS) alebo autizmu objavujú v dvoch oblastiach, a to v narušení sociálnej interakcii a komunikácii, a v oblasti obmedzených a repetitívnych vzorcov správania. Okrem nich sa u detí s PAS často objavuje aj problémové správanie ako agresivita, záchvaty hnevu či sebapoškodzovanie, čo podľa Hnilicovej a Ostatníkovej (2018) môže skomplikovať ich zaradenie do školského procesu. Niektoré problémové správanie však u detí možno považovať za neverbálny spôsob komunikácie. Z toho hľadiska je možné povedať, že problémové správanie a verbálna komunikácia, hoci sa topograficky od seba líšia, majú rovnakú funkciu (Carr, Durand 1985).

Funkčný komunikačný tréning (z angl. *functional communication training* – FCT) je procedúra diferencovaného posilňovania, pri ktorej sa jedinec učí alternatívnej odpovedi vedúcej k rovnakému posilneniu ako je to, ktoré aktuálne posilňuje problémové správanie. Zároveň, princíp extinkcie sa uplatní v prítomnosti problémového správania, t. j. posilnenie už nenasleduje po jeho výskyte (Tiger et al. 2008). Carr a Durand (1985) využili FCT pri znížení problémového správania u 4 detí s vývinovými poruchami v školskom prostredí. Deti, ktorých problémové správanie malo funkciu pozornosti, učili verbálnu odpoveď *Ide mi to dobre?*, následkom čoho dieťa získalo pozornosť od dospelého. Naopak, deti, ktorých problémové správanie bolo riadené funkciou úniku od ťažkej úlohy, učili verbálnu odpoveď: *Nerozumiem tomu*, kedy im bola poskytnutá pomoc s danou úlohou.

Prezentovaný príspevok ponúka metodický plán učenia mandu *Nie* v situáciách, kedy vzniká motivácia uniknúť alebo odložiť nechcený podnet. Mand ako verbálny operant (Skinner 2015) je verbálne správanie vyvolané motiváciou niečo získať alebo ukončiť averzívnu situáciu. Môže sa objaviť vo forme neverbálneho správania (gestá, ukazovanie), hovoreného slova, posunkového jazyka, či inej alternatívnej komunikácie, ale aj vo forme problémového správania

(Trellová a Hlebová 2020a). v FCT ide o učenie alternatívnych spôsobov komunikácie (Kearney 2008), kedy osoby so závažným komunikačným deficitom majú možnosť vyjadriť svoje potreby a želania sociálne prijateľnejším spôsobom.

Funkčný komunikačný tréning

Funkčný komunikačný tréning (FCT) vytvára repertoár vhodného komunikačného správania, ktoré konkuruje existujúcemu problémovému správaniu. FCT patrí do skupiny diferencovaného posilňovania alternatívneho správania (z angl. *differential reinforcement of alternative behavior* – *DRA*), pretože intervencia rozvíja alternatívnu komunikačnú odpoveď ako antecedent pri znížení problémového správania (Miltenberger 2004; Cooper et al. 2007). Počas FCT je vhodná forma komunikácie posilnená prístupom k obľúbenému podnetu, alebo zastavením averzívneho podnetu (Durand, Carr 1991), kým problémové správanie (napr. krik) je ignorované, to znamená, že správanie nevedie k získaniu želaného výsledku.

Funkčný komunikačný tréning pozostáva z 3 krokov, a to z funkčného hodnotenia správania (z angl. *functional behavior assessment* – *FBA*), z identifikovania alternatívnej komunikačnej odpovede a z vytvorenia intervenčného plánu, ktorý popisuje priebeh učenia novej formy alternatívnej komunikačnej odpovede (Tait et al., 2004; Tiger et al. 2008; Mancil a Boman 2010). V procese funkčnej analýzy správania, sa identifikuje podnet posilňujúci problémové správanie. Následne sa dieťa učí komunikačnú odpoveď, ktorá je funkčne ekvivalentná k problémovému správaniu (Miltenberger 2004), to znamená, že vhodný spôsob vyjadrenia svojich potrieb a želaní má rovnakú funkciu ako má problémové správanie. Podľa Carr a Durand (1985) je práve rovnaká funkcia to najdôležitejšie pri výbere alternatívnej odpovede, ktorá má nahradiť problémové správanie. Vo svojej štúdii zameranej na efektivitu FCT, autori porovnávali alternatívnu odpoveď relevantnú k aktuálnej situácii a odpoveď, ktorá bola irelevantná. Napr. ak dieťa prejavovalo problémové správanie s funkciou pozornosti od dospelého, autori ho v rámci FCT učili vhodným spôsobom si vyžiadať pozornosť, a to, slovne povedať: *Ide mi to dobre?*, počas prebiehajúcej aktivity. Následne dospelý uistil dieťa, že pracuje pekne a pochválil ho. Ako irelevantnú komunikáciu v tejto situácii, autori dieťa promptovali k slovnému spojeniu: *Nerozumiem tomu*. Následkom čoho bola poskytnutá pomoc s úlohou, ale s minimálnou až žiadnou pozornosťou zo strany dospelého. Výsledky ukázali, že iba alternatívna odpoveď

s rovnakou funkciou ako má problémové správanie, výrazne znížila výskyt problémového správania.

Ak dieťa prejavuje problémové správanie s funkciou pozornosti, FCT môže zahŕňať učenie slovného spojenia ako je *pozri, čo robím*. Keď komunikácia vedie k rovnakému posilňujúcemu výsledku ako problémové správanie, podľa Miltenberger (2004) nie je dôvod, aby problémové správanie pretrvávalo. Tait et al. (2004) využili FCT u 6 detí s mentálnym a telesným postihnutím. Vo svojej štúdií sa zamerali okrem iného aj na vhodné odmietnutie nepreferovaného podnetu. Problémové správanie ako plač, nevhodná vokalizácia či pohyby tela, boli nahradené slovným vyjadrením *Nie*, alebo posunkom či pokrútením hlavy zo strany na stranu signalizujúc *Nie*. Pri FCT je komunikácia posilňovaná buď pozitívnym posilnením, čiže získaním niečoho príjemného (napr. slovo: *voda*, ak je dieťa smädné), alebo negatívnym posilnením, a to odstránením averzívneho podnetu (napr. slovo: *nechcem*, ak sa dieťa nechce hrať). Shillingsburg et al. (2013) spomínajú ďalší typ mandu, ktorý je negatívne posilňovaný. Ide o mand, ktorého výsledkom je odstránenie podnetu blokujúceho prístup k preferovanému predmetu. Procedúra, ktorú overovali s 5-timi deťmi s poruchou autistického spektra vo veku od 3 po 8 rokov, pozostávala z procedúry promptovania s konštantným časovým oneskorením (z angl. *constant time delay* - CTD) a učením alternatívnej komunikačnej odpovede (mand): *s dovoľením a odstúp, prosím*. Motivácia pre mand bola vytvorená tým, že dospelý blokoval výhľad na televíznu obrazovku a tak bránil deťom v pozeraní ich obľúbeného videá. Všetky deti na naučili použiť mand na odstránenie podnetu blokujúceho prístup k preferovanému podnetu výhradne v prítomnosti motivácia.

Kroky implementácie funkčného komunikačného tréningu

1. Krok: Funkčné hodnotenie správania

Funkčné hodnotenie správania pozostáva z priameho a nepriameho hodnotenia správania. Mancil a Boman (2010) k nim radí priame pozorovanie dieťaťa a zaznamenávanie si výskytu správania, aj udalosti pred a po správaní, ako aj dotazníky a rozhovory s rodičmi či učiteľmi dieťaťa. Funkčným hodnotením správania dospelý identifikuje tie podnety v prostredí, ktoré evokujú a posilňujú problémové správanie. Podľa Tiger et al. (2008) bez presnej identifikácie funkcie správania, dospelý nemusí učiť vhodnú alternatívnu komunikačnú odpoveď, čo spôsobí, že intervencia na zníženie problémového správania nebude úspešná.

2. Krok: Identifikácia alternatívnej komunikačnej odpovede

Táto odpoveď môže mať rôznu topografiu ako je hovorené slovo, posunkový jazyk, výmenný obrázkový komunikačný systém a pod. (Mancil a Boman 2010). Podľa Trellovej a Hlebovej (2020b) pri výbere vhodnej alternatívnej komunikácie musí dospelý zohľadniť viacero aspektov ako je jednoduchosť používania zvolenej formy komunikácie, publikum, s ktorým dieťa bude komunikovať, ako aj prerekvizitné zručnosti pre výber danej formy alternatívnej komunikácie. Mirenda (1997 In Olive et al. 2008) upozorňuje na fakt, že alternatívna komunikačná odpoveď musí byť jednoduchá a aspoň tak efektívna ako je správanie, ktoré má nahradiť.

3. Krok: Vytvorenie a implementácia metodického plánu

Metodický plán obsahuje pokyny ako a kde učiť novú komunikačnú odpoveď a ako reagovať na výskyt problémového správania. Implementácia FCT môže obsahovať viacero metód ako je metóda motivácie a posilňovania, metóda promptovania, tvarovania, ale aj stratégie na podporu generalizácie už naučenej zručnosti (Mancil a Boman 2010). Tiger et al. (2008) ponúkajú podrobnejšie pokyny spolu s otázkami, ktoré pomôžu odborníkovi efektívne implementovať FCT v praxi (Tab. č. 1).

Tabuľka 1 Pokyny pri implementácii FCT

Kroky	Otázky na zváženie
1. Funkčné hodnotenie správania - na identifikáciu podnetu, ktorý posilňuje problémové správanie (určenie funkcie správania);	Ako identifikovať podnety v prostredí, ktoré vyvolávajú a udržiavajú problémové správanie?
2. Výber alternatívnej komunikačnej odpovede;	Nie je zvolená komunikačná odpoveď príliš náročná? - Porozumejú mu aj ostatní v jeho okolí?
3. Identifikácia zaškoleného odborníka, - ktorý bude implementovať FCT - v kontrolovanom prostredí.	Kto bude FCT implementovať a kde? Ako bude vyzerat' úvodný tréning funkčnej komunikácie? - Aké stratégie sa použijú na podporu generalizácie?
4. Vytváranie viacerých príležitostí - na promptovanie a posilňovanie alternatívnej komunikačnej odpovede na podporu jej rýchleho nadobúdania.	Ako sa vytvorí a zachytí motivácia potrebná pri učení FCT?

- | | |
|--|--|
| 5. Učenie komunikačnej odpovede - použitím efektívnych promptov a posilnením každej komunikačnej odpovede. | - Aké prompty sa použijú a ako sa budú odstraňovať na podporu samostatnosti? |
| | - Ako a kedy sa zmení nepretržitý rozvrh posilňovania na viac intermitentný (zriedkavý)? |
| 6. Neposkytovanie posilnenia pri výskyte problémového správania. | - Aké reaktívne stratégie sa zvolia pri výskyte problémového správania? |

Zdroj: vlastné spracovanie podľa Tiger et al. 2008

V úvodnej časti FCT sa dospelý snaží vytvoriť čo najviac príležitostí na učenie vhodnej komunikačnej odpovede, ktorú okamžite posilní. Tréning väčšinou prebieha v kontrolovanom prostredí, kde môže dospelý ľahko manipulovať s motiváciou a na základe dát robiť rozhodnutia o prípadných zmenách v metodickom pláne. Podľa Tiger at al. (2008) až po tom ako sa výskyt problémového správania zníži a stabilizuje, dospelý môže začať postupne odstraňovať posilnenie každej alternatívnej komunikačnej odpovede, prípadne učiť dieťa situácie, kedy posilnenie nie je dostupné. Napr. v prípade, že dospelý naučí dieťa vyžiadať si pozornosť slovami: *Pod' sa so mnou hrať*, čo nahradí problémové správanie, dospelý môže začať učiť dieťa rozoznávať situácie, kedy jeho požiadavka bude posilnená a kedy nie (napr. ak dospelý pozerá TV verus keď dospelý má dôležitú návštevu). Ako ďalšie odporúčania autori spomínajú implementáciu stratégií na podporu generalizácie vrátane zapojenia do tréningu viacerých dospelých a realizovať nácvik komunikácie aj v inom prostredí ako v tom, kde prebiehal úvodný tréning. Zároveň je potrebné zapojiť do tréningu aj rodiča a učiť ho ako reagovať pri výskyte problémového správania a ako posilňovať alternatívnu komunikačnú odpoveď.

Realizácia metodiky FCT

Funkčný komunikačný tréning (FCT) ako je opísaný vyššie pozostáva z 3 základných krokov: funkčné hodnotenie správania, identifikácia vhodnej komunikačnej odpovede, ktorá nahradí problémové správanie, vytvorenie a implementácia metodického plánu učenia (Mancil a Boman 2010). Na rozdiel od iných proaktívnych stratégií riešenia problémového správania, FCT ponúka možnosť učenia alternatívnej formy komunikácie, ktorá má rovnakú funkciu ako problémové správanie (Cooper et al. 2007). V prezentovanom príspevku je popísaný priebeh realizácie metodiky FCT pri učení

mandu *Nie* u dieťaťa s poruchou autistického spektra, ktorý prejavoval problémové správanie vo forme kriku v situáciách, kedy mu bola ponúknutá aktivita alebo predmet, o ktorý nemal záujem.

Výskumná vzorka a miesto

Efektívnosť procedúry bola overovaná s jedným dieťaťom s poruchou autistického spektra (PAS). Participant bol chlapec vo veku 4 roky 1 mesiac, ktorý navštevoval centrum poskytujúce behaviorálne intervencie 3 x do týždňa v celkovej intenzite 8 hodín týždenne. Zároveň, participant navštevoval súkromnú materskú školu 3 dni v týždni v doobedňajších hodinách. Participant bol zvolený zámerné po splnení stanovených inkluzívnych kritérií, ktorými bola diagnóza PAS a výskyt problémového správania s tzv. komunikačnou funkciou minimálne 1 x počas intervenčného sedenia. V čase nácviku FCT, participant komunikoval prevažne použitím modifikovaného posunkového jazyka a z oblasti vokálnej imitácie, vedel zopakovať hlásky a jednoduché slabiky. Problémové správanie, ktoré participant prejavoval bolo topograficky definované ako hlasité výkriky trvajúce od 3 sekúnd až po niekoľko minút. Výkriky mohli byť sprevádzané plačom a/alebo hodením sa k zemi a kopaním.

Jednotlivé nácviky FCT boli uskutočnené v centre poskytujúcom behaviorálne intervencie. Prvá časť nácviku bola realizovaná počas celého sedenia pri prirodzene vyskytujúcich sa príležitostiach. Napr. ak participant nechcel ponúkanú hračku, dospelý využil túto situáciu na nácvik FCT. Druhá časť nácviku obsahovala intenzívny nácvik FCT počas, ktorého sa použili 2 škatule, kde jedna obsahovala participantom preferované podnety ako sladké či slané pochutiny a v druhej škatuli boli nepreferované podnety, a to zelenina a ovocie. Intenzívne učenie bolo realizované pri stolíku.

Dizajn a zber dát

Pre vizuálnu analýzu dát sa použil jednoduchý čiarový graf, ktorý znázorňuje 3 fázy nácviku: učenie v prirodzenom prostredí (z angl. *Natural environmental training* – NET), intenzívne učenie a generalizácia v NET. Kombinovaný graf obsahuje frekvenciu kriku počas jednotlivých sedení a zároveň aj percento vhodného vyjadrenia nevôle, čiže vyjadrenia mandu *Nie*. Frekvencia kriku bola rátaná ako každý výskyt cieľového problémového správania. Aj napriek tomu, že dĺžka jednotlivých výkrikov sa pravidelne zaznamenávala, pre potreby overovania procedúry učenia mandu *Nie*, bol postačujúci počet jednotlivých epizód kriku. Percento vhodného vyjadrenia *Nie* bolo

vypočítané ako celkový počet mandu *Nie*, kedy participant bez výskytu problémového správania (kriku) pokrútil hlavou zo strany na stranu a/alebo vokalizoval *Nie*, delené celkovým počtom všetkých možností vyjadriť mand *Nie* x 100.

Procedúra

Metodickému popisu procedúry učenia mandu *Nie*, predchádzalo funkčné hodnotenie správania a identifikácia alternatívnej komunikácie, ktorá bola vyvolaná rovnakým motivačným podnetom ako bolo evokované problémové správanie. V procese funkčného hodnotenia správania sa prostredníctvom priameho a nepriameho pozorovania vytvorila hypotéza o predpokladanej funkcií problémového správania. Počas priameho hodnotenia bol participant sledovaný pri rôznych situáciách a dospelý zaznamenal výskyt problémového správania ako aj antecedentné podnety, ktoré správanie vyvolali a konzekvencie, ktoré nasledovali po výskyte správania. Nepriame hodnotenie správania pozostávalo z rozhovoru s dospelým, ktorý s participantom pracoval ako aj s rodičmi participanta. Najčastejším antecedentom problémového správania (kriku) bolo ponúkание predmetov alebo aktivít, o ktoré participant nemal záujem. Dospelý následne ponúkaný predmet odobral alebo aktivitu zastavil, väčšinou so slovami: *Dobre, nemusíš to mať/robiť*, kedy sa participant upokojil. Na základe zozbieraných údajov bola identifikovaná funkcia ako únik od averzívneho podnetu/situácie. Druhým krokom bola identifikácia alternatívnej formy komunikačnej odpovede, ktorá sa zhodovala s funkciou problémového správania. V tomto kroku bolo potrebné zohľadniť aktuálne zručnosti participanta. Keďže išlo o dieťa, ktorého vokálno-verbálna forma komunikácia nebola dostatočne rozvinutá, topografia alternatívnej komunikačnej odpovede pozostávala z motorického pohybu a to pokrútenia hlavy zo strany na stranu na znak vyjadrenia *Nie* v absencii problémového správania. Vokálna forma, slovo *Nie* sa objavilo v repertoári participanta počas tréningu ako následok vokálnej imitácie po dospelom. Počas nácviku, dospelý akceptoval, ak participant použil aspoň jednu z foriem alternatívnej odpovede (či už slovo *Nie* alebo pokrútenie hlavy).

Posledným, tretím krokom bolo vytvorenie metodiky učenia mandu *Nie*. Mand *Nie* sa začal učiť v prirodzenom prostredí, čiže pri bežných aktivitách, ktoré participant v centre vykonával. Išlo o prirodzene sa vyskytujúce situácie, počas ktorých participant prejavil nevôľu s ponúkaným predmetom alebo zapojením sa do aktivity. Napr. ak participantovi bola ponúknutá drevená skladačka, o ktorú ale nemal záujem, dospelý promptoval (pobádal) participanta, aby vyjadril mand

Nie pokrútením hlavy zo stranu na stranu v absencii problémového správania. V prípade, že participant prejavil problémové správanie (krik), dospelý neodbral predmet a pokračoval v promptovaní vhodného mandu *Nie*, tým že modelom pohyb a verbálne promptoval slovami: *ukáž Nie*, pričom modeloval pohyb hlavou. Ak participant bez problémového správania vyjadril mand *Nie*, dospelý mand okamžite posilnil odobratím predmetu a slovnou pochvalou *pekne, si mi povedal Nie; dobre, nemusíš to urobiť*. Učenie v prirodzenom prostredí (NET) má svoje výhody, keďže ide o učenie nových zručností priamo v situáciách, kedy je to potrebné. U detí s PAS a inými vývinovými poruchami, je ale učenie NET nie vždy postačujúce a kombinácia s intenzívnym učením vie výrazne zvýšiť efektivitu učenia nových zručností v pomerne krátkom čase (Leaf et al. 1999; Simpson 2005; Maštenová 2016 a inf). V našom prípade, učenie v prirodzenom prostredí nebolo po niekoľkých dňoch úspešné (graf č.1). Predpokladali sme, že bolo ťažké pre dospelého promptovať vhodnú komunikačnú odpoveď pri prezentovaní rôznych predmetov a aktivít, keďže motivácia pre dané predmety či aktivity u participanta každý deň variovala. Z toho dôvodu, dospelý nemohol proaktívne, ešte pred výskytom problémového správania (kriku) participanta efektívne promptovať a učenie mandu *Nie* bolo skôr ako reaktívna stratégia po výskyte problémového správania zložená z metódy vyhasínania, promptovania a diferencovaného posilňovania. Bolo potrebné identifikovať a použiť také predmety a aktivity, kde bola jasná a nemenná motivácia im uniknúť.

Procedúra intenzívneho učenia mandu Nie

Intenzívne učenie mandu *Nie* bolo realizované pri stolíku, kde participant preukazoval najväčšiu inštruktážnu kontrolu, čiže úspešné nasledovanie inštrukcií. Dospelý si po rozhovore s rodičmi participanta pripravil 8 až 10 predmetov, ktoré rozdelil na silno preferované predmety (škatuľa A) a silno nepreferované predmety (škatuľa B). V každej škatuli bolo 4 – 5 predmetov. Počas dňa dospelý vykonal aspoň 1 intenzívne učenie pri stolíku s 10-timi príležitosťami na učenie. Dáta zapisoval ako kladnú odpoveď (+) ak participant vyjadril mand *Nie* bez výskytu problémového správania, alebo ako zápornú odpoveď (-) v prípade, ak participant prejavil problémové správanie namiesto vhodného vyjadrenia mandu *Nie*. Záporné odpovede zároveň slúžili ako počet epizód kriku, ktoré sa neskôr znázornili graficky. Pri intenzívnom učením mandu *Nie*, dospelý postupoval podľa vopred napísaných krokov, ktoré opisujú správanie dospelého a možné reakcie participanta (Tab. č. 2).

Tabuľka 2 Postup učenia mand *Nie* použitím škatúl A a B

1. Začnite s prezentovaním preferovaného predmetu (škatuľa A). Ponúknite dieťaťu 1 predmet (napr. kúsok čokolády) a povedzte: *Chceš (čokoládu)?* Počkajte 2 sekundy za odpoveďou;
2. Ak dieťa povie/ukáže *Áno*, alebo si vypýta predmet pomenovaním, hneď mand posilnite tým, že mu predmet dáte;
3. Vyberte predmet zo škatule B, čiže nepreferovaný predmet a spýtajte sa: *Chceš (mrkvu)?* a počkajte 2 sekundy za odpoveďou;
 - a. Ak dieťa povie a/alebo ukáže mand *Nie*, správanie okamžite posilnite tým, že predmet odoberiete so slovami: *Dobre, nemusíš to mať*;
 - b. Ak dieťa neurobí nič a je ticho, promptujte ho k správne mandu tým, že modelujete pohyb hlavou zo strany na stranu a vokálne promptujete: *Povedz, NIE*. Ak dieťa mand zopakuje, správanie posilnite tým, že predmet odoberiete;
 - c. Ak dieťa prejaví problémové správanie (krik, plač, agresivita, atď.), predmet v žiadnom prípade neodoberajte, ale promptujte správny mand (bod 3b), kým ho dieťa nezopakuje v absencii problémového správania.
4. Predmety vyberajte z obidvoch škatúl náhodne;
5. Použité prompty postupne odstraňujte z plného modelového a verbálneho promptu na čiastočné prompty.

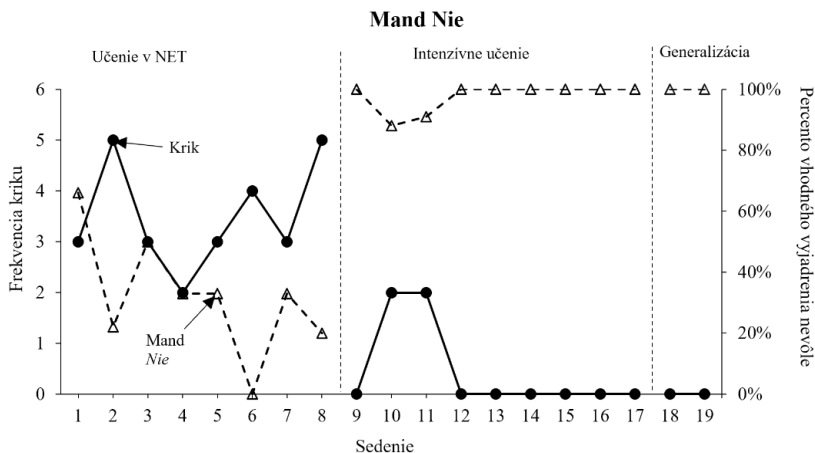
Zdroj: vlastné spracovanie

Kritérium zvládnutia pri intenzívnom učení, bolo 0 výskytov problémového správania a 100 % úspešnosť vhodného vyjadrenia mandu *Nie* počas 5 za sebou idúcich dní. Následne sa učenie premiestnilo späť do prirodzeného prostredia s tým, že sa použili predmety, pri ktorých participant vedel použiť mand *Nie* počas intenzívneho učenia (t.j. ovocie a zelenina). Napr. počas desiaty s deťmi, dospelý ponúkol participantovi nepreferovaný predmet (mrkvu) a spýtal sa: *Chceš (mrkvu)?* Ak participant povedal/ukázal mand *Nie*, dospelý predmet okamžite odstránil. Postupne sa do prirodzeného prostredia pridávali nové, neučené predmety a aktivity, ktoré boli participantovi ponúkané aj inou osobou ako tou, s ktorou prebiehal intenzívny tréning. Tým zaistila generalizácia učenej zručnosti, kedy ju participant vedel použiť v inom prostredí, s inou osobou a s novými podnetmi. Dôležitou súčasťou bol aj tréning rodiča, aby mand *Nie* bol posilňovaný aj v domácom prostredí.

Výsledky

Dáta na frekvenciu problémového správania a percento úspešného vyjadrenia mandu *Nie* sú znázornené na grafe č.1. Prvá fáza nácviku prebiehala v prirodzenom prostredí (NET). Z grafu je vidieť, že používanie vhodného vyjadrenia nevôle (mand *Nie*) mal klesajúci trend a problémové správanie sa pohybovalo v priemere 4 epizódy za deň. Pri analýze dát a rozhovoru s dospelým, ktorý nácvik realizoval, sa vykonala zmena v programe a zaviedol sa intenzívny nácvik učenia mandu *Nie* pri stolíku použitím škatúl A a B (druhá fáza). Už pri prvom intenzívnom sedení (8. deň nácviku) bolo vidieť, že participant vedel použiť mand *Nie* v situáciách, kedy nemal záujem o ponúknutý predmet, t.j. motivácia uniknúť predmetu bola vysoká. Na 10. a 11. deň sa problémové správanie objavilo, avšak v nižšej frekvencii ako bol celkový priemer problémového správania pri učení mandu *Nie* v prirodzenom prostredí. Počas nasledujúcich 6-tich dní, sa problémové správanie znížilo a zostalo stabilné na 0 výskytov za deň, pričom percento vhodného vyjadrenia mandu *Nie* sa zvýšilo na 100 %.

Graf 1 Frekvencia kriku a percento vhodného vyjadrenia *Nie*



Zdroj: vlastné spracovanie

Počas poslednej, tretej fázy nácviku sa učenie mandu *Nie* premiestnilo späť do prirodzeného prostredia (NET). Nepoužili sa už škatule A a B, iba podnety zo škatúl, ktoré sa náhodne participantovi ponúkali pri rôznych aktivitách v NET. Súčasťou generalizácie bolo aj ponúkanie nových, neučených podnetov, o ktoré participant nemal

záujem. Ako dáta na grafe č.1 (18. a 19. deň) ukazujú, participant si naučenú zručnosť uchoval a vedel mand *Nie* efektívne použiť aj v NET v situáciách, kedy motivácia vyhnúť sa nechcenému podnetu alebo aktivite bola vysoká.

Záver a diskusia

Poruchy autistického spektra (PAS) predstavujú heterogénnu skupinu osôb, u ktorých sa jednotlivé symptómy líšia. Poruchy v sociálnej komunikácii a interakcii a výskyt stereotypného správania môže výrazne ovplyvniť školskú inklúziu a začlenenie dieťaťa s PAS do kolektívu neurotypických rovesníkov (Denning a Moody 2018). S tým súvisí aj často prejavujúce sa maladaptívne a problémové správanie za účelom komunikácie s okolím. Funkčný komunikačný tréning (FCT) je efektívna intervencia na zníženie takéhoto správania či už u vokálno-verbálnych alebo neverbálnych detí. FCT pozostáva z funkčného hodnotenia správania, výberu alternatívnej komunikačnej odpovede a tvorbe a implementácii metodického plánu učenia. Úvod funkčného komunikačného tréningu sa odporúča v kontrolovanom prostredí, kde sa vytvárajú a zachytávajú príležitosti na intenzívne učenie alternatívnej komunikačnej odpovede. Ďalším krokom je premiestnenie učenia do prirodzeného prostredia a sústredenie sa na generalizáciu s novými, netrénovanými podnetmi, ale aj s ďalšími ľuďmi v rôznych prostrediach (Tiger et al. 2008; Mancil a Boman 2010). Metodický plán nácviku FCT v sebe zahŕňa najmä metódu promptovania, posilňovania alternatívnej komunikačnej odpovede a metódu vyhasínania využívanú pri výskyte problémového správania (Mancil a Boman 2010). Pre efektívnejšie učenie sa odporúča kombinácia učenia v prirodzenom prostredí spolu s intenzívnym učením.

Dospelý by mal venovať zvýšenú pozornosť pri výbere mandu, ktorý nahradí výskyt problémového správania vo funkčnom komunikačnom tréningu. Napr. Winborn et al. (2002) hodnotili vplyv nových a už existujúcich mandov na zníženie problémového správania počas FCT u dvoch detí s mentálnym postihnutím. Závety poukazujú na fakt, že obidva mandy (aj nové aj existujúce) slúžili ako efektívna náhrada pre problémové správanie, ale všetci participantí štúdie častejšie používali mandy, ktoré už mali vo svojom verbálnom repertoári. Mand môže byť v rôznej forme ako je hovorená reč, posunkový jazyk, výmenný obrázkový komunikačný systém (VOKS) a iné. Olive et al. (2008) overovali efektívnosť FCT s použitím komunikačnej pomôcky s hlasovým výstupom (z angl. *voice output communication aid* – VOCA).

Výsledkom bolo zníženie problémového správania u dieťaťa s poruchou autistického spektra a zvýšenie používania spomínanej pomôcky VOCA.

Súčasťou prezentovaného príspevku bol popis aplikácie FCT s cieľom eliminovať problémové správanie u chlapca s PAS. Výsledky z overovania popísanej procedúry učenia mandu *Nie*, poukazujú na potencionálnu efektivitu tejto procedúry. V príspevku sa zámerne spomína potencionálna efektivita, z dôvodu limitácie štúdie, ktorou je neexperimentálne overovanie procedúry ako nezávislej premennej na zmenu správania jedinca s poruchou autistického spektra. Metodický plán učenia pozostával z viacerých fáz. Počas prvej fázy bolo FCT realizované v prirodzenom prostredí, kde sa dieťaťu ponúkali rôzne predmety a aktivity. Z dôvodu, že u participanta bolo ťažké vytvoriť situácie, kedy by motivácia uniknúť alebo nemať ponúkaný predmet či aktivitu bola stále prítomná, výskyt problémového správania pretrvával a percento úspešného vyjadrenia mandu *Nie* sa znižovalo. Pri učení mandu je najdôležitejšia motivácia niečo mať alebo motivácia niečomu uniknúť. Preto sa v druhej fáze tréningu vytvoril intenzívny tréning s použitím predmetov, u ktorých bola jasná motivácia daný predmet získať alebo sa mu vyhnúť. Len po zavedení intenzívneho tréningu, participant začal úspešne používať mand *Nie* v prítomnosti nepreferovaného predmetu a zároveň sa výskyt problémového správania znížilo a zostalo na frekvencií 0 výskytov za deň. Participant si túto zručnosť udržal aj v poslednej fáze, kedy sa učenie vrátilo späť do prirodzeného prostredia. Tieto dáta poukazujú aj na fakt, že individuálne vytvorený metodický plán, zber a pravidelná analýza dát sú dôležitým aspektom funkčného komunikačného tréningu. Okrem učenia mandu *Nie* pri nepreferovanom predmete či aktivite, dospelý môže učiť mand *Nie* pre preferované predmety alebo aktivity, keď v danej chvíli pre nich dieťa nemá motiváciu. Napr. ak dieťa má rado pomaranč, ale práve dojedlo obed a tým motivácia pre jedlo je nízka, dospelý môže učiť mand *Nie*.

Problémové správanie je možné znížiť učením efektívnych komunikačných fráz. Je ale nevyhnutné, aby tieto frázy funkčne súviseli so stimulom/podnetom, ktorý vyvoláva problémové správanie (Carr a Durand 1985; Durand a Carr 1991). To znamená, že ak dieťa prejavuje problémové správanie s funkciou úniku od požiadavky vypnúť TV, funkčná komunikačná fráza, ktorá toto správanie nahradí by bola učiť dieťa povedať: *Ešte 5 minút*. V tomto prípade, tak ako v minulosti problémové správanie spôsobilo, že dieťa mohlo ďalej pozerat' TV, tak aj fráza: *Ešte 5 minút*, mu dá tú istú možnosť. Podľa Carr a Durand (1985) dve správania sa môžu líšiť vo svojej forme či

topografii (plač verus veta: *Ešte 5 minút*), napriek tomu sú identické vo funkcií, ktorú v prostredí zohrávajú, t.j. výsledkom obidvoch správaní je únik od požiadavky. Funkčný komunikačný tréning by mal byť jednej z prvých intervenčných postupov pri riešení problémového správania detí s PAS. Aj napriek tomu, že cieľom príspevku bolo poskytnúť odborníkom z praxe metodický popis jednej z procedúr funkčného komunikačného tréningu (FCT) ako proaktívnej stratégie pri riešení problémového správania detí s PAS, je namieste podotknúť potrebu jej experimentálneho overovania na viacerých participantoch.

Referencie

- CARR, E. G., DURAND, M. V. Reducing behavior problems through functional communication training. In: *Journal of applied behavior analysis*, 1985, Vol. 18, no. 2, pp. 111-126.
- COOPER, J. O., HERON, T. E., HEWARD, W. L. *Applied Behavior Analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2007. ISBN 978-0-13-142113-4.
- DENNING, CH. B., MOODY, A. K. *Inclusion and Autism Spectrum Disorder. Proactive strategies to support students*. New York, NY: Routledge, 2018. ISBN 978-1-138-93175-6.
- DSM-5 *Diagnostický a statistický manuál duševných poruch*. Praha: Hogrete – Testcentrum, 2015. ISBN 978-80-86471-52-5.
- DURAND, M. V., CARR, E. G. Functional communication training to reduce challenging behavior: maintenance and application in new settings. In: *Journal of applied behavior analysis*, 1991, Vol. 24, no. 2, pp. 251-264.
- HNILICOVÁ, S., OSTATNÍKOVÁ, D. Poruchy autistického spektra – včasná diagnostika a skríning. In *Pediatrica pre prax*, 2018, Roč. 19, č. 2. s. 52-56.
- KEARNEY, A. J. *Understanding Applied Behavior Analysis. An introduction to ABA for parents, teachers, and other professionals*. London, UK: Jessica Kingsley Publishers, 2008. ISBN 978-1-84310860-3.
- LEAF, R., McEACHIN, J. (Eds.). *A Work in Progress*. New York: DRL Books Inc., 1999. ISBN 9780-9665266-0-8.
- MANCİL, R. G., BOMAN, M. Functional communication training in the classroom: A guide for success. In: *Preventing school failure*, 2010, Vol. 54, no. 4, pp. 238-246.
- MAŠTENOVÁ, Z. Využitie aplikovanej behaviorálnej analýzy vo vzdelávaní detí s poruchami autistického spektra a inými vývinovými poruchami. In *Špeciálny pedagóg. Časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*, 2016, Roč. 5, č. 1, s. 71-77. ISSN13386670.
- MILTENBERGER, R. G. *Behavior Modification. Principles and Procedures* (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning, 2004. ISBN 0-534-53600-X.
- OLIVE, M. L., LANG, R. B., DAVIS, T. N. An analysis of the effects of functional communication and a voice output communication aid for a child with autism spectrum disorder. In: *Research in autism spectrum disorders*, 2008, Vol. 2, pp. 223-236.
- SHILLINGSBURG, A. M., POWELL, N. M., BOWEN, C. N. Teaching children with autism spectrum disorders to mand for removal of stimuli that prevent access to preferred items. In: *The analysis of verbal behavior*, 2013, Vol. 29, pp. 51-57.

- SIMPSON, R. L. *Autism Spectrum Disorders. Interventions and Treatments for Children and Youth*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2005. ISBN 978-1-4129-0603-6.
- SKINNER, B. F. *Verbal Behavior*. Mansfield Centre, CT: Martino Publishing, 2015. ISBN 978-161427-865-8.
- TAIT, K., SIGAFOOS, J., WOODYATT, G., O'REILLY, M. F., LANCIONI, G. E. Evaluating parent use of functional communication training to replace and enhance prelinguistic behaviours in six children with developmental and physical disabilities. In: *Disability and rehabilitation*, 2004, Vol. 26, no. 21/22, pp. 1241-1254.
- TIGER, J. H., HANLEY, G. P., BRUZEK, J. Functional communication training: a review and practical guide. In: *Behav Anal Pract*, 2008, Vol.1, no. 1, pp.16-23.
- TRELLOVÁ, I., HLEBOVÁ, B. Učenie mandov u detí s poruchami autistického spektra a inými vývinovými poruchami. In *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 2020a, Roč. 9, č. 1, s. 65-75. ISSN 2585 7363.
- TRELLOVÁ, I., HLEBOVÁ, B. Edukačná podpora pri komunikačnej kompetencii detí s poruchou autistického spektra. In L. MIKURČÍKOVÁ, T. HARČARÍKOVÁ, I. SCHOLTZOVÁ, eds. *Špeciálnopedagogické vedecké a praxeologické problémy v kontexte transformačných procesov: zborník*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2020b, s. 251-263. ISBN 978-80-555-2591-4.
- WINBORN, L., WACKER, D. P., ROCHMAND, D. M., ASMUS, J., GEIER, D. Assessment of mand selection for functional communication training packages. In: *Journal of applied behavior analysis*, 2002, Vol. 35, no. 3, pp. 295-298.

EMPATIA A INKLUZÍVNÝ PROCES

Úloha empatie v procese inklúzie

Jana Balážová¹, Mira Tagar²

Abstrakt

Príspevok poukazuje na inklúziu organicky vyrastajúcu z integrácie ako predpoklad ďalšieho vývinu spoločnosti a viaceré pohľady prinášajúce možnosti porozumieť tomuto fenoménu. Autorky sa hlásia k inkluzívnym hodnotám, tak ako ich predkladajú Booth a Ainscow. Približujú fakt, že proces zmeny myslenia, ktorý je jadrom inklúzie musí začať zmenou myslenia každého jednotlivca. Človek potrebuje v sebe začať inkludovať to, čo mu bráni v porozumení a prijatí diverzity vo svojom okolí. Príspevok sa zároveň snaží odpovedať na otázku, ako uchopiť inkluzívny proces v prostredí edukácie prakticky. Poukazuje na výzvu diverzity v edukačnom prostredí, ktorá stavia učiteľa do situácie, v ktorej potrebuje rozumieť rôznorodosti jedinečnosti svojich žiakov aj poza svoje životné skúsenosti, navyše im musí rozumieť tak, aby vedel ako ich rozvíjať. V tomto zmysle príspevok vyzdvihuje empatiu ako nástroj, ktorý umožňuje zažiť zvnútra skúsenosť druhého. Uznáva fakt, že koncept empatie nie je v súčasnosti popísaný jednoznačne. No takmer bez výnimky vieme povedať, kedy sa cítime porozumení alebo nie. Ďalej sa venuje princípu empatie – prirodzene vychádzajúceho z empatie k sebe samému. Autorky na záver priamo ponúkajú aj jednoduchý nástroj, použiteľný v momente, keď sa učiteľ ocitne v situácii, že nevie nájsť cestu k svojmu žiakovi.

Kľúčové slová: Empatia. Inkluzívna edukácia. Inklúzia. Inkluzívna pedagogika. Empatický učiteľ.

Abstract

The paper shows the inclusion organically growing out of integration as a prerequisite for the further development of society. It brings several perspectives as possibilities to understand this phenomenon. The authors join inclusive values, as presented by Booth and Ainscow. They zoom the fact that the change of thinking, which is the core of inclusion, must begin with change in thinking of everyone. a person needs to start to include inside everything what prevents him from understanding and accepting the diversity in the environment. The paper tries to answer the question - how to grasp the inclusive process in education practically. The challenge of the diversity puts the teacher in a situation in which he needs to understand the uniqueness of his students even beyond his own life experiences, so deeply that he knows how to

¹ PaedDr. Jana Balážová, PhD., PF KPG UKF v Nitre; e-mailová adresa: jbalezova@ukf.sk; Tel.: +421-37-6408-315

² Mira Tagar, študent PF KPG UKF, riaditeľka Školy empatie; e-mailová adresa: tagar.mira@gmail.com; Tel.: +421-910-926-450

develop them. In this sense, the empathy is the tool that allows one to experience the experience of another from the inside. It acknowledges the fact that the concept of empathy is currently not clearly defined. But almost without exception, we can tell when we feel understood or not. Next, it deals with the principle of empathy - naturally arising from empathy towards oneself. At the end, the authors directly offer a simple tool that can be used when the teacher finds himself in a situation where he cannot find a way to his student.

Keywords: *Empathy. Inclusive education. Inclusion. Inclusive pedagogy. Empathetic teacher.*

Úvod

Aktuálnou výzvou pre spoločnosť a predpokladom na jej ďalší postup, je fenomén inkluzívnej pedagogiky vychádzajúci z podstaty inklúzie. Podstatou inklúzie je vzájomná akceptácia a snaha celoživotnou edukáciou podporiť postupnú zmenu smerujúcu k bezpodmienečnému prijatiu heterogenity, ktorá je „základným kameňom“ inkluzívnej spoločnosti, t. j. inkluzívny trend smeruje k rovnosti všetkých ľudí bez rozdielu (viac v práci Búrliho, 2009 a Scholza, 2007, ktorí vychádzali z prác Saudera a Hinza).

Výzva inklúzie naráža na hlboko ľudské otázky. Na to, aby sa dala raz uskutočniť nie len na papieri, vyžaduje od nás všetkých zaradiť inú rýchlosť (inklúzia sa nedá urobiť s minimom snahy, v pracovnej dobe). Z inklúzie predovšetkým nemôžeme vylúčiť seba. Aby sme na vysoký ideál inklúzie iba nepozerali z diaľky, potrebujeme predovšetkým inkludovať v sebe všetko to, čo reaguje na diverzitu antipatiou, strachom, odporom, racionalizáciou a podobne. Kým sa nám nepodari urobiť tento zásadný ponor do seba, stále len budeme opravovať tých druhých, alebo sa budeme brániť tým, že to v našich podmienkach nie je možné.

Inkluzívna pedagogika, inkluzívna edukácia a inkluzívny proces

Inkluzívna pedagogika sa zakladá na humanistických, demokratických princípoch, a ako uvádza Seit (2006) vychádza z dynamiky reformného hnutia, ktoré podľa Singuleho (1992, In Lechta, 2012) vôbec nie je uzavretou historickou kapitolou. Je aktuálne živým hnutím, zvláštnym plodným konvergenčným bodom v dejinách edukácie, pretože „*Súčasnosť potrebuje obsahovo flexibilnú výchovu, prispôsobenú individuálnym požiadavkám a potrebám ľudí, ktorá by súčasne mala východisko na situáciách zo života.*“ (Chrzanovská, 2010, s. 11). Inkluzívna pedagogika je zároveň veľkou výzvou pre oblasť socializácie, resp. sociálneho učenia. Na základe skutočnosti, že

najvyšším stupňom socializácie je „proces rovnoprávného začleňovania človeka do spoločnosti“ (Slowík, 2007, s. 31), práve inklúziu (ale už aj integráciu) môžeme považovať za určitú formu socializácie, umožňujúcu sociálne učenie v zmysle spomenutých humanistických a demokratických princípov. Zároveň je potrebné si uvedomiť, že to, či u ľudí s postihnutím, narušením, ohrozením dôjde vo vývine k nejakým odchýlkam od normy, závisí v podstatnej miere od postojov spoločnosti k nim a viery v to, že značný vplyv na človeka s postihnutím, narušením, ohrozením majú postoje ľudí, s ktorými sa bezprostredne stretáva (Požár, 2007).

Feuser (In Holzinger, Wohlhart, 2009) uvádza, že inklúzia identifikuje zodpovedajúci zmysel pre komunitu, orientujúcu sa na životnú kultúru na základe inkluzívnej kultúry, kde platí, že všetci majú schopnosť sa všetko naučiť, každý však svojím spôsobom (ako mu vyhovuje), všetci majú právo dostať rovnakú požadovanú osobnú a vecnú pomoc, jednoznačne platí – je normálne líšiť sa.

Inklúzia sa týka všetkých, t. j. netýka iba ľudí s postihnutím, narušením, ale aj s ohrozením a tých bez postihnutia, narušenia, ohrozenia. Anderliková (2014) do skupiny ľudí s ohrozením zaraďuje napr. migrantov, ľudí s nízkou kvalifikáciou, dlhodobo nezamestnaných, mladistvých bez vyučenia, bez profesionálnych ambícií a perspektív. Duchovičová a kol. (2012) zdôrazňujú, že diverzita (rozmanitosť) vyplýva zo špecifik rasy, etnického pôvodu, jazyka, kultúry, náboženstva, pohlavia, sexuálnej orientácie, psychických a fyzických schopností, socio-ekonomického statusu, imigračných okolností a pod. – ide o celosvetový fenomén dotýkajúci sa všetkých oblastí kultúrneho života vrátane vzdelávania. Nishii (2012) píše o vplyve inkluzívnej klímy na zníženie konfliktov ohľadom rodovej diverzity. Ferdman, Deane (2013) diverzitu dokonca vnímajú ako benefit v rámci rozvoja organizácií.

Praktická realizácia inkluzívnej pedagogiky sa uskutočňuje prostredníctvom edukácie – inkluzívnej edukácie. **Inkluzívnu edukáciu** možno chápať ako pokus posunúť predstavy o edukácii pre všetkých za hranice integrácie. To znamená, že zatiaľ čo sa integrácia zameriavala, príp. stále zameriava na vymedzenie, vytvorenie a zabezpečenie optimálnych podmienok na to, aby sa integrovaní mohli prispôbiť väčšine, inklúzia predstavuje vytvorenie slobodného prostredia, kde sa nik nemusí prispôbovať, lebo je akceptovaná akákoľvek heterogenita (Resman, Matulčíková, 2003), resp. rozdielnosť, odlišnosť, inakosť, postihnutie, narušenie, ohrozenie, atď. Seidler, Žovinec (2008, s. 13)

zdôrazňujú: „*Inklúzia je proces, ktorej predchádza integrácia. Samotná integrácia ako forma spolužitia nestačí na dosiahnutie inklúzie. Inklúzia sa dá dosiahnuť len zmenou myslenia každého jednotlivca v spoločnosti a s entuziazmom prijať a akceptovať jednotlivca, ktorý je výnimočný svojou anormálnosťou. Inklúzia je forma spolužitia, ktorá sa nedá vynútiť alebo násilne akcelerovať.*“

Prijatie človeka v jeho jedinečnosti a odlišnosti v rámci spoločnej edukácie neznamena „nevidieť“ individuálne ťažkosti dieťaťa, žiaka – edukanta alebo rezignovať pri stimulácii, rehabilitácii, reedukácii, korekcii a využívaní terapeuticko-výchovných postupov. Naopak, odborná pomoc by mala byť samozrejماً a prístupná, aby sa mohol každý vo svojom prvotnom prostredí optimálne rozvíjať, a aby poskytovanie odbornej pomoci nebolo spojené s vyčleňovaním (Horňáková, 2006). Inkluzívna edukácia si vyžaduje, ako hovorí Búrli (2009), nielen rozšíriť alebo zmeniť špeciálnopedagogický systém, ale celý edukačný systém prispôbiť potrebám všetkých edukantov. Tento fakt o inklúzii v edukácii pregnantne vystihla Fergusonová (2008) – inkluzívna edukácia má byť k dispozícii pre všetkých, všade a vždy.

Inklúzii sa nedá vyhnúť, pretože by sme museli chcieť zadržiavať prirodzený vývoj ľudstva, aby sme nemuseli tvoriť inkluzívne prostredie. To, ako málo hovoríme o tomto práve prebiehajúcom fenoméne, pripomína človeka, ktorý si vedome zaviazal oči, zapchá uši, spúta ruky a vyberie sa na cestu okolo sveta. Ale keď prestaneme proti prirodzenému vývoju bojovať, hneď nasleduje otázka – **ako inklúziu prakticky realizovať?** Ako môže jeden učiteľ so skúsenosťou svojich životných príležitostí porozumieť tak rozdielnym realitám, aké sa postupne v jeho triede a v okolí objavujú? Navyše, nejde iba prijatie v zmysle porozumenia, ale prijatie v zmysle prežitej skúsenosti – len ak máme určitú skúsenosť s tým, čo postretlo toho druhého, môžeme mu byť skutočne relevantný. To začína znieť ako neuskutočniteľná požiadavka. a predsa existuje jedna cesta, ako zažiť zvnútra skúsenosť toho druhého – aj keď nám k tomu chýbajú naše vlastné zážitky. Tá cesta sa nazýva empatia (zažiť zvnútra skúsenosť toho druhého).

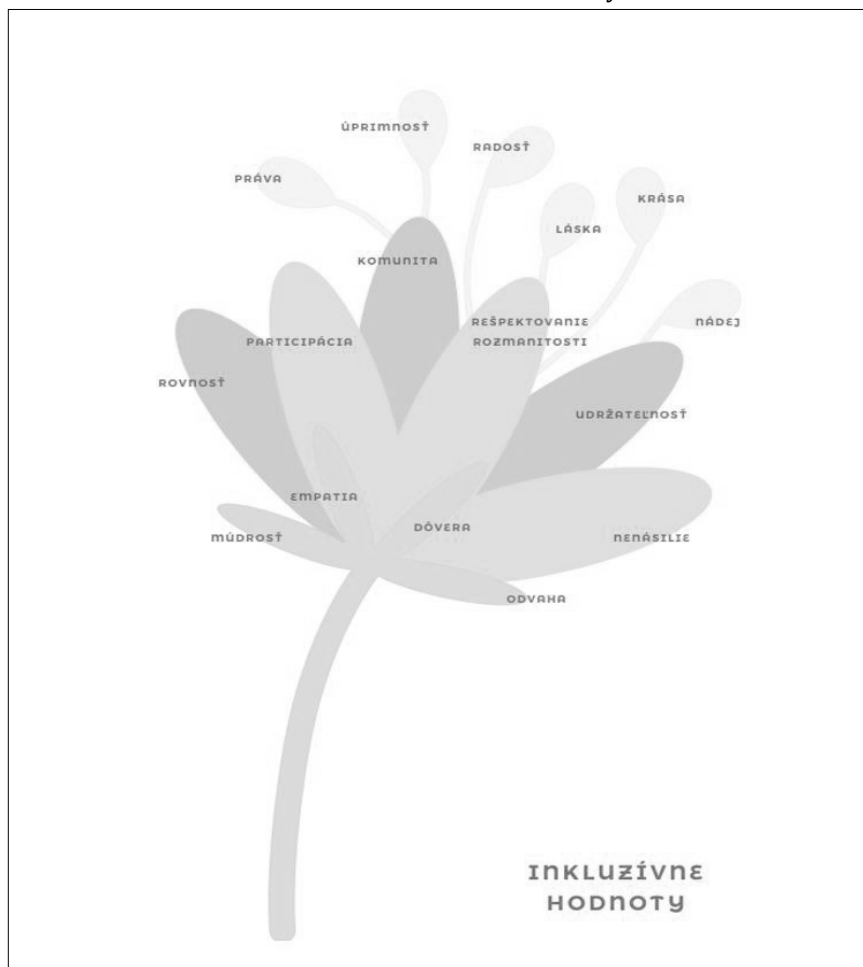
Empatia a inkluzívna škola

Ako uvádza Mittler (2000), pri inkluzívnej pedagogike nejde iba o nejakú módnú zmenu smerujúcu k politicky korektnej sémantike. Nie je iba trendom, pretože má hlbokú filozofiu. Nejde ani iba o akési tolerovanie človeka s postihnutím, narušením, ohrozením medzi nami. Ide o vyšší princíp – o apriórnu akceptáciu „blízkeho

svojho“, o uvedenie a prijatie skutočnosti, že každý človek (s aj bez postihnutia, narušenia, ohrozenia) prispieva k rastu celej spoločnosti, ktorá žije inkluzívnymi hodnotami.

Inkluzívne hodnoty (obrázok 1), tvoriace základ inkluzívnej školy, priblížili Booth a Ainscow (2019, s. 11).

Obrázok 1 Inkluzívne hodnoty



Zdroj: Booth, Ainscow, 2019, s. 11

Jednou z inkluzívnych hodnôt je empatia.

Empatia je pomerne mladá zručnosť ľudí, ktorú je ťažké definovať (Wispé, 1987). Jednoduchšie je pomenovať – čo empatia nie je, keďže vo vnútri vieme jasne rozlíšiť, či cítime, že nám ľudia rozumejú alebo nie. Niekedy máme pocit, že sme s niekým vo vzájomnej sympatii, a pri tom akceptujeme, že ten druhý nám nerozumie úplne.

Aká medzilidská interakcia je najčastejšie považovaná za empatiu a pritom empatiou nie je?

- a) Otázky: aj lekár sa človeka pýta tie najintímnejšie otázky a málokedy cítime, že pochopil zložitosť problému. Ako píše Watzlawick (2011), pacient nemôže byť pochopený bez zváženia kontextu, bez hlbšej interakcie a vzájomnej komunikácie. Otázky nás nútia odpovedať, môžu zneisťovať, niekedy nás nútia zamyslieť sa, ale nedávajú odpovede. Ak sme aj narazili na otázku, ktorá nás podnieti, novú perspektívu/pohľad na seba samého musíme nadobudnúť sami.
- b) Povzbudenie: často počujeme, že deti treba chváliť a povzbudzovať. Ale čo to človeku prináša, keď je chválený a povzbudzovaný? Cíti sa byť hodnotený. Akokoľvek pozitívne, ale stále je tam niekto, kto vysloví verdikt hodnotenia. Povzbudenie je často vnímané ako klam. Nedáva novú perspektívu človeku, len ubezpečuje v tom, že ten druhý ma nejako vidí, ale ja seba nevidím inak.
- c) Rady: Rady typu „na tvojom mieste by som urobil to, či to“ zvyčajne nie sú podstatné, pretože nik nevie, aké to je byť na mojom mieste, ak sa tam vedome neponorí.
- d) Ľutovanie: určite nemožno považovať za prejav empatie a nijako nepomáha človeku zmeniť náhľad na svoju situáciu, možno ho len utvrdí v tom, kde je.

Empatia nám má pomôcť vytvoriť perspektívu, aby sme mohli svoju situáciu vidieť, vnímať z iného uhla, aby sme sa mohli oslobodiť zo zaseknutia, z ilúzie, z presvedčenia, zo zážitku, v ktorom sme lapení. Tagar (2018, s. 5) vysvetľuje: *„Skúsenosť sa nemôže pozorovať, intelekt nemôže vidieť intelekt, emócia nemôže vidieť seba, ani túžby a zranenia. Ak nemám v sebe žiadne iné miesto, kde by som mohol stáť, ktoré by nezáviselo od mojej skúsenosti, potom nemôžem túto skúsenosť pozorovať, pretože akýkoľvek druh pozorovania si vyžaduje perspektívu.“* Človek musí nájsť miesto, z ktorého môže pozorovať, t. j. len ľudské. Ja môže pozorovať skúsenosť, vtedy, keď v nej nie je.

Ako teda môžeme pomôcť druhému človeku stáť na mieste pozorovateľa?

Empatia k druhému začína v empatii so sebou samým (Tagar, 2018, s. 5): „*Na poznanie iného, potrebujem poznať seba.*“ Inak povedané – potrebujeme uvoľniť emocionálne napätie, očakávania, ktoré na seba kladíme, sebauposudzovanie, únavu, čokoľvek, čo tam nájdeme. Ak tomuto nevenujeme pozornosť, bude nás to naďalej zamestnávať na nevedomej rovine. Stane sa to akýmsi filtrom, cez ktorý budeme pozerat' na svet. A naopak – tým, že pozornosť týmto hlbším telesno-duševným komponentom venujeme, uznávame/prijímame ich, môžeme sa od nich oslobodiť a zároveň lepšie vnímať u druhého. Bez posudzovania potom môžeme vnímať, ako ovplyvňujú jeho prežívanie, ako si na ich základe tvorí presvedčenie, vnútorný postoj a ako je tam uviaznutý.

Empatia ako kľúčová kompetencia inkluzívnej školy

Ako môže empatia prispieť k rozvoju inkluzívnych hodnôt v škole? V každodenných drobných momentoch ľudskej interakcie, v ktorých budujeme vzájomný vzťah (žiaci – žiaci, žiak – učiteľ, učiteľ – učiteľ, učiteľ – pedagogický asistent, žiak – školský špeciálny pedagóg, žiak – upratovačka, učiteľ – školník, riaditeľ – zástupca riaditeľa, atď.).

Aké by to bolo, keby:

- a) pedagóg namiesto rýchlej výmeny názorov so žiakom najskôr povedal, čo počuje (čo mu žiak hovorí)? S veľkou pravdepodobnosťou by sa tým priblížil k tomu, kde sa žiak nachádza a mal by možnosť overiť svoje predpoklady alebo ich vyvrátiť.
- b) pedagóg v momente, keď žiak odmieta spolupracovať (namiesto toho, aby si to pedagóg zobral osobne), poukázal na to, že sú tu pravdepodobne prítomné prekážky, ktoré žiakovi bránia v spolupráci a prejavil o ne záujem. To by mohlo žiakovi pomôcť preniesť sa cez ne a bez zábran spolupracovať.
- c) pedagóg namiesto hodnotenia vieš/nevieš mal záujem o proces myslenia žiaka.

Je mnoho momentov v edukačnom procese, ktoré s využitím empatie, rešpektujúcej komunikácie, či jednoduchého vcítenia sa, môžu celý proces vzájomnej interakcie zmeniť.

Nikdy nie je empatie dosť, ale povzbudzujúce je, ako uvádza Tagar (1995, In Thwala, Jabulani, Sherwood 2019; Sherwood, Tagar, 2000), že sa dá naučiť. Pre pedagóga je záchranou, pretože v momente, keď sa stretáva s niečím, k čomu sa nevie priblížiť, nedokáže tomu rozumieť,

má k takému prejavu antipatiu, vtedy je prirodzená tendencia to odmietnuť. A s odmietnutím správania, odmietame aj jej nositeľa. Žiaci sa často cítia v škole odmietaní. Takí akí sú, nie sú pochopení (nielen žiaci s tzv. špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, resp. s postihnutím, narušením a ohrozením). A pritom existuje jednoduchý praktický krok, ako môže učiteľ preklenúť medzeru v porozumení žiakovi.

V momente, keď si uvedomí nedostatok empatie, napr. v podobe odsúdenia, kritiky, potreby žiaka zmeniť alebo len túžiť po tom, aby sa zmenil a pod., si stačí položiť zásadnú otázku: **KEBY SOM TOTO SPRÁVANIE ROBILA JA** (keby to boli moje ruky, ktoré toho druhého buchli; keby som bola ja tá, ktorá ohovára učiteľku; keby som ja bežala divoko po chodbe – aj keď viem, že sa to nemá), **AKO BY SOM SA CÍTILA?**

Niekde hlboko vnútri to vieme – viem ho v sebe cítiť. a preto aj viem cítiť, ako sa má.

Toto nie je metóda, ktorá by chcela deklarovať objektivitu v zmysle, ako ju zvyčajne chápeme – nebyť ovplyvnený svojou subjektivitou. Podstatou je byť natoľko subjektívny (ako sa len dá), aby človek získal skutočný pohľad na to, aké to je. Týmto pozorovaním seba – svoju subjektivitu chápe a prekonáva. Iba človek, ktorý je v celej svojej komplexnosti, môže stretnúť toho druhého v jeho celistvosti a spoznať ho. Až potom môže vedome zmeniť svoj postoj (už teraz viem/cítia som, ako sa ten druhý má), a zároveň si nedovolí konať tak, ako konal predtým (len zo svojho uhla pohľadu), lebo už rozumie alebo aspoň tuší významy toho druhého, a preto je jeho postoj k nemu podstatne hlbší, ľudskejší.

Keď pedagóg buduje svoju empatiu voči žiakom, vie ju aplikovať aj voči všetkým ostatným členom komunity inkluzívnej školy (voči kolegom, vedeniu, rodičom). Dospelá interakcia sa mení z výmeny názorov na medzilidské vzájomné obohatenie sa, napríklad: Aj, keď ten druhý hovorí niečo proti mne, nemusím sa brániť, môžem sa pozrieť na situáciu z jeho aj môjho pohľadu a nájsť spoločný prienik.

Vďaka empatii sa učiteľ stretne s vnútornými duševnými fenoménmi, ktoré v danom momente vznikajú v prieniku realít dvoch ľudí. Vie si daný stav ošetriť, a tým pomôže aj tomu druhému nahliadnuť na to, čo sa deje. Napríklad, ak sa ako učiteľ stretnem so žiakom, ktorého vôbec neviem pochopiť/voči ktorému neustále prežívam sklamanie, pocit krivdy, bezmocnosti, hnevu, strachu či iné negatívne emócie, potom mám ideálnu príležitosť dozvedieť sa niečo o sebe. a len cez toto nové poznanie, môžem objaviť toho druhého. Môžem uvidieť svoje vlastné

postoje, ktoré ma kdesi vnútri hlboko ovplyvňujú. Zážitky, ktoré si bežne neuvedomujem sa stali súčasťou mňa na ceste životom tak, že som si to ani nevšimla a ozývajú sa vtedy, keď mi ich situácia nejako pripomenie. Je to ideálna príležitosť ich zaznamenať a prípadne ich aj ošetriť. Zároveň je tu možnosť zaznímať tichý hlások toho druhého, je tu možnosť zaznamenať, čo si vnútri žije.

Empatie nikdy nie je dosť. Podľa Harta (1999) nevzniká nevedome, je to výsostne vedomý akt. Na jej vytvorenie musíme byť plne prítomní, bdieť a rozhodnutí to urobiť. V empatii, tak ako ju popisuje Tagar (In Steele, 2011), nie je možné sa stratiť, „utopiť“, „rozdať“. Tým, že je organicky spojená so seba empatiou, nevedie k vyhoreniu, ako by sa človek mohol nazdávať.

Záver

Empatiu možno vnímať ako kľúč k efektívnejšej realizácii inkluzívnej edukácie. Navracia nás k pocitu a vedomiu, že sme ľuďmi (v tom najhlbšom význame slova) a vďaka tomu môžeme zodpovedne stáť ako vzor pred budúcou generáciou. Vďaka empatii k sebe a sebe navzájom vieme byť skutočne významní – môžeme si odovzdávať to, čo si potrebujeme odovzdať a môžeme byť súčasťou inkluzívneho procesu, lebo už vieme prakticky inkludovať všetko, čo sa stáva súčasťou aktuálneho momentu.

Referencie

- ANDERLIKOVÁ, L. 2014. *Cesta k inklúzi. Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha/Kroměříž : 2014. 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1.
- BOOTH, T., AINSLOW, M. 2019. *Index inklúzie. Príručka na rozvoj škôl s dôrazom na inkluzívne hodnoty*. 1. vyd. (preklad 4. vydania z roku 2016: Žitňanská, L.). Nadácia pre deti Slovenska, 2019. 253 s. ISBN 978-80-89403-19-6. [online]. [citované 20. februára 2021]. Dostupné na: <https://www.ktochyba.sk/webroot/video/index-inkluzie.pdf>.
- BÜRLI, A. 2009. Integration/inklusion aus internationaler Sicht – einer facettenreichen Thematik auf der Spur. In BÜRLI, A. – STRASSER, U. – STEIN, A-D. (Hg.) *Integration/inklusion aus internationaler Sicht*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2009a. ISBN 978-3-7815-1558-1. s. 15-61.
- DUCHOVIČOVÁ, J. 2012. *Diverzita v edukácii*. Nitra : PF UKF, 2012. 251 s. ISBN 978-80-558-0223-7.
- FERDMAN, B. M., DEANE, B. R. 2013. *Diversity at Work: The Practice of Inclusion*. Wiley Online Library, 2013. ISBN 978047 0401330. Online ISBN 9781118764282 [DOI:10.1002/9781118764282].
- FERGUSON, D. L. 2008. International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach one and everyon. In *European Journal of Special Needs Education*. 2008, vol. 23, no. 2. s. 109-120.
- HART, T. 1999. The refinement of empathy. In *Journal of Humanistic Psychology*, 1999, 39.4: 111-125. ISSN 0022-1678.

- HOLZINGER, A. – WOHLHART, D. 2009. *Schulische Integration*. Innsbruck: Studienverlag Ges. m. b. H, 2009. 192 s. ISBN: 978-3-7065-4304-0.
- CHYZANOWSKA, I. 2010. Inkluzívna pedagogika ako symbióza všeobecnej a špeciálnej pedagogiky. In LECHTA, V. (ed.) *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. EMITplus s. r. o. 2010. ISBN 978-80-970623-2-3. s. 11–16.
- LECHTA, V. 2012. Výhovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie: uvedenie do problematiky. In LECHTA, V. (ed.) *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výhovný problém*. Bratislava : Iris, 2012. ISBN 978-80-89256-69-3. s. 9-19.
- MITTLER, P. 2000. *Working toward inclusive education*. Social contexts. London : David Fulton Publishers, 2000. ISBN 1-85346-698-0.
- NISHII, L. H. 2012. The Benefits of Climate for Inclusion for Gender-Diverse Groups, In *Academy of Management Journal*, Vol. 56, No. 6Articles. vydané online: 9 Oct 2012 <https://doi.org/10.5465/amj.2009.0823>.
- POŽÁR, L. 2007. *Základy psychológie ľudských postihnutí*. Trnava: TYPIUNIVERZITATIS TYRNAVIENSIS, 2007. 184 s. ISBN 978-80-8082-147-0.
- RESMAN, M., MATULČÍKOVÁ, M. 2003. Integrácia/inklúzia medzi zámerom a uskutočnením. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. ISSN 0555-5574. 2003. roč. 38, č. 2. s. 161-174.
- SCHOLZ, M. 2007. Der Weg von Integration zur Inklusion – Versuch einer Begriffsbestimmung. In *Sonderpädagogik in Bayern*. roč. 50. č. 1. 2007. s. 2–9.
- SEIDLER, P. - ŽOVINEC, E. 2008. Cesty k inklúzii ako proces skvalitňovania pedagogickej integrácie žiakov a študentov so ŠEP. In *Cesty k inklúzii - východiská inkluzívnej pedagogiky a ich implementácia v pedagogickej praxi v kontexte novodobých trendov edukácie*. Nitra : UKF, s. 7-38. ISBN 978-80-8094-446-9.
- SEITZ, S. 2006. *Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem ‚Kern der Sache‘*. Zeitschrift für Inklusion-online.net, 2006, č.1. [online]. [citované 20. január 2021]. Dostupné na: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184>.
- SLOWIK, J. 2007. *Speciální pedagogika*. Praha : Grada, 2007. 160 s. ISBN 978-80-2471733-3.
- STEELE, R. 2011. *Psychophonetics – Holistic Counselling and Psychotherapy*. Steinerbooks. Stories and insight from practice. Lindisfarne Books; Illustrated edition, 2011. ISBN-10[:1584200863].
- TAGAR, Y. 2018. Empathic intelligence - emq - from illusion to reality in human empathy v4.Pdf. *Academia.Edu*, 2018, https://www.academia.edu/36005704/EMPATHIC_INTELLIGENCE_EmQ_FROM_ILLUSION_TO_REALITY_IN_HUMAN_EMPATHY_V4_pdf. stiahnuté 15 July 2022.
- THWALA, J., SHERWOOD, P., EDWARDS, S. 2019. Description of philophonetics counselling as expressive therapeutic modality for treating depression. In *AI & SOCIETY*, 2019. 34. 10.1007/s00146-018-0805-0.
- WATZLAWICK, P., BAVELAS, J. B., JACKSON, D. D. 2011. *Pragmatics of human communication: a study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. New York: Norton. 2011. ISBN: 978-0-393-71059-5.
- WISPÉ, L. 1987. *Empathy and its development*, by Eisenberg, Nancy (ed.); Strayer, Janet (ed.) . 17-37, New York, NY, US: Cambridge University Press, 1987.
- SHERWOOD, P., TAGAR, Y. 2000. Experience awareness tools for preventing burnout in nurses. *Australian Journal of Holistic Nursing*. 2000 7(1), 15-20.

UKÁŽKA INDIVIDUÁLNEHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU ŽIAKA S DOWNOVÝM SYNDRÓMOM V DRUHOM ROČNÍKU ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Jana Balážová¹

Abstrakt

Cieľom príspevku je – v snahe prispieť do diskusií na tému výchovy a vzdelávania žiakov s Downovým syndrómom – priniesť ukážku individuálneho vzdelávacieho programu konkrétného žiaka s Downovým syndrómom s upriamením na špecifiká výchovy a vzdelávania v druhom ročníku základnej školy. Uvedený individuálny vzdelávací program zostavený na mieru žiakovi s Downovým syndrómom by mohol slúžiť ako pomôcka pre učiteľov a školských špeciálnych pedagógov.

Kľúčové slová: Žiak s Downovým syndrómom. Individuálny vzdelávací program. Druhý ročník základnej školy.

Abstract

The aim of the paper is – in an effort to contribute to the discussions on the topic of education and training of students with Down syndrome – to bring a sample of the individual educational program of a particular student with Down syndrome with a focus on the specifics of education in the second year of primary school. This individualized educational program, tailored to a student with Down syndrome, could serve as an aid for teachers and school special educators.

Keywords: Pupil with Down syndrome. Individual educational program. Second year of primary school.

Úvod

Bežný život nám potvrdzuje, že síce vieme vytvoriť skupinu žiakov s Downovým syndróm/trizómiou 21 (ďalej s DS), ale málokedy a málokto dokáže vnímať konkrétného žiaka s DS v jeho jedinečnosti. V našich podmienkach je žiak s DS podľa platnej školskej legislatívy (školský zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní) zaraďovaný do skupiny **žakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP)** a najčastejšie do podskupiny žiak so zdravotným postihnutím – konkrétne **žiak s mentálnym postihnutím**. Následne je žiak s DS vychovávaný a vzdelávaný v špeciálnej škole (z určitého uhľa pohľadu

¹ PaedDr. Jana Balážová, PhD., PF KPG UKF v Nitre; e-mailová adresa: jbalezova@ukf.sk; Tel.: +421-37-6408-315

ide o segregovanú formu výchovy a vzdelávania) alebo formou školskej integrácie v škole pre žiakov bez ŠVVP (v bežnej základnej škole) podľa individuálneho vzdelávacieho programu (ďalej IVP), vypracovaného na základe vzdelávacieho programu pre žiakov s mentálnym postihnutím (napr. podľa tzv. A variantu), čo sa v praxi ukázalo ako nie veľmi šťastné riešenie.

Väčšina žiakov s DS sa síce pohybuje v pásme stredného stupňa mentálneho postihnutia a nie sú výnimkou ani žiaci s ľahkým či ťažkým stupňom mentálneho postihnutia, ale Šustrová (2004) spomína aj osoby s DS v hraničnom pásme. Zároveň niektorí žiaci s DS (bez ohľadu na ich kognitívnu úroveň) majú rozličné zdravotné ťažkosti, príp. telesné, zrakové, sluchové postihnutie, narušenie, ohrozenie či narušenú komunikačnú schopnosť. Preto sa vynára otázka, či nahliadanie cez optiku medicínskych diagnóz a „škatuľkovanie“ žiakov prospieva k efektívnej realizácii výchovy a vzdelávania.

Ukážka IVP žiaka s Downovým syndrómom

Downov syndróm, ako uvádza Selikowitz (2011, s. 37), „[v]zniká v dôsledku abnormálneho vývinu plodu.“ Abnormálny vývin plodu má vplyv na pôrod a ďalší vývin dieťaťa po jeho narodení. Zároveň je potrebné si uvedomiť, že neexistujú žiadne klinické príznaky špecifické pre trizómiu 21, t. j. každý zo znakov sa nachádza aj vo všeobecnej populácii (London, 2010) a nesmieme zabudnúť ani na veľký vplyv prostredia.

Na rozvírenie diskusií prinášame ukážku IVP žiaka s DS v druhom ročníku základnej školy. Pri jeho tvorbe sme využili inšpiráciu štruktúry IVP (Križo, Ďurčová, 2021, 2022), skúsenosti školských špeciálnych pedagógov, špeciálnych pedagógov z poradní a vnímanie aktuálneho stavu i potrieb žiaka s DS.

INDIVIDUÁLNY VZDELÁVACÍ PROGRAM ZÁKLADNÁ ŠKOLA

OSOBNÉ ÚDAJE ŽIAKA:

meno a priezvisko:	
dátum narodenia:	
bydlisko:	
dátum nástupu žiaka do ZŠ:	02. 09. 2020

školský rok	2020/21	2021/22		
rok dochádzky	Prvý	druhý		
trieda:	1. A	2. A		
centrum poradenstva				
ped. asistent	100%	100%		

ZÁVERY DIAGNOSTIKY:

Záver zo psychologického vyšetrenia (03.02. 2020)

Dieťa malo dvojročný školský odklad zo zdravotných dôvodov. Verbálna zásoba v norme, veľmi dobrá zraková pamäť a porozumenie obsahu reči. Matematické predstavy sa vytvárajú. Pretrvávajú oblasti, v ktorých je nezrelá – najmä oblasť jemnej motoriky, fixácie pozornosti a vôľová regulácia správania. V priebehu školskej dochádzky sa odporúča vyšetrenie špeciálnym pedagógom, ktorý navrhne vhodnú formu vzdelávania.

Záver zo špeciálno-pedagogického diagnostického vyšetrenia (23. 06. 2020)

Zraková diferenciacia na dobrej úrovni. Psychomotorické tempo pomalšie. Vyššia unaviteľnosť. Grafomotorika vo vývine, koordinácia oko-ruka mierne oslabená, orientácia v 2D priestore a pravo-ľavá orientácia, fonematické uvedomovanie v rozvoji.

Evidovať ako žiak so ŠVVP, so zdravotným znevýhodnením – zdravotným postihnutím: viacnásobné postihnutie (Downov syndróm + iné diagnózy). **Žiak bude vzdelávaný podľa učebných plánov a učebných osnov v danom ročníku v plnom rozsahu** (redukcia učiva podľa potreby – nie obsahom, ale rozsahom).

Záver od odborného lekára (2021)

Diagnóza DS, Histamínová intolerancia, Imunodeficiencia, Autoimunitná tyreoiditída, Artritída. Dieťa sledované tiež v neurologickej, ortopedickej, očnej, kardiologickej a kožnej ambulancii. Medikácia prítomná.

ŠPECIFIKÁ EDUKÁCIE ŽIAKA SO ŠVVP

Podľa §2 písmena i) školského zákona č. 245/2008 Z. z. špeciálnou výchovno-vzdelávacou potrebou je požiadavka na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní pre dieťa alebo žiaka, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia alebo nadania alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí, uplatnenie ktorých je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti

dieťaťa alebo žiaka a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti.

Žiak je evidovaný ako žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) – so zdravotným znevýhodnením, konkrétnejšie so zdravotným postihnutím (viacnásobné postihnutie).

a) Úprava učebných osnov:

Žiak, v súlade so závermi a odporúčaniami poradenského zariadenia, je vzdelávaný v bežnej triede formou školskej integrácie bez redukcie učebných osnov, teda v plnom rozsahu, rovnako, ako u ostatných žiakov bez ŠVVP (redukcia učiva podľa potreby – nie obsahom, ale rozsahom). Potrebné je však zohľadňovať pomalé pracovné tempo, rýchlu unaviteľnosť, krátkodobú výdrž pozornosti.

Žiak postupuje podľa učebných osnov pre 2. ročník vo všetkých vyučovacích predmetoch s prihliadnutím na špecifiká edukácie súvisiace s aktuálnym zdravotným stavom. V prípade zhoršenia zdravotného stavu sa bude zvažovať individuálne vzdelávanie – vid'. § 24, odsek 2, písmeno a) školského zákona č. 245/2008 Z. z.

b) Zabezpečenie technicko-materiálnych potrieb a kompenzačných pomôcok:

Bežne v triede alebo aj počas písomných prác využívať názorné a didaktické pomôcky. Odporúčané: desiatkové koráľkové paličky (montessori perlový materiál), žetóny k Fonematickému uvedomovaniu podľa El'konina, malé kocky na vyskladanie slov vo vete, plstené záložky (ľahšia manipulácia), zošity s pomocnými línajkami, zvýrazňovače, názorné predmety, obrázky, gramatické tabuľky, matematické tabuľky, čítacie okienko, počítač/tablet, slovníky, vzorové príklady, tabuľka s násobkami pri nácviku násobilky, encyklopédie, prehľady zo SJL, CUJ a pod.

Kompenzačné pomôcky – podľa § 95 odsek 4 školského zákona č. 245/2008.

c) Spolupráca s rodičmi a aktivita žiaka:

Rodičia budú spolupracovať s poradenským centrom. Podľa pokynov odborných zamestnancov poradenského centra (napr. špeciálneho pedagóga) budú realizovať odporúčania. V rámci možností poskytnú video-/audiozáznam z práce v domácom prostredí.

Nutná je každodenná pravidelná a systematická príprava do školy a v rámci voľného času rozvíjanie aktivít žiaka.

Rodičia budú konzultovať proces a výsledky žiaka s triednym učiteľom a školským špeciálnym pedagógom. O zmenách

v správaní a problémoch pri príprave na vyučovaní budú bezodkladne informovať triedneho učiteľa.

d) Personálne zabezpečenie (odborný servis):

Žiak je v starostlivosti Centra a školského podporného tímu, ktorý tvoria: školský špeciálny pedagóg a pedagogický asistent.

Odborný servis zabezpečuje školský špeciálny pedagóg individuálnou prácou so žiakom a pedagogickým asistentom v triede spolu s ostatnými žiakmi, príp. individuálne mimo triedy, ak to situácia vyžaduje.

Školský špeciálny pedagóg: individuálne stretnutia podľa potreby.

Pedagogický asistent: podľa rozvrhu a napr. písanie písomných prác (všetky predmety – podľa potreby), úprava písomných prác, diktátov, tvorba gramatických tabuliek a prehľadov, tvorba pomôcok.

e) Spôsoby hodnotenia a klasifikácie žiaka:

- Tolerovať striedavé výkony, do celkového hodnotenia zahŕňať len hodnotenie, známky z „lepšieho“ obdobia žiaka – kedy je viac sústredený, pokojnejší.
- Umožniť odreagovanie pohybom, častejšie striedanie činnosti, nehodnotiť úpravu zošitov, písomných prác, výkony v geometrii a vo výtvarnej výchove...
- Kombinovať ústnu formu overovania vedomostí ako aj rôzne formy doplňovacích cvičení, testov, pracovných listov s menším počtom prehľadne (pod sebou) usporiadaných úloh a menším množstvom textu.
- Nehodnotiť úpravu písomného prejavu a špecifické chyby, päťminútovky, ak sú neúspešné kvôli tomu, že žiak nestíhal.
- Vyžadovať základné učivo, nie podrobnosti.
- Skúšať priebežne len jednu látku (najnovšiu).
- Dať možnosť na opravu, keď sa hlási, vyvolať.
- V slovenskom jazyku striedať diktáty s doplňovaním slov alebo zvoliť iné formy skúšania alebo prenechať skúšanie špeciálnemu pedagógovi.
- Vyhnúť sa hodnoteniu chybovosti v diktátoch (v prípade zlého hodnotenia vyčíslit iba počet chýb).
- Hodnotiť na základe viacerých skúšaní, pri hodnotení prihliadať na aktuálny stav žiaka, vynaložené úsilie, individuálne schopnosti a predpoklady pre ďalšie vzdelávanie.
- V prípade zlyhania pri písomnej práci dať možnosť opravy

zlej známky individuálnym spôsobom.

- Poskytovať dostatok času na čítanie, písanie, ak to je možné, vyhnúť sa časovo limitovaným úlohám v písomnom prejave a pri ústnej odpovedi.
- Dôležitým predpokladom úspešnosti je, že nebude vystavovaný úlohám, v ktorých zlyháva (napr. klasické diktáty, dlhé prepisovanie textov, bleskové písomky, päťminútovky a pod.).
- Ústne preverovanie vedomostí uprednostniť pred písomným.
- Postupovať v zmysle § 55, ods. 4 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a podľa Metodického pokynu č. 22/2011 na hodnotenie a klasifikáciu žiakov na ZŠ.
- Odporúčania pre priebežnú klasifikáciu: Žiak bude priebežne hodnotený známkou vo všetkých predmetoch.
- Odporúčania pre záverečnú klasifikáciu: Žiak bude klasifikovaný známkou vo všetkých predmetoch.

Pri ústnych odpovediach:

- pomáhať doplňujúcimi, navádzajúcimi otázkami, ktoré neovplyvnia hodnotenie;
- klásť jednoduché otázky, na ktoré sa vyžaduje stručná odpoveď;
- kladne hodnotiť aj jednoslovnú odpoveď;
- ponechať čas na rozmyslenie, nevyžadovať hneď odpoveď, príp. uistiť sa, či vie, čo sa od nej vyžaduje;
- používať testový systém, t. j. výber správnej možnosti, prípadne napovedať slovo prvou hláskou, slabikou;
- ubezpečovať pokývaním hlavy, že odpovedá správne;
- umožniť manipulačnú alebo zrakovú oporu: pomôcka, obrázok, príklad, mapa.

Pri písomných prácach:

- zohľadniť rozkrokovanie, prehľadnosť (úlohy pod sebou, aby bolo jasné, kde je zadanie a kde priestor na vypracovanie);
- venovať čas tomu, čo vidí a čo ide robiť (uistiť sa, či rozumie predloženému materiálu);
- ubezpečiť sa, že rozumie zadaniu (Nepýtať sa: „Vieš čo máš robiť?“, ale vyzvať: „Povedz, čo máš robiť.“);
- zohľadniť pomalšie pracovné tempo (potrebuje viac času na vypracovanie);

- ak píše písomnú prácu s celou triedou a nemá ju upravenú/ skrátenu, **hodnotiť len to, čo vypracoval** (rozhoduje učiteľ/ka);
- v prípade zlyhania pri písomnej práci dať možnosť opravy zlej známky individuálnym spôsobom v blízkom čase;
- voliť formu alternatívnych diktátov (doplňovanie slov, skrátenu diktát, diktát po domácej predpríprave), nájsť **vhodný spôsob prístupu**, t. j. prispôbiť individualite žiaka po vzájomnej dohode;
- neznižovať známu za zvýšený počet gramatických chýb;
- diktáty hodnotiť do známky 3 a rozdeľovať chyby na špecifické, nešpecifické a sledovaný jav, t. j. v diktátoch hodnotiť iba sledovaný jav;
- nevyžadovať dopisovanie toho, čo nestihla vypracovať na hodine (ak dôvodom nebola lenivosť alebo neochota spolupracovať).

Doložka na vysvedčení: Bol vzdelávaný podľa individuálneho vzdelávacieho programu.

f) **Odporúčania pre výchovno-vzdelávací proces:**

Citlivý a taktný prístup učiteľa, uistenie a zvýšenie pocitu bezpečia, minimalizovanie trémy: povzbudenie, oceňovanie aj malej snahy. **Upozorňovať dotykom, posunkom, nie slovom**, aby pokračovala v začatej činnosti. Podobne aj pri upozorňovaní, aby sa nehrala, netrepala (napr. s perom, zošitom atď.), t. j. nekomentovať. Dohodnúť gesto, ktoré bude signalizovať, že sa má upokojiť a sústrediť.

Zvýšený individuálny prístup a vhodné vedenie, usmerňovanie žiaka:

- fixovať pozornosť žiaka častejším očným kontaktom, dotykom;
- rešpektovať, že mu dlho trvá, kým sa pobalí, vychystá + zároveň, ak to je možné dopriať, aby dané aktivity robil sám, ak nie, tak mu vysvetliť/zdôvodniť, aby dokázal pochopiť, prijať a spolupracovať;
- **zohľadňovať** pomalé pracovné tempo, unaviteľnosť, krátkodobú výdrž pozornosti;
- kontrolovať, či má poznačenú domácu úlohu, prípadne zabezpečiť značenie úloh do slovníčka na to určeného;
- posadiť v triede na miesto, kde bude prichádzať čo najmenej rozptyľujúcich podnetov a bude vidieť na tabuľu;

- **posilňovať sebavedomie žiaka** a vyzdvihovať pozitívne stránky osobnosti (všímaním si i malých pozitívnych zmien vo výkonoch – napr. ústna forma pochvaly, vyjadrenie zlepšenia tu a teraz).
- slovne komentovať, povzbudzovať, motivovať žiaka k navráteniu k činnosti z dôvodu oscilácie pozornosti (pomôže pohyb, smiech a pod.) + v prípade potreby mu poskytnúť priestor a miesto na oddych z dôvodu zvýšene unaviteľnosti;
- poskytnúť žiakovi väčšiu **časovú rezervu** pri písomnej a ústnej forme skúšania – priebežne kontrolovať postupy pri vypracovávaní úloh, overovať vedomosti v menších tematických celkoch;
- pri riešení úloh poskytnúť **zrakovú oporu** (nie sú vhodné úlohy zadávané len cez akustický aparát), aj pri písomných prácach; úlohy vypracované pomocou kompenzačných pomôcok sa hodnotia ako práce žiakov bez ŠVVP;
- viesť žiaka k dokončeniu úloh, podporiť ho pri neúspechu;
- dohodnúť si so žiakom verbálny alebo neverbálny signál, ktorým ho pedagóg upozorní na nevhodný prejav správania (napr. vyrušovanie počas hodiny, trepanie zošitom), oceniť každú snahu o sebareguláciu svojho správania;
- v spolupráci so školským podporným tímom podporovať žiaka v procese socializácie;
- cielene sa zamerať na podporu komunikácie a vzťahov v triede, po konfliktoch s ním situáciu v pokoji zreflektovať, učiť ho lepšie porozumieť svojim pocitom, ale aj pocitom druhých, a taktiež komunikácii, ktorá by mu pomohla cítiť sa spokojnejšie a vytvárať lepšie vzťahy (ak sa nežiaduce správanie objaví);
- doma skúšať striedanie práce s rodičom a bez rodiča pri príprave, úprava a redukcia domácich úloh primerane v súčinnosti s učiteľom/školským podporným tímom;
- uistiť žiaka, že pracuje správne;
- naučiť žiaka **len jeden najjednoduchší spôsob riešenia**, napr. sčítanie pomocou desiatkových paličiek a prstov (jednotiek) alebo len pod seba;
- **dopriať čas na pochopenie zadania** a ujasnenie si, ktorej časti strany sa dané zadanie týka, ale aj častejšie prestávky, zmeny činností;
- pri zadaniach a pri písomkách je potrebné si **overiť, či žiak porozumel úlohe a vie, čo má urobiť** (potrebné, aby sám povedal, čo ide robiť: „Povedz, čo máš urobiť.“);

- poskytnúť dostatok času na premyslenie pri riešení úloh **s oporou názornej pomôcky**;
- **úlohy je vhodné rozdeliť na menšie časti** a niekedy je potrebné podstatnú informáciu zvýrazniť – spomaliť reč, viackrát zopakovať;
- priebežne a častejšie ako u iných žiakov sa zaujímať o plnenie daného pokynu, podľa potreby i častejšie usmerniť pozornosť na riešenie zadanej práce;
- posilniť uvedené správanie povzbudením, pochvalou.

Metodické postupy a kroky v jednotlivých predmetoch:

Slovenský jazyk a čítanie:

- Pri odpise/prepise dať žiakovi **priestor na zvýrazňovanie si aktuálne písaného slova**, aby sa v texte nestrácal.
- V prípade potreby doplniť žiakovi pomocnú linačku (pre malé písmená).
- Písať diktáty napríklad formou **doplňovania slov** tak, že celá trieda píše diktovaný text a žiak píše iba konkrétne slová, na ktoré je diktát zameraný.
- Upozorňovať žiaka, aby sa pri kontrolnom čítaní diktátu sústreďoval len napr. na dĺžne alebo na...
- Dopriať žiakovi možnosť, aby diktát písal sám, kým ostatní žiaci budú mať samostatnú prácu, príp. komentovaný diktát mimo triedny kolektív s asistentom učiteľa (napr. Žiak má napísať slovo „sánky“ a učiteľ alebo asistent učiteľa povie: „Uvedom si, „k“ je aká spoluhláska?“ Alebo má napísať slovo „kino“ a učiteľ/ asistent pedagóga sa spýta: „K je aká spoluhláska? Slovo kino by mohlo patriť medzi výnimky?“).
- Diktáty je možné dať aj vopred precvičiť domov, potom napísať poznámku o precvičovaní.
- V prípade nutnosti dopisovania iba jedného písmena/slabiky do slova/slovného spojenia je vhodné ich usporiadať pod seba/ do stĺpcov, aby dokázal vizuálne rozlíšiť dané slová/slovné spojenia. V prípade ťažkostí je ideálne, ak žiak nadiktuje učiteľovi a učiteľ napíše na kartičky z papiera, čo bude môcť aktuálne žiak dopisovať (žiak sa uistí v zadaní a bude samostatnejší).
- Ak je známka z diktátu horšia ako 3, vyhodnotiť len počet chýb, osobitne vyčíslieť počet chýbajúcich dĺžňov, mäkčeňov.
- Pri čítaní **trvať na používaní záložky**.
- Rešpektovať slabikovanie, plynulejšie čítanie verbálne/ neverbálne oceniť (úsmev robí zázraky).

- Rešpektovať, že stupeň porozumenia textu je nepresný. **Obsah skúšať pomocou otázok.** Tolerovať slabšiu slovnú zásobu.
- Netrestať za to, že po vyvolaní nevie, kde má pokračovať v čítaní, bez slova mu ukázať, kde má pokračovať.

Poznámky a priebežné zmeny:

Matematika

- **Nebazírovať na časovom limite** vypočítania príkladov. Na vypracovanie poskytnúť dostatok času alebo zadávať menej príkladov.
- Hodnotiť len vypracované úlohy. Hodnotiť aj správnosť postupu.
- Tolerovať problémy pri rysovaní, geometriu a zníženú kvalitu rysovania.
- Pomôcť s prečítaním zadania. **Ubezpečiť sa, že rozumie zadaniu**, čo má robiť (sám musí povedať, čo ide robiť). Ak nevie, tak je potrebné **pomôcť dané zadanie rozkrokovat'**, príp. priblížiť názornou ukážkou.
- Pri príkladoch na porovnanie²

typu: $5 + 9$  $6 + 8$ je vhodné žiakovi zadanie rozkrokovat':

1. poskytnúť čas na výpočet a aj priestor na napísanie výsledku

2. porovnať

Napr. $5 + 9 =$



$8 + 8 =$



- **Dovoliť používať názorné pomôcky**, napr. desiatkové paličky a prsty (počítat' s rozkladom, nie písomne, ale názorne).
- Počítanie príkladov usporiadaných v pyramídach alebo do štvorcov, obdĺžnikov alebo iných variant – žiak počíta iba s pomocou, napr. farebným zvýrazňovaním toho, na čo sa má sústrediť, napr. ktoré čísla sčítava alebo odčítava.
- Príklady typu „zväčši o 10, zmenši o 30“ je potrebné, aby boli pod sebou, napr.

² Aj pri výbere podľa výsledku, napr. vyfarbi červenou najlacnejšiu kabelku, modrou najdrahšiu kabelku, je potrebné pripraviť miesto na napísanie výsledku daného príkladu.

zväčši o 20

30 → 

50 → 

- Pri okienkových príkladoch je vhodné žiakovi pripraviť priestor na zápis „nového“ príkladu, vďaka ktorému vypočíta chýbajúci údaj, napr.

64 – = 44

– 30 = 56

- Pri slovných úlohách a okienkových príkladoch okrem vyššie uvedeného v prípade potreby pomôcť navodzujúcimi/uistujúcimi otázkami, ktoré mu dajú priestor na premýšľanie a pochopenie zadania.

Poznámky a priebežné zmeny:

Prvouka:

- Skúšať prioritne **ústnou formou testu** (výber správnej možnosti, prípadne napovedať slovo prvou slabikou).
- Skúšať **priebežne**.
- Dať možnosť na opravu. Keď sa hlási, vyvolať.
- Pomôcť pri vypracovávaní PZ s množstvom textu.

Poznámky a priebežné zmeny:

Cudzí jazyk:

- žiaduca je ústretovosť;
- najskôr zisťovať porozumenie počutého v AJ, t. j. čo som povedala, čo som sa spýtala, čo to znamená, žiak preloží do SJ počuté slovo, výraz v AJ;
- zamerať sa na osvojenie najdôležitejšej slovnej zásoby, vetných a slovných spojení, používanie vhodných slov do viet, tolerovať fonetický zápis slov.

Poznámky a priebežné zmeny:

Platnosť IVP je odo dňa podpísania až do odvolania. V prípade potreby sa k IVP urobí doložky, dodatky písomne alebo emailom.

Schválené dňa:

Pečiatka, podpis riaditeľa školy:

Rodič/zákonný zástupca vyjadruje v súlade s § 7a) ods. 1 školského zákona informovaný súhlas s individuálnym vzdelávacím programom svojho dieťaťa. Vyhlasuje, že bol riadne poučený o dôsledkoch tohto súhlasu. Akékoľvek zmeny v IVP budú realizované po spoločnom odsúhlasení zmien (písomne podpisom alebo elektronicky či emailom).

zákonný zástupca

triedny učiteľ

špec. pedagóg

Záver

Výchova a vzdelávanie žiakov s DS v škole pre žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb nie je jednoduchá a prináša mnoho otázok. Našou snahou bolo priniesť ukážku individuálneho vzdelávacieho programu, súčasťou ktorého sú konkrétne návrhy a odporúčania, týkajúce sa druhého ročníka základnej školy. Zakomponovanie uvedeného do praxe by mohlo pomôcť danému žiakovi, učiteľovi aj ostatným žiakom v triede a prispieť k efektívnej realizácii výchovy a vzdelávania v súlade s inkluzívnym prístupom.

Referencie

- KRIŽO, V. – ĎURČOVÁ, V. *Individuálny vzdelávací program. ... na ceste k inkluzívnemu vzdelávaniu*. Inklucentrum – Centrum inkluzívneho vzdelávania, 2021, 2022. ISBN 978-80-974157-3-0.
- LONDON, J. *La trisomie 21: quels espoirs thérapeutiques 50 ans après la découverte de la cause génétique du "mongolisme"*. In LE TOTARIEN – MARS 2010. Dostupné na: <https://afrt.fr/DocumentsFCK/afrt/Rotary%20Mars%202010.pdf>.
- Metodického pokynu č. 22/2011 na hodnotenie a klasifikáciu žiakov na ZŠ. [vid. 2022-31-05]. Dostupné: <https://www.minedu.sk/vysledky-vyhľadavania/?search=Metodick%C3%A9ho+pokynu+%C4%8D.+22%2F2011+na+hodnotenie+a+klasifik%C3%A1ciu+%C5%BEiakov+na+Z%C5%A0.+>
- SELIKOWITZ, M. 2011. *Downův syndrom. Definice a příčiny. Vývoj dítěte. Výchova a vzdělávání. Dospělost*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-882-1.
- ŠUSTROVÁ, M. *Diagnóza Downov syndróm*. Bratislava: Perfekt, a. s., 2004. ISBN 80-8046-259-3.
- Zákon číslo 245/2008 Z. z. - Zákon o výchove a vzdelávaní [vid. 2022-31-05]. Dostupné: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>.

SENZITÍVNY PRÍSTUP UČITEĽA AKO PREDPOKLAD INKLÚZIE DIEŤAŤA V MŠ

Soňa Grofčíková¹, Anna Klimentová²

Abstrakt

Príspevok rieši a analyzuje chápanie pojmu inklúzia v programe P2G a možnosti inklúzie dieťaťa, ktorého správanie v predškolskom veku možno z rôznych príčin označiť ako problémové. Interakcia učiteľ – dieťa je čoraz viac považovaná za významný faktor prostredia, ktorý ovplyvňuje schopnosť dieťaťa učiť sa a prispôbovať svoje správanie požiadavkám prostredia MŠ. Pri budovaní kvalitného vzťahu zohráva učiteľova senzitivita kľúčovú úlohu. Program P2G je jednou z alternatív ako eliminovať nežiadúce prejavy správania sa dieťaťa senzitívnym prístupom učiteľa, na čo poukazujú aj výsledky realizovaných prípadových štúdií u nás a v zahraničí.

Kľúčové slová: Inklúzia. Program Playing-2-gether (P2G). Senzitívny prístup učiteľa. Vzťahová väzba. Prípadová štúdia.

Abstract

The paper deals and analyses the concept of inclusion in a program „Playing-2-gether“ (P2G) and the possibility of inclusion of the child whose behaviour in preschool age can be described as challenging or problematic for various reasons. The teacher-child interaction is increasingly considered to be an important environmental factor that affects the child's ability to learn and adapt the behaviour to the requirements of the preschool environment. The teacher's sensitivity plays a key role in building a quality relationship. The P2G program is one of the alternatives for eliminating undesirable manifestations of the child's behaviour through the sensitive approach of the teacher, which is also pointed out by the results of case studies carried out in Slovakia and other EU countries.

Keywords: Inclusion. Programme Playing-2-gether (P2G). Sensitive Approach. Attachment theory. Case study.

Úvod

Vychádzajúc z premisy, že každé dieťa je jedinečné, musí byť tomu prispôbosená aj výchova a vzdelávanie. Problematika začleňovania a integrácie detí, ktoré sú iné, nie je nová a v každej dobe sa k nej

¹ PaedDr. Soňa Grofčíková, PhD., Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre; e-mailová adresa: sgrofchikova@ukf.sk; Tel.: +421 37 6408 251

² PhDr. Anna Klimentová, PhD., Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre; e-mailová adresa: aklimentova@ukf.sk; Tel.: +421 37 6408 236

pristupovalo inak. V posledných desaťročiach však vidieť snahu o zmenu v chápaní inakosti, nie ako niečoho čo nás rozdeľuje, ale ako prirodzenosti a príležitosti pre vzájomné obohacovanie, preto sa intenzívne debatuje o inklúzii, nielen na úrovni filozofického konceptu, ale aj praktickej realizácie v školskom prostredí. Orientácia na dieťa, zameranie sa na jeho potreby, záujmy a schopnosti určuje istý model výchovy a vzdelávania. Akceptácia diverzity, rôznorodosti ako východiska edukačného modelu následne definuje ciele, ktoré vedú k jeho napĺňaniu.

Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní (2021) poukazuje na základnú filozofiu, ktorej zmyslom je vytvorenie takého edukačného systému, ktorý poskytuje vzdelávanie a výchovu všetkým deťom, žiakom, študentom bez rozdielu pričom rešpektuje jedinečnosť a rozmanitosť jednotlivca a umožňuje mu naplniť svoj potenciál na najvyššiu možnú mieru. Tento cieľ chce naplniť diferenciaciou pedagogických prístupov, vzdelávacích obsahov, cieľov a hodnotenia, ktoré vytvárajú prostredie pre individualizované a úspešné edukačné cesty každého jednotlivca. Tu je nesporne dôležitá úloha pedagóga, ktorý musí deti viesť, vytvárať im vhodné podmienky pre učenie a vlastný rozvoj, mať pozitívny postoj k druhým a byť akceptujúci a otvorený inakosti. Práve definovanie senzitívneho prístupu učiteľa ako východiska sociálnej inklúzie je cieľom tohto príspevku.

Teoretické východiská programu P2G

Program Playing-2-gether (P2G) nazerá na inkluzívnu edukáciu v predškolskom veku ako na začiatok procesu budovania spoločnosti pre všetkých. Znamená to vieru v ľudské bytie, vytváranie rešpektujúceho a humanistického kontextu vychádzajúceho z predpokladu, že výchova a vzdelávanie môžu niečo zmeniť (Sanches-Ferreira a kol., 2019). Raná inklúzia je dôležitá lebo vytvára vzdelávacie a sociálne príležitosti pre všetky deti a zdôrazňuje, že všetci sú dôležití a potrebujú spolunažívať. Je ukotvená na troch základoch, a to, prístup, podpora a participácia. Prispieva k osobnému zhodnoteniu, kde deti môžu cítiť empatiu, pochopenie a vidieť perspektívu iného. Ak chceme charakterizovať inkluzívne prostredie, treba si uvedomiť, že prostredie existuje už predtým ako tam dieťa vstupuje, takže nie je to dieťa, ktoré definuje inkluzívne prostredie, ale takéto prostredie musí byť už vytvorené. Charakteristickými znakmi sú podpora pre všetky deti, empatický vzťah medzi pedagógom a dieťaťom, skupinou detí, rozmanitosť aktivít a učebných materiálov, rešpektovanie postupnosti vo vývine, zón najbližšieho vývinu a štruktúrovaná rutina. Deti, ktoré majú viac

ťažkostí s vyhodnotením prostredia cítia a vedia, že majú v tomto každodennom procese podporu pedagóga. Najvhodnejší učiteľ je ten, ktorý vytvára takéto prostredie všetkým deťom, v ktorom budú mať úspech aj tie, ktoré potrebujú dodatočnú podporu (Sanches-Ferreira, 2020). Giardina (2019) zdôrazňuje rešpekt, vzťahy a zodpovednosť ako dôležité prvky inkluzívneho prostredia. Poskytovanie rešpektu každému dieťaťu a akceptácia vedú k vytváraniu vzťahov a spájaniu kolektívu, čo poskytuje deťom bezpečie a možnosť vlastného rozvoja a učenia sa. Sieť vzťahov tvoria deti, učitelia a rodičia, čím sa formuje spoločná zodpovednosť a schopnosť lepšie riešiť všetky druhy diverzity detí v skupine.

V programe P2G presadzujeme koncept sociálnej inklúzie prostredníctvom hry ako prístupu zacieleného na zlepšenie vzťahu učiteľ - dieťa vo všeobecnosti (preventívna funkcia) a vzťahu učiteľ - dieťa s ťažkosťami v správaní (intervenčná funkcia). Samotní učitelia často pociťujú neistotu v reakcii na problémové správanie dieťaťa (Vancraeyveldt a kol., 2022). Problémové správanie, označované aj ako správanie, ktoré je výzvou (challenging behaviour) je výzvou prostredia a ostatných. Ak má dieťa problém s učením, môžeme sa zamerať priamo na dieťa samotné, nevzťahuje sa to však na problémy so správaním, to súvisí s interakciou. Učiteľ často pociťuje, že jeho autorita a kompetencie sú spochybňované nielen smerom ku konkrétnemu dieťaťu, ale aj vo vzťahu k ostatným. Keď je v interakcii s dieťaťom s problémovým správaním, vidia to aj ostatné deti v skupine a často ide o ťažké situácie s dopadmi na prostredie celej triedy, kedy je v stávke aj učiteľova profesionalita (Sanches-Ferreira, 2020). Problémové správanie definujeme ako také, pri ktorom učitelia spochybňujú svoju prax a majú pocit nízkej seba efektivity pri jeho riešení (ide o deti, ktoré narúšajú chod triedy). Takéto správanie predstavuje hrozbu pre kvalitu vzťahu učiteľ - dieťa a vedie k negatívnym pocitom učiteľa smerom k svojej práci, ale aj smerom k deťom, ktoré majú ťažkosti v správaní (Vancraeyveldt a kol., 2022; Colpin, 2020). Pre učiteľa je náročne nevnímať problémové správanie dieťaťa ako opozíciu voči jeho autorite. Učiteľ musí pochopiť, že takéto správanie nie je namierené proti nemu, ale že to správanie má nejaký dôvod alebo funkciu. Dieťa pravdepodobne chce získať prístup k niečomu, niečo dosiahnuť. Prostredníctvom vytvárania bezpečného prostredia možno prispieť k zlepšeniu správania detí (Sanches-Ferreira, 2020).

Vysokokvalitný vzťah medzi učiteľom a dieťaťom je charakterizovaný vysokou úrovňou blízkosti a nízkou úrovňou konfliktov medzi učiteľom a dieťaťom (Pianta, Hamre, Stuhlman, 2003). Takýto vzťah je dôležitý

pre pohodu, bezpečie a celkový rozvoj všetkých detí, ale obzvlášť významný je pre deti, ktoré sú v ohrození, ako napr. aj deti s ťažkosťami v správaní. Spilt a kol. (2012) zistili, že senzitivita učiteľa je dôležitá nielen v socio-emočnom vývine dieťaťa, ale aj v jeho neskoršom akademickom úspechu. Zároveň senzitivita učiteľa má kompenzačné účinky na rozvoj rizikových detí a ich sociálne začleňovanie sa (Sabol, Pianta, 2012). Považujeme za dôležité zdôrazniť, že v programe P2G nejde o žiadnu špeciálno-pedagogickú diagnostiku detí s poruchami správania. Zameriavame sa na zlepšovanie kvality vzťahu medzi učiteľom a dieťaťom s cieľom poskytnúť rovnaké príležitosti pre všetky deti (princíp inkluzívnej edukácie). Posudzovanie správania ako problémového je otázkou schopnosti učiteľa pripustiť si, že má s nejakým dieťaťom problém a príčina môže byť práve v konkrétnej interakcii s ním. Ak dieťa vykazuje vysokú úroveň externalizácie problémového správania a učiteľ vyhodnotí túto interakciu ako problémovú, ide o správanie, ktoré je rušivé, škodlivé pre ostatné deti v skupine, napr. hyperaktívne, neposlušné, odporujúce a vzdorovité, agresívne a ubližujúce iným alebo sebe, odmietavé, uzavreté/utiahnuté, neakceptujúce učiteľa či naopak vynucujúce si pozornosť. Takéto správanie môže vyplynúť aj keď dieťa hovorí iným ako oficiálnym jazykom a s učiteľom si nerozumejú (Grofčíková, Klimentová, 2019). Vancraeyveldt a kol. (2015) zdôrazňujú, že takéto správanie môže predikovať neskoršiu neschopnosť prispôbovať sa a viesť k poruchám správania sa, školskej neúspešnosti, či mentálnym poruchám. Tu je nutné doplniť, že práve u detí, ktoré sú osobne, rodinne alebo sociálne zraniteľné je vzťah medzi učiteľom a dieťaťom špeciálne dôležitý a môže kompenzovať ktorýkoľvek typ zraniteľnosti (Colpin, 2020).

Interakcia učiteľ – dieťa je vysvetľovaná prostredníctvom teórie vzťahovej väzby (attachment theory). Feason a kol. (2010) na základe metaanalýzy tvrdia, že vytvorenie bezpečného puta s najbližšími vychovávateľmi je dôležité, podporuje detský vývin a predchádza sa tak problémom s adjustáciou vo všeobecnosti a konkrétne vonkajším prejavom problémového správania sa. Colpin (2020) uvádza, že väzba je dlhotrvajúca, exkluzívne (výlučné), citové puto medzi dvoma osobami, ktoré teší spoločná interakcia, cítia sa dobre v spoločnosti toho druhého (obyčajne ide o väzbu s rodičom). Vzťah medzi učiteľom a dieťaťom nie je exkluzívny lebo učiteľ sa stará o skupinu detí a ide o časovo obmedzený vzťah, napriek tomu výskum dokazuje jeho opodstatnenosť. Verschueren a Koomen (2012) vidia význam vzťahovej väzby v tom, že učiteľ je deťmi vnímaný ako bezpečná základňa, ale

aj bezpečný prístav, do ktorého sa môžu kedykoľvek vrátiť. Keď sa deti cítia v bezpečí, sú menej v strese a vedia lepšie regulovať emócie a ich prejav, vedia prebrať iniciatívu a objavovať svet okolo seba. Výskum taktiež ukázal, že kvalitný vzťah medzi učiteľom a dieťaťom je jedným z najsilnejších učebných a výkonových prediktorov u detí, ale taktiež je dôležitý pre sebapoňatie a pozitívny obraz o sebe samom. Dieťa dostáva informáciu, že je cenné a je viac motivované nasledovať pravidlá správania sa nastolené učiteľom. Benefitom na strane učiteľa je jeho pracovné uspokojenie (Colpin, 2020).

Pri budovaní kvalitného vzťahu zohráva učiteľova senzitivita kľúčovú úlohu. Senzitivita alebo citlivosť je zručnosť učiteľa, znamená to, že si všíma potreby dieťaťa, na ktoré vie adekvátne reagovať. V danom momente sa nepozerala na prejav správania, ale na to, čo je za tým, čo dieťa potrebuje. Režim a pravidlá sú pre deti dôležité, aby vedeli čo sa od nich očakáva v zmysle disciplíny v triede, ale to nenapĺňa potrebu dieťaťa niekam patriť. Oboje, citlivosť aj disciplína sú pre učenie sa dieťaťa nevyhnutné. Pravidlá určujú kontext, v ktorom sa môže učiť a senzitivita mu dáva pocit bezpečia, čo je dôležitou podmienkou učenia sa v triede. Aby bol učiteľ citlivý na potreby dieťaťa, musí správne pozorovať, popisovať a označovať pocity dieťaťa, čo sa deje prostredníctvom hrových aktivít centrovanych na dieťa (Driscoll, Pianta, 2010). Hra je ideálnym kontextom na podporu vzťahov s deťmi, pretože je pre ne prirodzená. V hre môže učiteľ nasledovať dieťa, môže sa nechať ním viesť. Dieťa môže cítiť skutočný záujem o svoju osobu, že učiteľ akceptuje to, čo robí a chce sa od neho niečo naučiť. To môže podporiť dôveru dieťaťa v učiteľa a podporiť blízkosť a láskavosť vo vzťahu (Colpin, 2020). Zlepšovanie kvality vzťahov so všetkými deťmi a senzitívny prístup sa deje prostredníctvom učiteľových osvojených zručností, ktorými sú pozorovanie detského správania a hry, napodobňovanie (zrkadlenie) a verbálne opisovanie hry, pomenovanie pocitov dieťaťa a rešpektovanie vzťahových potrieb (Vancraeyveldt a kol., 2022).

Uplatňovanie programu P2G sme následne overovali v kvalitatívnom výskume, ktorý sa realizoval v predškolských zariadeniach na Slovensku, v Belgicku, Portugalsku a Holandsku. Výstupom boli prípadové štúdie, ktoré potvrdili teoretické východiská programu.

Prípadové štúdie

Cieľom výskumu bola eliminácia prejavov nevhodného správania vybraných detí v materskej škole, ktoré spôsobovali problémy s ich začlenením do bežnej triedy. Výber detí sa uskutočnil na

základe riadeného rozhovoru s učiteľkami a následne odporúčaní, s prihliadnutím na skutočnosť, že ony samotné si priznali aj isté narušenie vzájomného vzťahu k vybranému dieťaťu. Intervencia bola realizovaná počas 12 týždňov v rozsahu 15-20 minút trikrát týždenne mimo edukačných aktivít. Prostriedkom boli individuálne hrové aktivity, v ktorých si učiteľ rozvíjal zručnosti P2G vedúce k rozvoju jeho senzitivity. Medzi zručnosti P2G zaraďujeme pozorovanie dieťaťa, napodobňovanie činnosti a správania dieťaťa, verbálny popis hry dieťaťa, pomenovanie skúseností a pocitov dieťaťa. V rámci realizovaného kvalitatívneho výskumu prezentujeme dve prípadové štúdie detí predškolského veku, ktoré sa realizovali v materskej škole v strednej a najstaršej vekovej skupine. Na výskume sa zúčastnili učiteľky tried, v ktorých boli zaradené vybrané deti. Obe učiteľky spĺňali požadované kvalifikačné predpoklady ako aj pedagogickú prax (dosiahnutý magisterský stupeň a 25 r. a 30 r. pedagogickej praxe). Pre obe učiteľky je charakteristické, že vždy hľadajú spôsob na vyriešenie vzniknutých problémov, zlepšenie podmienok v predškolskom prostredí, sú otvorené a zaujímajú sa o inovácie vo svojej profesii.

Prípadová štúdia 1 – Oliver. V období realizovania výskumu bol Oliver v materskej škole už štyri roky. Prvé tri roky mal často absencie v dochádzke, bol chorý alebo keď nechcel prísť do materskej školy, jeho matka ho nepriniesla, pretože bola na rodičovskej dovolenke s druhým dieťaťom. Keď začala pracovať, Oliver jednoducho nemal na výber. Musel ísť do materskej školy. Tento stav sa odrazil v jeho správaní: „Musím tu byť, musím to tu vydržať.“ Zobral to ako nevyhnutné zlo, ktoré musel prežiť. Nezaujímal ho hra a ťažko komunikoval s deťmi a dospelými. Nebol agresívny, ale skôr apatický a často uplakány. Sedel a sledoval deti z diaľky, a keď boli hlučné, zakryl si uši. Odpovedal na hry a činnosti, ktoré mu boli ponúknuté spôsobom: „Nechcem sa hrať, ani robiť nič. Budem tu sedieť a čakať na moju mamu.“ Izoloval sa od detí, dospelých a prostredia. Vytvoril si svoj vlastný svet, kde bol iba sám a unikal do svojho sveta. Zdalo sa, že miluje príbehy o Spidermanovi, Hulkovi, kapitánovi Amerika, Batmanovi, duchoch a zombie. Reprodukoval celé dialógy z animovanej série a predstieral, že je jednou z vyššie uvedených postáv. Hral sa sám. Odmietal sa pridať do skupiny hrajúcich sa detí, len ich pozoroval, ale bez akéhokoľvek záujmu. Cieľom bolo začleniť ho do skupiny detí prostredníctvom hrových aktivít a vytvorenia citlivého vzťahu medzi ním a učiteľkou.

Počas viacerých hier, v ktorých dieťa preberalo do svojich rúk vedenie hry, sa učiteľka cielene snažila nadviazať užší vzťah s Oliverom a vybudovať si u neho dôveru tým, že mu preukazovala rešpekt. Bolo

vidieť, že Oliver sa postupne cítil lepšie ako vedúci hry. Občas sa k nim pridali aj ďalšie deti a v tom čase sa jeho radosť z vodcovstva stala ešte zreteľnejšou. Postupom času sa prejavila zmena v jeho správaní – prestal sa uzatvárať vo svojom vlastnom svete, začal prejavovať záujem o okolie a postupne sa hrať s deťmi a navyiac dokonca zohrával úlohu vodcu v mnohých hrách. Uvedomili sme si, že v zmysle uvedených teoretických východísk a prostredníctvom jednotlivých krokov navrhnutého programu je možné vybudovať citlivý vzťah s dieťaťom, čo vedie k minimalizácii jeho nevhodného správania. Ako sme už uviedli na začiatku, Oliver bol v triede tri roky a dovtedy učiteľky nenašli vhodné postupy, ako mu pomôcť. Na začiatku implementácie jednotlivých navrhovaných postupov učiteľky mali pochybnosti, či správne postupujú, overovali si svoje reakcie v relačných hrách, spočiatku sa im zdala situácia niekedy neprirodzená. Avšak, so zmenou Oliverovho správania a zvyšujúcimi sa skúsenosťami sa začali cítiť pohodlnejšie a sebavedome pri jednotlivých hrových aktivitách.

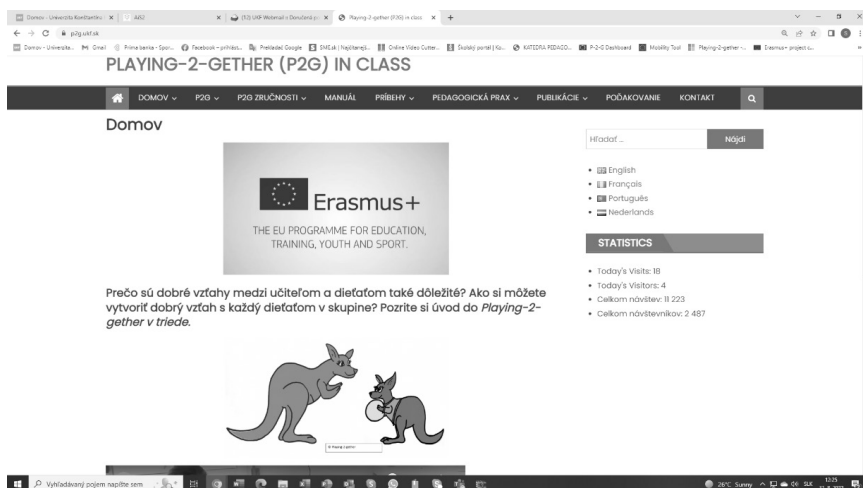
Dopad jednotlivých postupov bol pozitívny, Oliver sa stal sebavedomým a nezávislým chlapcom, ktorý už nemá problém so zapojením sa do skupiny detí. V súčasnosti bude druhákom na základnej škole, stále navštevuje učiteľky v materskej škole a delí sa o svoje zážitky s nimi. Oliverov prípad je príkladom, že intervencia bola vedená správnym spôsobom ako vybudovať senzitívny vzťah s dieťaťom, a je vhodným nástrojom na elimináciu až odstránenie nevhodného správania.

Prípadová štúdia 2 – Johan. Išlo o 5 ročného chlapca, kórejského pôvodu, ktorý nastúpil do materskej školy bez ovládania slovenského jazyka z úplne odlišného kultúrneho prostredia. Jeho otec hovoril iba kórejsky, čo vylučovalo akýkoľvek kontakt s učiteľkami v materskej škole. Jedine matka hovorila trochu po anglicky, čo umožňovalo menší kontakt učiteľiek s rodinou. V jeho prípade komunikácia bola najväčším problémom. Nezapájal sa do žiadnych činností s deťmi. Stál vždy opodiaľ, chvíľu pozoroval deti, ale napokon prestal javiť o činnosť záujem. Lahol si na zem, alebo sedel v menšej vzdialenosti od detí. V prípade, keď sa rozhodol hrať s nejakými hračkami a iné dieťa prejavilo záujem sa k jeho hre pripojiť, reagoval zlostne, plačom. Neskôr sa zdalo, že sa ukludnil, keď však po neho prišla matka popoludní, s plačom sa jej sťažoval, že mu iné deti berú hračky a on sa nemôže hrať. Učiteľky niekoľkokrát vysvetľovali matke vzniknutú situáciu. Problémom bolo aj prezliekanie sa na spánok, cvičenie, resp. pobyt vonku. Johan bol zvyknutý, že ho oblieka matka alebo staršia sestra, ktorá navštevovala už ZŠ. Nemal osvojené seba obslužné návyky, so všetkým čakal na učiteľku, resp.

svoju matku. Po komunikácii s matkou sa zistilo, že to vychádza aj zo zvykov inokultúrneho prostredia, v ktorom chlapci a muži sú obsluhovaní. Napriek tomu Johan rád chodil do MŠ, čo sa prejavovalo tým, že ráno po príchode do triedy podišiel k 2-3 deťom, dotkol sa ich ramena a pousmial sa. Pri odchode zase zakýval, usmial sa a povedal: „Bye, bye!“ V záujme pomoci dieťaťu učiteľky uplatňovali činnosti zamerané na pozorovanie a imitáciu správania Johana, čo dopĺňali aj neverbálnou komunikáciou počas intervencie. Dbali na postupné vytváranie spontánneho a uvoľneného kvalitného vzťahu dieťa - učiteľ (napr. spoločné kreslenie, stavanie kociek....). Pri jednotlivých hrách nahlas komentovali jeho správanie, spôsob hry neutrálnym hlasom, prirodzeným spôsobom, aby nedochádzalo k narušeniu hry, zároveň to malo efekt na rozvoj slovenskej slovnej zásoby. Postupne Johan začal na tento postup reagovať pozitívne, snažil sa opakovať po učiteľke. Občas sa usmial, podišiel k nej, chytil ju za ruku, postál pri nej a potom sa začal znova hrať. Tu sa začal vytvárať vzťah dieťa - učiteľ. Johan postupne získaval pocit istoty, akceptácie v skupine, naplňala sa jeho potreba získať niekoho, kto ho počúva, venuje mu pozornosť. Cieľavedomým striedaním jednotlivých aktivít sa dosiahlo, že Johan sa ku koncu intervencie dokázal hrať v malej skupine detí, kooperovať, čo sa prejavilo napríklad pri spoločnom skladaní puzzle. Dokázal komunikovať jednoduchými vetami. Popisoval obrázky ako napr.: „To je Luigi. Doma mám McQueen DVD-čko.“ „Aj lietadlo DVD“. „Policajti mu pomáhajú, áno, šerif.“ „Lietadlo padol vody.“ „To červené auto, to veľmi rýchlejšie auto.“ Podobne aj v tomto prípade sa preukázalo, že intervencia bola pozitívna a umožnila dieťaťu, ktoré nadobudlo sebaistotu zaradiť sa do skupiny ostatných detí.

Jednotlivé prípadové štúdié boli dokumentované videami, z ktorých sme postupne vytvorili súbor videí dobrej praxe, ktoré slúžia učiteľom a študentom učiteľstva ako pomôcka pre lepšie pochopenie teórie programu. Celý program P2G je dostupný na webovej stránke www.p2g.ukf.sk v 5tich jazykových mutáciách.

Obrázok 1 Webová stránka programu P2G



Záver

V príspevku sme poukázali na program Playing-2-gether a jeho účinnosť pri vytváraní inkluzívneho prostredia v materskej škole prostredníctvom uplatňovania učiteľových zručností, ktoré vedú k skvalitneniu interakcie učiteľ – dieťa. Senzitívny prístup je významným faktorom inkluzívneho prostredia, ktorý ovplyvňuje nielen schopnosť dieťaťa učiť sa, ale predovšetkým jeho sebaapoňatie ako rovnocenného člena školskej triedy. Program P2G zároveň podporuje profesionalizáciu učiteľov MŠ v praxi a slúži ako prostriedok vzdelávania budúcich učiteľov.

Referencie

- COLPIN, Hilde. 2020. What is the importance of good teacher child relationship. Dostupné na: <https://www.p2g.ukf.sk/p2g-3/preco/>.
- DRISCOLL, K. C., PIANITA, R. C. Banking time in Head Start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships. In *Early Education and Development*. 2010, vol. 21, pp. 38-64. Doi:10.1080/10409280802657449.
- FEARON, R.P., BAKERMANS-KRANENBURG, M.J., VAN IJZENDOORN, M.H., LAPSLEY, A.M., ROISMAN, G.I. The Significance of Insecure Attachment and Disorganization in the Development of Children's Externalizing Behavior: a Meta-Analytic Study. In *Child Development*. 2010, vol. 81, pp. 435-456. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01405.x.

- GIARDINA, Cathy. 2019. What Does an Inclusive Classroom Look Like? Dostupné na: <https://inclusiveschools.org/what-does-an-inclusive-classroom-look-like/>.
- GROFČIKOVÁ, Soňa, KLIMENTOVÁ, Anna. Teoretické východiská programu Playing-2-gether (Hráme sa spolu). In DUCHOVIČOVÁ, J., HOŠOVÁ, D., KOLEŇÁKOVÁ, R. *Inovatívne trendy v odborových didaktikách. Prepojenie teórie a praxe výučbových stratégií kritického a tvorivého myslenia. Zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Nitra: PF UKF, 2019, s. 115-118. ISBN 978-80-558-1408-7.
- PIANTA, R. C., HAMRE, B. K., STUHLMAN, M. Relationships between teachers and children. In REYNOLDS, W.M., MILLER, G.E., WEINER, I.B. *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7). NJ Hoboken: John Wiley and Sons, 2003, s. 199-234.
- SABOL, T.J., Pianta, R.C. Recent trends in research on teacher-child relationships. In *Attachment and Human Development*. 2012, vol. 14, no. 3, pp. 213-231. Doi:10.1080/14616734.2012.672262.
- SANCHES-FERREIRA, M., ALVES, S., SILVEIRA-MAIA, M., GOMES, M., SANTOS, B. LOPES-dos-SANTOS, P. Participation in leisure activities as an indicator of inclusion: A Comparison between children with and without disabilities in Portugal. *European Journal of Educational Research*, 2019, roč. 8, č. 1, s. 221 – 232. doi: 10.12973/eu-ier.8.1.221.
- SANCHES-FERREIRA, Manuela. 2020. What is inclusive early childhood education. Dostupné na: <https://www.p2g.ukf.sk/p2g-3/preco/>.
- SPILT, J. L., KOOMEN, H. M. Y., THIJS, J. T., VAN DER LEIJ, A. Supporting teacher's relationship with disruptive children: The potential of relationship-focused reflection. In *Attachment and Human Development*. 2012, 14(3), 305–318. doi:10.1080/14616734.2012.672286.
- STRATÉGIA INKLUZÍVNEHO PRÍSTUPU VO VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ. 2021. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/30864-sk/strategia-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani/>.
- VANCRAEYVELDT, C., VERSCHUEREN, K., WOUTERS, S, VAN CRAEYEVELT, S., VAN DEN NOORTGATE, W., COLPIN, H. Improving teacher-child relationships and teacher-rated behavioral adjustment amongst externalizing preschoolers: Effects of a two-component intervention. In *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2015, vol. 43, pp. 243-257. Doi: 10.1007/s10802-014-9892-7.
- VANCRAEYVELDT, Caroline, ARAÚJO, Sara, BOLAND, Annerieke, GROFČIKOVÁ, Soňa, KLIMENTOVÁ, Anna, OENEMA, Ineke, SANCHES-FERREIRA, Manuela. Learning to Play-2-gether: Building positive relationship with children through play. In LOIZOU, E., TRAWICK SMITH, J. *Teacher education and play pedagogy. International perspectives*. NY: Routledge, 2022, s. 109 – 123. ISBN 978-1-003-14966-8 (ebk).
- VERSCHUEREN, K, KOOMEN, H.M.Y. Teacher-child relationships from an attachment perspective. In *Attachment and Human Development*. 2012, no. 14, pp. 205-211. Doi: 10.1080/14616734.2012.672260.

PREDPRIMÁRNE INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE Z POHĽADU UČITELIEK MATERSKÝCH ŠKÔL

Ivana Rochovská¹, Veronika Kušnírová², Marcela Čarnická³

Abstrakt

Abstrakt: Výskum sa zameriava na zisťovanie názorov učiteliek materských škôl na inkluzívne vzdelávanie. Zisťuje, ako sú tieto názory závislé od účasti učiteliek v projekte na podporu inklúzie. Bol použitý dotazník vlastnej konštrukcie, ktorý vyplnilo spolu 246 učiteliek. Výskumne nebol potvrdený štatisticky významný rozdiel medzi učiteľkami materských škôl, ktoré sa zapojili do projektu na podporu inklúzie a medzi učiteľkami, ktoré v projekte na podporu inklúzie zapojené neboli, v miere uvádzaných problémov v edukácii detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami ani v uvádzanej dôležitosti opatrení pre podporu inklúzie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Preto je potrebné zisťovať faktory, ktoré okrem účasti v projekte na podporu inklúzie vplyvajú na zvyšovanie efektívnosti inkluzívneho vzdelávania.

Kľúčové slová: Inkluzívne vzdelávanie. Predprimárne vzdelávanie. Materská škola. Názory učiteliek.

Abstract

Abstract: The research deals with the finding out the kindergarten teachers' opinions on inclusive education. It finds out how these opinions depend on the participation of the teachers in the project supporting inclusion. The self-constructed questionnaire was used. It was fulfilled by 246 kindergarten teachers. The research not confirmed the statistically significant difference between teachers participated in the project supporting inclusion and teachers not participated in the project supporting inclusion, in the level of problems in education of children with special educational needs, as well as in the level of importance of arrangements for support of inclusion of children with special educational needs. Therefore, the finding out the factors influenced increasing the efficiency of inclusive education, excluded the participation in the project supporting inclusion, is needed.

Keywords: Inclusive education. Preschool education. Kindergarten. Opinions of teachers.

¹ doc. PaedDr. Ivana Rochovská, PhD., Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku; e-mailová adresa: ikrupova@gmail.com; Tel.: +421-951-405-965

² PaedDr. Veronika Kušnírová, PhD., Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku; e-mailová adresa: veronika.hasko@gmail.com; Tel.: +421-904-588-060

³ Mgr. Marcela Čarnická, PhD., Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku; e-mailová adresa: marcela.carnicka@ku.sk; Tel.: +421-917-939-053

Úvod

Množstvo teoretických aj empirických štúdií hovorí v prospech inkluzívneho vzdelávania už od predprimárneho vzdelávania. Jeho konečnými realizátormi sú učitelia, ktorých názory z praxe možno považovať za cennú spätnú väzbu na to, ako inkluzívne vzdelávanie prebieha a čo by bolo potrebné zlepšiť, aby bolo v prospech všetkých zúčastnených. Preto akákoľvek implementácia inkluzívneho vzdelávania do značnej miery závisí práve od názorov učiteľov.

Viacerí výskumníci sa zaoberali predmetnou problematikou, napr. Diken (2004, 2006), Loreman, Forlin a Sharma (2007), Seçer (2010), Sucuoğlu et al. (2013), Földešová, Knapíková, Miňová a Petrovičová (2013), Kaleja (2014), Janoško a Neslušánová (2014), Batu et al. (2017), Šilonová, Klein (2019), a ich výsledky môžu byť podnetom pre ďalšie skúmanie.

Zelina (2018) realizoval výskum zameraný na zisťovanie názorov učiteľov primárneho vzdelávania na inkluzívne vzdelávanie v 1. ročníku základných škôl na Slovensku. Názory sa skúmali pomocou interview, v ktorom učiteľky odpovedali na otázky týkajúce sa edukácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej ŠVVP). Uvedený výskum bol inšpiráciou pre tvorbu nášho výskumného nástroja.

Výskumný problém

Výskumným problémom sa stala otázka, aké sú názory učiteliek materských škôl na inkluzívne vzdelávanie detí v materských školách a ako tieto názory závisia od ich účasti v projekte zameranom na podporu inklúzie. Z výskumného problému vyplynuli výskumné otázky: S akými problémami sa najviac stretávajú učiteľky materských škôl v edukácii detí so ŠVVP? Aké sú názory učiteliek materských škôl na dôležitosť zavedenia opatrení pri práci s deťmi so ŠVVP? Aká je súvislosť medzi uvedenou mierou uvádzaných problémov v edukácii detí so ŠVVP a účasťou v projekte zameranom na podporu inklúzie? Aká je súvislosť medzi uvádzanou dôležitosťou opatrení pre riešenie problémov detí so ŠVVP a účasťou v projekte zameranom na podporu inklúzie?

Ciele výskumu a hypotézy

Z výskumného problému tiež vyplynuli čiastkové ciele výskumu:

- Zistiť mieru problémov v edukácii detí so ŠVVP z pohľadu učiteliek materských škôl.
- Zistiť názory učiteliek materských škôl na dôležitosť zavedenia opatrení pri práci s deťmi so ŠVVP.

- Zistiť rozdiel medzi učiteľkami zapojenými do projektu na podporu inklúzie a nezapojenými do projektu na podporu inklúzie v uvádzanej miere problémov v edukácii detí so ŠVVP.
- Zistiť rozdiel medzi učiteľkami zapojenými do projektu na podporu inklúzie a nezapojenými do projektu na podporu inklúzie v názoroch na dôležitosť zavedenia opatrení pri práci s deťmi so ŠVVP.

Na základe teoretických východísk, skúseností z terénu, z výskumného problému a cieľov výskumu boli formulované hypotézy:

- H_1 : Existuje štatisticky významný rozdiel v miere uvádzaných problémov v edukácii detí so ŠVVP medzi učiteľkami materských škôl, ktoré sa zapojili do projektu na podporu inklúzie a medzi učiteľkami materských škôl, ktoré v projekte na podporu inklúzie zapojené neboli.
- H_2 : Existuje štatisticky významný rozdiel v uvádzanej dôležitosti opatrení pre podporu inklúzie detí so ŠVVP medzi učiteľkami materských škôl, ktoré sa zapojili do projektu na podporu inklúzie a medzi učiteľkami materských škôl, ktoré v projekte na podporu inklúzie zapojené neboli.

Výskumné metódy a postupy

Výskumnou metódou bola dotazníková metóda, keďže zámerom bolo hromadne získať údaje od čo najväčšieho počtu respondentov – učiteliek materských škôl, týkajúce sa inkluzívneho vzdelávania. Výsledky výskumu boli analyzované s použitím kvantitatívneho prístupu. Hypotézy H_1 a H_2 boli testované s použitím Mann-Whitneyho U Testu.

Výskumný nástroj

Na skúmanie názorov učiteliek bol použitý dotazník vlastnej konštrukcie. Tvorilo ho šesť položiek, viaceré z nich škály. Pre potreby tohto príspevku boli vyhodnotené tri položky. V prvej položke mali respondenti označiť mieru problémov, ktoré majú pri edukácii s jednotlivými skupinami detí. Respondenti označovali na škále: veľmi veľké problémy (5 bodov) – žiadne problémy (1 bod). V druhej položke boli požiadaní, aby pri každej z uvedených možností uviedli mieru konkrétnych problémov, ktoré majú v edukácii detí so ŠVVP. Škála bola rovnaká ako v prvej položke. V ďalšej položke mali posúdiť a označiť mieru dôležitosti jednotlivých opatrení pre vytváranie inkluzívneho

prostredia materskej školy. Išlo o päť stupňovú škálu od veľmi potrebné (5 bodov) po absolútne nepotrebné (1 bod).

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo 246 učiteliek materských škôl zo všetkých krajov Slovenskej republiky. Najviac ich bolo z východného Slovenska (z Prešovského kraja 32,52 %, z Košického 26,02 %). Boli zastúpené učiteľky všetkých vekových kategórií, s rôznou dĺžkou pedagogickej praxe a všetkých kariérových pozícií aj stupňa pedagogického vzdelania.

121 učiteliek (49,19 %) bolo zapojených v projekte na podporu inklúzie a 125 (50,81 %) učiteliek v takomto projekte zapojených nebolo.

Výsledky výskumu

Miera problémov v edukácii detí so ŠVVP

Respondenti sa vyjadrovali k miere problémov, ktoré majú s jednotlivými skupinami detí. Výsledky sú uvedené v tabuľke 1. Z vyjadrení respondentov vyplýva, že práca s uvedenými skupinami detí je pre nich problémová. Najväčšie problémy im robí práca so skupinami detí s problémami v správaní a detí s ADHD (medián 3), autizmom (medián 3), s deťmi s kombináciou rôznych porúch (medián 3) a deťmi s mentálnym postihnutím (medián 3).

Tabuľka 1 Miera problémov s jednotlivými skupinami detí
(relatívne početnosti)

Miera problémov	S týmito deťmi nepracujem	Žiadne problémy	Menšie problémy	Priemerné problémy	Veľké problémy	Veľmi veľké problémy	Neodpovedali
a)	24,80	0,00	6,50	28,86	31,30	8,54	0,00
a) skupina 1	19,20	0,00	2,40	30,40	39,20	8,80	0,00
a) skupina 2	30,58	0,00	10,74	27,27	23,14	8,26	0,00
b)	38,62	2,03	8,13	19,92	21,54	9,76	0,00
b) skupina 1	32,80	2,40	8,00	20,80	23,20	12,80	0,00
b) skupina 2	44,63	1,65	8,26	19,01	19,83	6,61	0,00
c)	31,71	1,63	5,69	15,85	25,61	18,70	0,81
c) skupina 1	25,60	1,60	5,60	16,80	26,40	24,00	0,00
c) skupina 2	38,02	1,65	5,79	14,88	24,79	13,22	1,65
d)	33,33	2,44	4,88	14,63	21,95	19,11	3,66
d) skupina 1	30,40	3,20	4,00	14,40	22,40	23,20	2,40
d) skupina 2	36,36	1,65	5,79	14,88	21,49	14,88	4,96
e)	33,33	4,88	8,13	23,98	18,70	7,32	3,66
e) skupina 1	30,40	4,80	8,80	25,60	17,60	10,40	2,40
e) skupina 2	36,36	4,96	7,44	22,31	19,83	4,13	4,96
f)	13,01	13,82	25,20	33,33	9,76	3,66	1,22
f) skupina 1	20,80	12,00	24,00	32,00	7,20	3,20	0,80
f) skupina 2	4,96	15,70	26,45	34,71	12,40	4,13	1,65
g)	21,54	9,35	12,60	13,41	4,47	0,81	37,80
g) skupina 1	25,60	9,60	12,80	14,40	4,00	1,60	32,00
g) skupina 2	17,36	9,09	12,40	12,40	4,96	0,00	43,80

Zdroj: vlastné spracovanie

Legenda:

skupina 1 – nezapojení do projektu na podporu inklúzie

skupina 2 – zapojení do projektu na podporu inklúzie

a) deti s problémami v správaní a deti s ADHD

b) deti s mentálnym postihnutím

c) deti s autizmom

d) s deťmi s kombináciou rôznych porúch

e) s deťmi s telesným a zmyslovým postihnutím

f) s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia

g) s inými deťmi

Respondenti sa ďalej vyjadrovali k miere konkrétnych, nami uvedených, problémov v edukácii detí so ŠVVP. Pri každej z uvedených možností väčšina respondentov uvádzala, že pre nich predstavujú problém. Za najväčší problém považovali nedisciplinovanosť detí (medián 3), a tiež, že deti nevedia rozprávať (medián 3). Výsledky sú uvedené v tabuľke 2.

Tabuľka 2 Miera problémov v edukácii detí so ŠVP
(relatívne početnosti)

Miera problémov	S týmito deťmi nepracujem	Žiadne problémy	Menšie problémy	Priemerné problémy	Veľké problémy	Veľmi veľké problémy	Neodpovedali
a)	9,35	4,88	16,67	30,89	22,76	12,60	2,85
a) skupina 1	13,60	4,80	18,40	24,80	20,80	13,60	4,00
a) skupina 2	4,96	4,96	14,88	37,19	24,79	11,57	1,65
b)	13,41	10,57	13,82	27,64	21,95	10,57	2,03
b) skupina 1	20,00	13,60	11,20	23,20	24,00	4,80	3,20
b) skupina 2	6,61	7,44	16,53	32,23	19,83	16,53	0,83
c)	17,48	14,23	21,14	25,61	15,04	4,47	2,03
c) skupina 1	25,60	13,60	20,80	24,00	11,20	1,60	3,20
c) skupina 2	9,09	14,88	21,49	27,27	19,01	7,44	0,83
d)	7,32	13,01	25,61	33,74	13,82	6,10	0,41
d) skupina 1	11,20	14,40	23,20	36,00	10,40	4,00	0,80
d) skupina 2	3,31	11,57	28,10	31,40	17,36	8,26	0,00
e)	4,88	8,54	20,33	29,67	21,95	14,23	0,41
e) skupina 1	8,00	5,60	19,20	26,40	23,20	16,80	0,80
e) skupina 2	1,65	11,57	21,49	33,06	20,66	11,57	0,00
f)	8,94	26,42	11,79	24,80	15,85	11,79	0,41
f) skupina 1	13,60	34,40	12,00	19,20	13,60	6,40	0,80
f) skupina 2	4,13	18,18	11,57	30,58	18,18	17,36	0,00
g)	14,23	21,14	18,70	22,36	15,85	7,32	0,41
g) skupina 1	24,00	23,20	14,40	23,20	7,20	7,20	0,80
g) skupina 2	4,13	19,01	23,14	21,49	24,79	7,44	0,00
h)	10,57	18,29	14,23	23,58	20,73	11,79	0,81
h) skupina 1	16,80	21,60	13,60	20,00	17,60	8,80	1,60
h) skupina 2	4,13	14,88	14,88	27,27	23,97	14,88	0,00
i)	12,60	1,63	0,81	2,44	1,63	1,63	79,27
i) skupina 1	18,40	0,80	0,80	2,40	1,60	2,40	73,60
i) skupina 2	6,61	2,48	0,83	2,48	1,65	0,83	85,12

Zdroj: vlastné spracovanie

Legenda:

skupina 1 – nezapojení do projektu na podporu inklúzie

skupina 2 – zapojení do projektu na podporu inklúzie

a) deti nevedia rozprávať

b) deti mi nerozumejú

c) nečistota detí

d) nedostatočná orientácia detí v čase, priestore

e) nedisciplinovanosť detí

f) dochádzka detí do materskej školy

g) deti nemajú základné hygienické návyky

h) nezaujem rodičov o edukáciu dieťaťa

i) iné

Dôležitosť zavedenia opatrení pri práci s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Respondenti uvádzali mieru dôležitosti jednotlivých opatrení pre vytváranie inkluzívneho prostredia materskej školy. Pri každej z možností najväčšia skupina respondentov uviedla, že tieto opatrenia

sú veľmi potrebné a len nízke percentá sa vyjadrovali, že by boli nepotrebné. Najviac boli uvádzané opatrenia ako spolupráca učiteľa s rodičmi (medián 5, modus 5), vytvorenie vhodných podmienok – materiálne, didaktické pomôcky, metodické pomôcky pre deti s postihnutím a pod. (medián 5, modus 5) a zníženie počtu detí v triede (medián 5, modus 5). Výsledky sú uvedené v tabuľke 3.

Tabuľka 3 Miera dôležitosti jednotlivých opatrení (relatívne početnosti)

Opatrenia	Neviem posúdiť	Absolútne nepotrebné	Takmer nepotrebné	Ani potrebné – ani nepotrebné	Potrebné	Veľmi potrebné	Neodpovedali
a)	5,28	2,44	0,81	2,03	21,95	67,07	0,41
a) skupina 1	5,60	0,80	0,80	0,80	24,80	66,40	0,80
a) skupina 2	4,96	4,13	0,83	3,31	19,01	67,77	0,00
b)	4,47	2,44	1,63	1,63	25,20	64,63	0,00
b) skupina 1	4,80	2,40	0,80	2,40	24,00	65,60	0,00
b) skupina 2	4,13	2,48	2,48	0,83	26,45	63,64	0,00
c)	4,47	3,66	1,63	4,07	34,55	50,81	0,81
c) skupina 1	4,00	3,20	1,60	4,00	35,20	51,20	0,80
c) skupina 2	4,96	4,13	1,65	4,13	33,88	50,41	0,83
d)	0,81	1,63	0,41	1,63	23,98	71,14	0,41
d) skupina 1	1,60	0,80	0,80	3,20	18,40	75,20	0,00
d) skupina 2	0,00	2,48	0,00	0,00	29,75	66,94	0,83
e)	2,44	3,25	1,22	5,69	34,96	50,00	2,44
e) skupina 1	4,00	2,40	1,60	4,80	31,20	53,60	2,40
e) skupina 2	0,83	4,13	0,83	6,61	38,84	46,28	2,48
f)	1,63	2,44	0,41	2,44	27,64	64,23	1,22
f) skupina 1	2,40	0,80	0,80	1,60	24,00	68,80	1,60
f) skupina 2	0,83	4,13	0,00	3,31	31,40	59,50	0,83
g)	1,63	7,32	2,44	17,48	34,15	36,99	0,00
g) skupina 1	2,40	6,40	3,20	19,20	33,60	35,20	0,00
g) skupina 2	0,83	8,26	1,65	15,70	34,71	38,84	0,00
h)	7,32	5,69	3,66	12,60	29,67	39,43	1,63
h) skupina 1	9,60	4,80	3,20	13,60	27,20	40,00	1,60
h) skupina 2	4,96	6,61	4,13	11,57	32,23	38,84	1,65
i)	0,81	2,85	2,44	6,50	32,93	53,25	1,22
i) skupina 1	1,60	1,60	3,20	7,20	26,40	58,40	1,60
i) skupina 2	0,00	4,13	1,65	5,79	39,67	47,93	0,83
j)	0,41	3,25	0,81	7,72	33,74	52,03	2,03
j) skupina 1	1,60	3,20	0,80	11,20	29,60	51,20	2,40
j) skupina 2	0,00	3,31	0,83	4,13	38,02	52,89	0,83
k)	1,22	3,25	0,81	6,50	28,05	59,76	0,41
k) skupina 1	2,40	1,60	0,80	5,60	23,20	65,60	0,80
k) skupina 2	0,00	4,96	0,83	7,44	33,06	53,72	0,00
l)	1,63	4,88	0,81	7,72	36,18	48,78	0,00
l) skupina 1	3,20	4,00	0,00	5,60	37,60	49,60	0,00
l) skupina 2	0,00	5,79	1,65	9,92	34,71	47,93	0,00
m)	9,35	0,00	0,41	1,22	0,81	1,63	86,59
m) skupina 1	13,60	0,00	0,80	1,60	1,60	2,40	80,00
m) skupina 2	4,96	0,00	0,00	0,83	0,00	0,83	93,39

Zdroj: vlastné spracovanie

Legenda:

skupina 1 – nezapojení do projektu na podporu inklúzie

skupina 2 – zapojení do projektu na podporu inklúzie

a) spolupráca učiteľa s pedagogickým asistentom

b) spolupráca učiteľa so špeciálnym pedagógom

c) spolupráca učiteľa s odbornými zamestnancami – najmä školským psychológom, logopédom a i.

d) spolupráca učiteľa s rodičmi

e) spolupráca so školskými poradenskými zariadeniami (Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, Centrum špeciálno-pedagogického poradenstva)

f) vytvorenie vhodných podmienok – materiálne, didaktické pomôcky, metodické pomôcky pre deti s postihnutím a pod.

g) lepšie, novšie vybavenie IKT - interaktívne tabule, digitálne technológie a iné

h) prideliť viacerých pedagogických asistentov

i) vytvorenie vhodnej klímy, atmosféry v triede materskej školy

j) diagnostika detí ako pomoc pre učiteľa

k) znížiť počet detí v triedach

l) vzdelávanie učiteľov v oblasti inklúzie a práce s deťmi so znevýhodnením

m) iné

Rozdiel v uvádzanej miere problémov v edukácii detí so ŠVVP u učiteľiek zúčastnených a nezúčastnených v projekte zameranom na podporu inklúzie

Hypotéza H_1 sa nepotvrdila. Neexistuje štatisticky významný rozdiel v miere uvádzaných problémov v edukácii detí so ŠVVP medzi učiteľkami materských škôl, ktoré sa zapojili do projektu na podporu inklúzie a medzi učiteľkami, ktoré v projekte na podporu inklúzie zapojené neboli. Rozdiely sa preukázali len pri edukácii detí s problémami v správaní a detí s ADHD ($U = 3534,5$, $p = 0,036$), pri dochádzke detí do materskej školy ($U = 4488$, $p = 0,000$) a pri nezáujme rodičov o edukáciu dieťaťa ($U = 5028,5$, $p = 0,05$). Učiteľky materských škôl, ktoré sa nezapojili do projektu na podporu inklúzie, uvádzali vyššiu mieru problémov s deťmi s problémami správania a deťmi s ADHD než učiteľky, ktoré sa do takéhoto projektu zapojili. Učiteľky materských škôl, ktoré sa do projektu zapojili, uvádzali vyššiu mieru problémov pri dochádzke detí do materskej školy a pri nezáujme rodičov o edukáciu dieťaťa než učiteľky, ktoré sa do takéhoto projektu nezapojili (tabuľka 4). To môže súvisieť aj so skutočnosťou, že do národných projektov zameraných na podporu inklúzie boli zapojené materské školy s vysokým podielom detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Tabuľka 4 Testovanie hypotézy H_1

	Suma poradí skupina 1	Suma poradí skupina 2	U	Z	p
1 a)	100	84,58	3534,5	-2,093	0,036
1 b)	78,87	72,40	2573	-0,943	0,346
1 c)	87,37	78,57	3034,5	-1,227	0,220
1 d)	81,47	73,86	2690,5	-1,093	0,274
1 e)	79,69	76	2840	-0,533	0,594
1 f)	104,80	107,04	5419	-0,280	0,780
1 g)	51,13	49,79	1212	-0,241	0,809
2 a)	108,22	108,76	5790,5	-0,066	0,948
2 b)	98,09	109,99	4761	-1,466	0,143
2 c)	92,44	105,27	4222	-1,618	0,106
2 d)	108,72	118,96	5854,5	-1,222	0,222
2 e)	125,14	109,20	5854,5	-1,859	0,063
2 f)	95,94	126,81	4488	-3,672	0,000
2 g)	97,36	112,09	4687	-1,793	0,073
2 h)	100,80	117,15	5028,5	-1,956	0,050

Zdroj: vlastné spracovanie

Legenda:

U – hodnota Mann-Whitneyho U testu

Z – Z skóre

p – štatistická významnosť

skup. 1 – nezapojení do projektu na podporu inklúzie

skup. 2 – zapojení do projektu na podporu inklúzie

1 a) deti s problémami v správaní a deti s ADHD

1 b) deti s mentálnym postihnutím

1 c) deti s autizmom

1 d) s deťmi s kombináciou rôznych porúch

1 e) s deťmi s telesným a zmyslovým postihnutím

1 f) s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia

1 g) s inými deťmi

2 a) deti nevedia rozprávať

2 b) deti mi nerozumejú

2 c) nečistota detí

2 d) nedostatočná orientácia detí v čase, priestore

2 e) nedisciplinovanosť detí

2 f) dochádzka detí do materskej školy

2 g) deti nemajú základné hygienické návyky

2 h) nezáujem rodičov o edukáciu dieťaťa

Rozdiel v názoroch učiteliek materských škôl na dôležitosť zavedenia opatrení pri práci s deťmi so ŠVVP u učiteliek zúčastnených a nezúčastnených v projekte zameranom na podporu inklúzie

Hypotéza H_2 sa nepotvrdila. Neexistuje štatisticky významný rozdiel v uvádzanej dôležitosti opatrení pre podporu inklúzie detí so ŠVVP medzi učiteľkami materských škôl, ktoré sa zapojili do projektu na podporu inklúzie a medzi učiteľkami, ktoré v projekte na podporu

inklúzie zapojené neboli. Rozdiel bol zistený len v opatrení znížiť počet detí v triedach, kde učiteľky materských škôl, ktoré sa projektu na podporu inklúzie nezapojili, uvádzali vyššiu mieru potrebnosti znížiť počet detí v triedach než učiteľky, ktoré sa do projektu zapojili (tabuľka 5).

Tabuľka 5 Testovanie hypotézy H_2

	Suma poradí skupina 1	Suma poradí skupina 2	U	Z	p
a)	117,33	115,66	6630,5	-0,24	0,811
b)	119,44	116,52	6730,5	-0,403	0,688
c)	117,51	116,47	6722,5	-0,132	0,895
d)	126,82	117,06	6787,5	-1,382	0,167
e)	123,14	111,86	6185	-1,420	0,156
f)	127,16	112,78	6280,5	-1,939	0,053
g)	119,12	123,92	7030	-0,562	0,574
h)	114,22	110,81	6081	-0,418	0,676
i)	127,29	114,66	6499,5	-1,570	0,116
j)	118,59	122,41	6970,5	-0,475	0,635
k)	130,37	112,63	6247	-2,273	0,023
l)	125,47	117,53	6840,5	-0,969	0,333

Zdroj: vlastné spracovanie

Legenda:

U – hodnota Mann-Whitneyho U testu

Z – Z skóre

p – štatistická významnosť

skup. 1 – nezapojení do projektu na podporu inklúzie

skup. 2 – zapojení do projektu na podporu inklúzie

a) spolupráca učiteľa s pedagogickým asistentom

b) spolupráca učiteľa so špeciálnym pedagógom

c) spolupráca učiteľa s odbornými zamestnancami – najmä školským psychológom, logopédom a i.

d) spolupráca učiteľa s rodičmi

e) spolupráca so školskými poradenskými

f) vytvorenie vhodných podmienok – materiálne, didaktické pomôcky, metodické pomôcky pre deti s postihnutím a pod.

g) lepšie, novšie vybavenie IKT - interaktívne tabule, digitálne technológie a iné

h) pridelit' viacerých pedagogických asistentov

i) vytvorenie vhodnej klímy, atmosféry v triede materskej školy

j) diagnostika detí ako pomoc pre učiteľa

k) znížiť počet detí v triedach

l) vzdelávanie učiteľov v oblasti inklúzie a práce s deťmi so znevýhodnením

Diskusia

Ako uvádzajú Droščák a Danek (2014), edukácia nie je dôležitá len pre nadobúdanie vedomostí, ale ponúka možnosti na zlepšenie kvality života a procesu utvárania dôstojnosti každého ľudského života. Možno k tomu dodať, že vzdelanie je najvýznamnejším faktorom vo vývine detí, najmä u tých, ktoré majú ŠVVP. V prieskume Miňovej (2018) len

50 % učiteliek si myslelo, že ich materská škola je inkluzívna, 35 % odpovedalo nie a 15 % učiteliek na túto otázku neodpovedalo.

Z vyjadrení učiteliek v našom výskume vyplýva, že práca s deťmi so ŠVVP je pre nich problémová. Pri edukácii detí so ŠVVP sú podľa nich veľmi dôležité viaceré opatrenia (uvedené v tab. 3). Jedným z nich je napr. aj spolupráca s pedagogickým asistentom. Vychádzajúc z výsledkov prieskumu Földešovej, Knapfkovej, Miňovej a Petrovičovej publikovaného v roku 2013, až 71,42 % učiteliek v materských školách nemalo pedagogických asistentov, len 17,85 % malo pedagogických asistentov. Možno konštatovať, že vďaka projektom na podporu inklúzie sa v súčasnosti situácia zlepšila. Podobne vo výskume Kušnírovej, Rochovskej a Šilonovej (2018) učiteľky materských škôl potvrdili potrebu pridelenia pedagogických asistentov, dokonca časť z nich by uvítala, ak by išlo o rómskych asistentov, ktorí by deťom pomáhali prekonávať jazykovú bariéru.

Náš výskum nepotvrdil štatisticky významný rozdiel medzi učiteľkami materských škôl, ktoré sa zapojili do projektu na podporu inklúzie a medzi učiteľkami, ktoré v projekte na podporu inklúzie zapojené neboli v miere uvádzaných problémov v edukácii detí so ŠVVP ani v uvádzanej dôležitosti opatrení pre podporu inklúzie detí so ŠVVP. Výskum však potvrdil, že učiteľky nezapojené do projektu na podporu inklúzie vnímali viac problémov pri deťoch s problémami správania a ADHD. Tieto učiteľky tiež vnímali veľkú potrebu znížiť počet detí v triedach. Učiteľky zapojené do projektu na podporu inklúzie zase vnímali viac problémov spojených s dochádzkou detí do materskej školy a viac im prekážal nezáujem rodičov o edukáciu dieťaťa.

Limity výskumu spočívajú v ochote učiteliek zapojiť sa do výskumu, čo ovplyvnilo reprezentatívnosť výskumnej vzorky a tým možnosť zovšeobecniť výsledky výskumu.

Výsledky výskumu jednoznačne poukazujú na to, že je potrebné brať do úvahy názory učiteliek materských škôl na inkluzívne vzdelávanie, ktoré vyplývajú z ich priamych skúseností. Práve oni sú realizátormi inkluzívneho vzdelávania v praxi a ich názory sú dobrou spätnou väzbou pre odborníkov zaoberajúcich sa danou problematikou. Výskumne sa pritom preukázalo, že tieto názory nie sú závislé od toho, či učiteľky boli zapojené v projekte na podporu inklúzie alebo neboli.

Tieto výsledky určite nemožno interpretovať tak, že projekt na podporu inkluzívneho vzdelávania by nespĺňal svoj účel, ale jednoducho existujú iné dôležité faktory, ktoré ovplyvňujú efektívnosť inkluzívneho vzdelávania. Medzi ne určite patrí osobnosť učiteľa a určité jeho charakteristiky, ktoré by bolo potrebné ďalej skúmať.

PodĎakovanie a afiliácia

Príspevok vychádza s podporou grantu VEGA č. 1/0522/19 *Tvorba inkluzívneho prostredia v materskej škole a inkluzívne prístupy v diagnostike a v stimulácii vývinu sociálne znevýhodnených detí*.

Referencie

- BATU, E., S., ODLUYURT, S., ALAGÖZOĞLU, E., ÇATTIK, M., ŞAHİN, Ş. Determining the opinions of preschool teachers regarding inclusion, *Ozel Egitim Dergisi*, 2017, roč. 18, č. 3, s. 401-420.
- DIKEN, I. H. A study of validity and reliability of the Turkish version of the Teacher Efficacy Scale, *Eurasian Journal of Educational Research*, 2004, č. 16, s. 102-112.
- DIKEN, I. H. Preservice teachers' efficiency and opinions toward inclusion of students with mental retardation, *Eurasian Journal of Educational Research*, 2006, č. 23, s. 72-81.
- DROŠČÁK, M., DANEK, J. The Role and Contribution of Education and Upbringing in the Process of Humanization of Human Society. In K. A. Mkhitaryan, M. Plaisent (eds.), *ICEHM Int'l Conference Proceedings of International Conference on Economics, Education and Humanities (ICEEH'14)*. Bali, Indonesia, 2014, s. 222-224.
- FÖLDEŠOVÁ, J., KNAPÍKOVÁ, Z., MIŇOVÁ, M., PETROVIČOVÁ, M. Analýza školských vzdelávacích programov vybraných materských škôl v SR s akcentom na existujúci stav inkluzívneho vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy. In V. Klein, E. Sobinkovičová (eds.) *Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2013, s. 28-33. ISBN 978-80-8052-557-6.
- FORLIN, CH., SHARMA, U., LOREMAN, T. An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education, *Disability Studies Quarterly*, 2007, roč. 27, č. 4.
- JANOŠKO, P., NESLUŠANOVÁ, S. *Škola s inkluzívnou klímou*. Ružomberok: Verbum, 2014. 98 s. ISBN 978-80-561-0193-3.
- KALEJA, M. Děti předškolního věku s charakteristikou sociálního vyloučení. In Kaleja, M. et al. (eds.) *Edukace dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Ostrava University, 2014, s. 133-159. ISBN 978-80-7464-630-0.
- KUŠNÍROVÁ, V., ROCHOVSKÁ, I., ŠILONOVÁ, V. Vzdelávacie potreby učiteľov materských škôl pre úspešné zavádzanie inklúzie. In Rochovská, I., Šilonová, V. (eds.) *Podpora inklúzie v predprimárnom a primárnom vzdelávaní. Zborník vedeckých štúdií*. Ružomberok: Verbum, 2018, s. 52-69. ISBN 978-80-561-0608-2.
- MIŇOVÁ, M. Edukácia detí v inkluzívnej materskej škole. In *Inkluzívne prístupy v edukácii detí a žiakov*. Ružomberok: VERBUM, 2018, s. 110-120. ISBN 978-80-561-0598-6.
- SEÇER, Z. An analysis of the effects of in-service teacher training on Turkish preschool teachers' attitudes towards inclusion, *International Journal of Early Years Education*, 2010, roč. 18, č. 1, s. 43-53.

- SUCUOĞLU, B., BAKKALOĞLU, H., KARASU, F., I., DEMIR, T., AKALIN, S. Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion, *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2013, roč. 5, č. 2.
- ŠILONOVÁ, V., KLEIN, V. *Metodická príručka inkluzívneho predprimárneho vzdelávania*. Bratislava: Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky Úrad splnomocnenca vlády Slovenskej republiky pre rómske komunity, 2019. ISBN 978-80-89051-25-0.
- ZELINA, M. Názory učiteliek 1. ročníka základnej školy na inkluzívne vzdelávanie. In Rochovská, I., Šilonová, V. (eds.) *Podpora inklúzie v predprimárnom a primárnom vzdelávaní. Zborník vedeckých štúdií*. Ružomberok: Verbum, 2018, s. 70-80.

ARTEFILETIKA AKO FORMA PODPORY ŽIAKOV S PORUCHAMI SPRÁVANIA

Barbora Sender¹

Abstrakt

Artefiletika využíva techniky kreslenia, maľovania či modelovania, pomocou ktorých sa žiaci s poruchami správania učia riešiť vlastné emocionálne problémy, zlepšovať si sociálne zručnosti, kontrolovať správanie, vyrovnávať sa so stresom a zvyšovať sebauvedomovanie. Tvorivá umelecká činnosť tiež vytvára relaxačnú odozvu a zlepšuje náladu. Predkladaný príspevok vysvetľuje pojem artefiletika, uvádza špecifiká výtvarného prejavu žiakov s poruchami správania a ponúka možnosti využitia podporného artefiletického programu pri tejto cieľovej skupine. V texte sa zároveň odvoláva na zrealizované výskumné šetrenia overujúce efektivitu artefiletických programov u žiakov s podobnou diagnózou. v závere formuluje konkrétne odporúčania v rámci intervencie a podpory s využitím techník artefiletiky.

Kľúčové slová: Artefiletika. Žiak s poruchami správania. Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Výtvarný prejav. Podpora. Intervencia.

Abstract

Artephyletics uses the technique of drawing, painting or modeling, with the help of which students with behavioral disorders learn to solve their own emotional problems, improve their social skills, control their behavior, cope with stress and increase self-awareness. Creative artistic activity also creates a relaxation response and improves mood. The presented contribution explains the concept of artephyletics, presents the specifics of the artistic expression of pupils with behavioral disorders and offers the possibilities of using a supportive artephyletic program for this target group. At the same time, the text refers to conducted research studies verifying the effectiveness of artephyletic programs for pupils with a similar diagnosis. In the conclusion, it formulates concrete recommendations for intervention and support using artephyletic techniques.

Keywords: Artephyletics., Pupil With Behavioral Disorders. Pupil With Special Educational Needs. Artistic Expression. Support. Intervention.

¹ PaedDr. Barbora Sender, PhD., Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky; e-mailová adresa: bsender@ukf.sk ; Tel.: +421 37 6408 315

Úvod

Artefiletika sa vyvíjala od konca osemdesiatych rokov 19. storočia. Vznikla za účelom užšieho priblíženia výchovy s osobným zážitkom a vlastnou skúsenosťou jedinca. Táto skúsenosť má prehĺbiť kultúrnu senzitivitu, kultúrne poznanie i svoje vlastné sebazpoznanie. Jedná sa o tvorbu, pri ktorej nie je zámerom vytvoriť, ale tvoriť. Intenciou je proces sám, nie umelecký výtvor (artefakt) (Zhoř, 1991). Pri artefiletike je dôležitý reflektívny, tvorivý a zážitkový aspekt. Skladá sa z dvoch základných častí. Prvá časť pochádza z latinského slova *ars, artis* - umenie, smerujúce k arteterapii. Druhá časť „filetika“ je prístup vo výchove, v ktorom sa rozvíja sociálne i emocionálne cítenie človeka. Artefiletika využíva podobné metódy ako arteterapia, avšak nemá hlavný cieľ liečiť psychické problémy. Využíva sa v oblasti výchovy či ako prevencia sociálno-patologických javov (Potměšilová, Sobková, 2012). Metodicky je založená na navzájom spätých princípoch - expresie a reflexie (Slavík, 2001). Nové prístupy ku vzdelávaniu, ktoré v sebe integrujú inkluzívne myšlienky dávajú veľký dôraz na tvorivosť, ktorá má v artefiletike významné miesto. Ide o proces, v ktorom je hlavným zámerom vzájomné priblíženie sa žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a bežných žiakov. Zároveň je však dôležitá aj osobná integrácia žiakov s poruchami správania, ktorá je podporovaná umeleckými technikami. Trendy, ktoré môžeme badať v oblasti edukácie poukazujú na zmenu súčasnej paradigmy resocializácie, reedukácie, integrácie a inklúzie, pri ktorých sa v edukácii uplatňujú aj rôzne alternatívne prístupy bez upustenia od pôvodných vzdelávacích požiadaviek (Šicková, 2016). Bežne používané psychologické, špeciálnopedagogické či sociálnopedagogické techniky a intervenčné metódy nemusia vždy vyhovovať všetkým. Najmä deti a dospievajúci s poruchami správania majú totiž často problém verbálne vyjadriť a sformulovať svoje problémy a pocity (Teel, 2007). Pre takéto situácie sa následne núkajú iné formy intervencie. Umenie má silný edukačný potenciál, ktorý je však v našich školách málo využívaný. Běhouňková (2010) uvádza, že artefiletika sa využíva ako sprievodná skriningová, preventívna, facilitačná a intervenčná metóda. Jej predmetom je rozvoj žiaka pomocou expresívnych, zážitkových metód a techník. Vďaka nim sa u neho podporujú pozitívne postoje k sebe, k druhým ľuďom, rozvíja sa komunikácia, kooperácia, ocenenie a podpora, tolerancia, empatia, spoločné zdieľanie a riešenie problémov, rozvíjanie sociálnych vzťahov, zvyšujú rezilienciu, podieľajú sa na prevencii psychických i sociálnych problémov. Homzová (2015) vyzdvihuje skupinovú prácu v artefiletike, pri ktorej dochádza k rozvíjaniu socializácie, podporujú sa pozitívne

skupinové procesy a vzájomné interakcie. Špecifické spoločenské situácie v školskej triede bežnej školy často zvyšujú závažnosť porúch správania, preto sa v literatúre zdôrazňuje potreba zlepšovať prostredie, v ktorom sa títo žiaci učia (Nabhan, El Bittar, 2018). Pri riešení výchovných problémov sa prostredníctvom artefaktov hľadajú príčiny a korene nevhodného správania žiakov, pričom sa kladie dôraz na komunikáciu, poznanie, porozumenie a pochopenie správania žiakov v určitých situáciách.

Výtvarný prejav žiakov s poruchami správania

Zameriame sa na špecifiká tvorby žiakov, u ktorých je nejakým spôsobom zmenený alebo narušený bežný vývin. Konkrétne budeme pozorovať tvorbu žiakov s poruchami správania a problematiku súvisiacu s problémami v detstve a dospievaní, ktoré sa vymykajú bežným problémom tohto obdobia. Žiaci s poruchami správania svojim problémom často sami nerozumejú a nedokážu ich slovne pomenovať. Z tohto hľadiska je výtvarná tvorba jedinečným komunikačným nástrojom, ktorý dáva svojmu tvorcovi voľnosť a slobodu vyjadrovania (Davido, 2001). Ghanizadeh, Safavi a Berk (2012) uskutočnili výskum, pri ktorom zisťovali úroveň kresby detí s ADHD. Ako výskumný nástroj použili štandardizovaný grafický test kresby ciferníka (Clock Face Drawing Test). Pri tomto teste je potrebné využívať rôzne funkcie, ako napríklad sluchové spracovávanie a porozumenie inštrukciám, plánovanie, exekutívne funkcie, organizačné schopnosti, koncentráciu a abstraktné myslenie. Ich výskumu sa zúčastnilo 95 detí s diagnózou ADHD vo veku 8-14 rokov. Kontrolnú skupinu tvorilo 191 bežných detí v rovnakom pomere z hľadiska veku a pohlavia. Výsledky ukázali, že deti s ADHD dosiahli v teste výrazne nižšie skóre oproti kontrolnej skupine. Vágnerová (2017) v prípade týchto žiakov taktiež upozorňuje na neschopnosť dostatočne dlhej koncentrácie na akúkoľvek činnosť. Nemajú trpezlivosť, aby úlohu vykonali dostatočne precízne, často ju nedokončia alebo dokonca prehliadnu, nie sú schopní plánovať, koordinovať jednotlivé pohyby a preto ich kresby namávajú prijateľnú úroveň. Prítomná je tiež nedostatočná autoregulačná funkcia či zvýšené vnútorné napätie pri tvorivej činnosti. Autorka medzi typické znaky kresby týchto žiakov zaraďuje (Vágnerová, 2017, s. 83):

- asymetrickosť a disproporčnosť pri kresbe ľudskej postavy,
- neprimerané prepojenia časti tela (napr. sú pripojené na nesprávnom mieste),
- nesprávne umiestňovanie detailov (obr.2),
- malý počet detailov (alebo chýbajú len na jednej časti obrázka/tela),

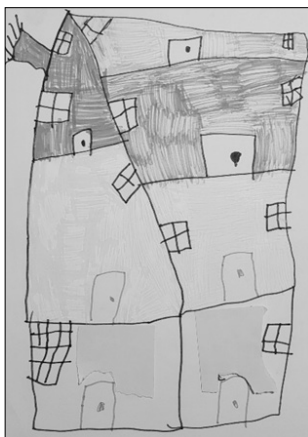
- obrázok môže byť rôzne deformovaný (vidlicové ruky, trojuholníkový alebo okrúhly trup apod.),
- častá prítomnosť perseverácie (tzn. monotónneho opakovania určitých tvarov alebo prvkov) (obr.1),
- neadekvátne umiestnenie obrázku na papieri (napr. v šikmom sklone),
- vzájomné prekrývanie objektov,
- nenadväzujúce a nekoordinované čiary,
- čmáranie, škrtanie, machule (podobne ako v písomnom prejave).

Obrázok 1 Kresba chlapca (vek 6,2 rokov) s diagnózou ADHD



Zdroj: vlastné spracovanie

Obrázok 2 Kresba chlapca (vek 7,2 rokov) s diagnózou ADHD



Zdroj: vlastné spracovanie

Využitie artefiletiky pri práci so žiakmi s poruchami správania

Znalosť špecifík kresby je dôležitá aj pri tvorbe a nastavovaní artefiletickej činnosti. Artefiletika je neoceniteľným nástrojom pomáhajúcim žiakom s poruchami správania rozvíjať ich sociálne zručnosti (predovšetkým v rámci skupinovej práce) a tiež porozumieť podstate a konsekvenciám ich poruchy. Artefiletika má mnoho benefitov. Pri práci s danou skupinou žiakov poskytuje množstvo špecifických výhod. Malchiodi (2012) uvádza, že využíva vizuálne vzdelávacie schopnosti a zručnosti, vďaka artefiletickým stretnutiam sa žiaci učia organizácii a štruktúre a tiež ponúka žiakom možnosť vyjadriť svoje pocity a potreby. Výsledok tohto procesu - artefakt, dáva žiakovi vizuálnu správu o jeho nápadoch a emóciách. Kresby tiež slúžia ako efektívna metóda pre učiteľov a členov školských podporných tímov, pre porozumenie vplyvu poruchy na celkovú kvalitu ich života. Podporovanie žiakov k výtvornej expresii poskytuje možnosti na identifikovanie a vyhodnocovanie komorbidných problémov a iných kognitívnych faktorov, ktoré môžu interferovať s výkonom žiaka. Výtvarná tvorba je aktivita, ktorú navyše žiaci dôverne poznajú zo školy. Ide o činnosť vyžadujúcu si auditívnu a zrakovú percepciu, schopnosť koncentrovať sa len na jednu konkrétnu úlohu, plánovať a organizovať a vhodne využívať priestor a materiál. Taktiež podporuje spontánne správanie a preto je vhodná aj pri metóde pozorovania a hodnotenia žiaka. Priestor, v ktorom artefiletický proces prebieha by nemal byť presýtený podnetmi, najvhodnejšie sú biele steny a prázdne nástenky, na ktoré sa môžu priebežne vystavovať vytvorené diela. Je na mieste aj opatrnosť pri voľbe materiálu a techník. Títo žiaci majú zväčša radi predvídateľnosť, konzistentnosť a primeranú organizačnú štruktúru stretnutí. Osoba realizujúca artefiletický program musí brať do úvahy neschopnosť dlhodobej koncentrácie, ľahkú vyrušiteľnosť a unaviteľnosť. Artefiletická činnosť by mala byť rozdelená do viacerých sekcií a obsahovať jednoduché a zaujímavé techniky. Pre deti s poruchami správania je vhodná najmä skupinová forma práce. Vďaka nej si trénujú sociálne zručnosti a interakciu s rovesníkmi s podobnými problémami. Žiaci môžu prichádzať do styku s pocitmi, ktoré sa inak nedajú jednoducho pomenovať slovami (Waller, 1993). Schopnosť prejať sa a precvičovať si zručnosti im dáva pocit kontroly a sebaúčinnosti a podporuje sebapoznávanie. Umenie môže byť efektívnym systémom na komunikáciu implicitných informácií (Gerge, Pedersen, 2017). Běhouňková (2010) hovorí, že artefiletika je efektívnou metódou predchádzania vzniku problémov v správaní a zároveň sprevádzania žiakov s diagnostikovanými

poruchami správania v škole. Autorky Ulrichová a Sládečková (1992) vo svojej štúdii popisujú pozitívne vplyvy umeleckých aktivít v zariadeniach pre deti s poruchami správania. Kreslenie či maľovanie sú, podľa nich, pre deti a dospievajúcich veľmi pútavé činnosti, čo samo o seba zaisťuje dobrú motiváciu pre prácu. Nezanedbateľným kladom artefietiky je tiež fakt, že žiaci sú vedení ku hlbšiemu záujmu, nútení tlmiť svoje deštruktívne tendencie, učia sa vážiť si svoju prácu ale aj diela ostatných. Kožnár (1999) taktiež vidí potenciál výtvarného prejavu najmä tam, kde nestačia slová. Nad jednotlivými výtvarmi je potrebné rozvinúť diskusiu, objasňujúcu intrapsychické súvislosti, vzťahy a interakcie a to aj v prípade, že sa žiakovi o nich nechce veľmi rozprávať. Je tiež možné si prostredníctvom výtvarnej činnosti odreagovať negatívne emócie, vyladiť citový stav, rozvíjať tvorivosť, zefektívňovať komunikáciu a ventilovať rôzne problémy. Každá artefietická intervencia musí byť cieľená, pričom samotný arteterapeutický tvorivý proces je dôležitejší ako výsledný artefakt, resp. vytvorené dielo. Pri práci so žiakmi s poruchou správania treba mať na zreteli, že všetky činnosti zamerané na riešenie problémových situácií musia byť vopred vhodne organizačne naplánované, aby bol dosiahnutý pozitívny efekt. Prostredníctvom kreatívnych činností možno u detí pôsobiť na pozitívny sebaobraz a tým vytvoriť podmienky pre vyjadrenie vlastných emócií (Majzlanová, 2017). Liebmann (2010) zároveň zdôrazňuje význam tvorivého procesu ako prostriedku osobného vyjadrenia a uprednostňuje ho pred esteticky uspokojivým konečným produktom. U detí s problémami v správaní je dôležité okrem autenticity podporovať sebaúctu, ktorá ovplyvňuje ich vzťah k sebe a iným ľuďom. Bosgraaf, Spreen, Pattiselanno a Van Horeen, (2020) analyzovali výsledky 37 výskumných prác zameraných na aplikáciu umelckých metód pri práci s deťmi a mládežou s poruchami správania. Účelom ich systematického naratívneho skúmania bolo poskytnúť prehľad intervencií, ktoré boli účinné pri znižovaní porúch správania. Hlavné výsledky ukázali, že je využívané široké spektrum umeleckých materiálov a techník môže viesť k zlepšeniu problémov v správaní. Ulrichová a Sládečková (1992) vo svojej výskumnej štúdii sledovali vplyv arteterapie u klientov diagnostického centra. Zameriavali sa konkrétne na zmeny v emocionálnom ladení, aktivity, pozornosti, zlepšenie somatického stavu a subjektívneho pocitu pohody. Autorky zdôrazňujú, že počas stretnutia nie je dôležité, aby dieťa kresbu či maľbu dokončilo. Dôležitejšie je samotná interpretácia produktu dieťaťom, pri ktorej môže porozprávať aj to, čo nestihlo dotvoriť. Tu dostávajú možnosť aj deti úzkostné, ktoré inak nedostanú možnosť sa

prejaviť. Furneaux-Blick (2019) sa vo svojej štúdii zamerala na techniku spoločného maľovania s deťmi s poruchami učenia. Ako sama autorka uvádza, spoločná aktivita odzrkadľuje dyadické stretnutie rodiča s dieťaťom. Práca na spoločnej aktivite s dieťaťom umožnila vytvorenie pevného vzťahu. Jej prípadová štúdia dokumentuje, ako môže spoločná aktivita umožniť dieťaťu rozvíjať väčšiu sebadôveru a vytvárať silnejší pocit seba samého.

Záver

Výskumy artefietiky v školách sú zriedkavé. Zástancovia tvrdia, že je to inovatívny spôsob, ako pomôcť žiakom, ktorí majú problémy so správaním alebo problémy v emocionálnej a sociálnej oblasti. Navrhujú začleniť artefietiku do školského poradenstva, výtvarnej výchovy, špecifických predmetov, preventívnych programov a školských záujmových krúžkov. Autori Slayton, D'Archer a Kaplan (2010) rovnako vyzdvihujú účinnosť týchto techník, konkrétne kreslenia. Väčšina odborníkov sa zhoduje na tom, že artefietika pomáha žiakom s poruchami správania vysporiadať sa s ich emocionálnymi a behaviorálnymi problémami tým, že im umožňuje vyjadriť svoj hnev a frustráciu prostredníctvom umenia (Gliga, 2011). Cieľom nášho príspevku bolo popísať možnosti využitia artefietiky u žiakov s poruchami správania. Pri vytváraní podporného artefietického programu je vždy potrebné vychádzať z osobnosti daných žiakov. Podmienkou je tiež presná identifikácia najproblémovejších oblastí a nastavenie programu s rešpektovaním ich individuálnych potrieb. Prístup vyučujúcich k týmto žiakom si však vyžaduje veľa trpezlivosti, empatie a dostatočné porozumenie ich diagnóze. Artefietika pomáha žiakom zamerať sa na jeden podnet a filtrovať ostatné, spracovávať vnútorný nepokoj. Problémom týchto žiakov často býva aj nedostatočná motivácia k akejkoľvek aktivite. Rutinné úlohy im pripadajú nudné a nezáživné. Artefietika ponúka možnosť, ako vidieť tieto úlohy v novom svetle. Žiaci s poruchami správania majú často umelecké nadanie, sú schopní myslieť kreatívne a nachádzať nové spôsoby riešenia. Artefietika túto ich schopnosť výrazne podporuje. Pocity a skúsenosti žiakov sa premieňajú na konkrétne a hmatateľné obrazy, umožňujúce získať nový pohľad na problémy a konflikty. S narastajúcim tlakom na absolvovanie reedukácie v čo najkratšom čase a pri obmedzenom počte stretnutí, objavujú odborníci potenciál umeleckého prejavu, ktorý pomáha žiakom rýchlo komunikovať relevantné problémy. Už len z tohto dôvodu odborníci v pomáhajúcich profesiách čoraz viac využívajú kresby a iné expresívne výtvarné úlohy počas intervencie a reedukácie.

Na základe vyššie uvedeného sme formulovali konkrétne odporúčania pre prax využiteľné pri edukácii žiakov s poruchami správania:

- Je potrebné dostatočne žiakom vysvetľovať ich diagnózu a čo z nej plynie.
- Naučiť žiakov robiť si prestávky, ktoré môžu využívať na tvorivú činnosť, môžu realizovať dychové cvičenia a pod. Kedykoľvek je to možné je vhodné urobiť si krátku prestávku, ktorá im pomôže s koncentráciou a načerpaním nových síl.
- Je vhodné viesť ich k tomu, aby sa naučili všetky úlohy si rozdeliť na menšie časti – dielčie úlohy, ktoré je možné aj rôzne usporiadať.
- Vytvoriť si systém, ktorý bude žiakom vyhovovať. Pomáha mať jasný systém a rituály, ktoré sa pravidelne opakujú.
- Vytvoriť systém odmeňovania za splnené úlohy – body, ktoré sú viditeľné (napr. na nástenke a pod.).

Medzi ďalšie zásady zaraďujeme:

- Dodržiavanie pravidelnosti a dlhodobosti v rámci poskytovanej intervencie.
- Stavať a budovať vzájomný vzťah medzi pedagógom a žiakom za súčasného posilňovania samostatnosti a odvahy.
- Využívať pri intervencii prvky z artefietiky a tým zvyšovať úroveň kreativity, pozornosti, znižovať úzkosť a eliminovať strach z nepoznaného.
- Každé stretnutie a každú aktivitu začať motivačným rozhovorom, reflexiou predchádzajúceho obdobia a detailným popisom pripravenej techniky.
- Disponovať rôznym artefietickým materiálom, byť flexibilný a ochotný techniky a materiál v priebehu stretnutia meniť a prispôbovať situácii a stavu žiakov.
- Počas tvorby žiakov nabádať, najmä pri prvých stretnutiach, pomáhať a povzbudzovať ich k samostatnosti.
- Udržiavať pravidelný kontakt s rodičmi, vzájomne si vymieňať informácie a nové postrehy a skúsenosti.
- Komunikovať s viacerými učiteľmi žiakov, snažiť sa spoločne odhaľovať ich silné stránky.
- Interpretovať výsledné artefakty spoločne so žiakmi pomocou reflektívneho rozhovoru. Pýtať sa na neznáme a neobvyklé prvky v ich tvorbe.
- Žiakov chváliť aj za drobné úspechy (ak sa im podarí prekonať strach a úzkosť, začať a dokončiť aktivitu).

- Prenechať žiakom dostatočný čas a priestor. Netrvať na dodržiavaní predom nastaveného časového limitu.
- Dopriať žiakom čas na oddych a relaxáciu.
- Prepájať všetky umelecké aktivity s bežným životom, rozprávať sa o skúsenostiach, budovať nové poznatky a vedomosti.

Referencie

- BĚHOUNKOVÁ, L. Artefiletická prevence, intervence a poradenství v kontextu inkluzivního vzdělávání žáků s problémy v chování na 2. stupni ZŠ. In: *Speciální pedagogika*, roč. 20, č. 1, 2010. ISSN 1211-2720.
- BOSGRAAF L, SPREEN M, PATTISELANNO k AND HOOREN S. Art Therapy for Psychosocial Problems in Children and Adolescents: a Systematic Narrative Review on Art Therapeutic Means and Forms of Expression, Therapist Behavior, and Supposed Mechanisms of Change. In: *Front. Psychol.* 2020. doi: <http://10.3389/fpsyg.2020.584685>.
- DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál. 2008, ISBN 978-80-7367-415-1.
- FURNEAUX-BLICK, S. Painting Together: How Joint Activity Reinforces The Therapeutic Relationship With a Young Person With Learning Disabilities. In: *International Journal of Art Therapy* Volume 24, Issue 4, s. 169 -180, 2019. ISSN 1745-4832.
- GERGE, A., PEDERSEN, I. N. Analyzing pictorial artifacts from psychotherapy and art therapy when overcoming stress and trauma. In: *The Arts in Psychotherapy*, 54, 56–68, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2017.02.001>.
- GHANIZADEH, A., SAFAVI, S., BERK, M. Clock Face Drawing Test Performance in Children with ADHD. In: *Basic Clin Neurosci.* Winter;4(1):50-6, 2013. PMCID: PMC420256.
- GLIGA, F. Teaching by art therapy. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 15(2):3042-3045, 2011. doi: <https://10.1016/j.sbspro.2011.04.241>.
- HOMZOVÁ, J. *Artefiletika v pedagogickej činnosti učiteľa výtvarných predmetov*. Bratislava: MPC, 2015. [cit. 11. 12. 2021] Dostupné na: https://archiv.mpcedu.sk/sites/default/files/publikacie/j_homzova_artefiletika_v_pedagogickej_cinnosti_ucitele_vytvarnych_predmetov.pdf.
- KOŽNAR, J. *Psychoterapeutické prístupy v prevýchove II*. Banská Bystrica: KPÚ, 1999. ISBN 80-85415-10-0.
- LIEBMANN, M. *Skupinová arteterapie*. Praha: Portál, 2010. ISBN80-7178-864-3.
- MAJZLANOVÁ, K. Liečebnopedagogická intervencia prostredníctvom dramaterapie a biblioterapie pri problémoch v správaní detí. In: LESSNER LIŠTIAKOVÁ, I. *Liečebnopedagogické intervencie pri poruchách správania detí*. Bratislava : UK, 2017. ISBN 978-80-223-4454-8.
- MALCHIODI, C. *Handbook of Art Therapy*. Guilford Press, 2012. ISBN 978-160-918-975-4.
- NABHAN, R., J., EL BITTAR, M., P. Technologically Enhanced Art Therapy: Introducing a New Synergistic Model to Enhance Morphological Awareness in Students with Dysgraphia. In: *Linglit Journal: Scientific Journal Of Linguistics And Literature*. Vol 2 No 1, 2021. doi: <https://doi.org/10.33258/linglit.v2i1.416>.
- POTMĚŠILOVÁ, P., SOBKOVÁ, P. *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-2443-120-8.

- SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. I. díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-066-8
- SLAYTON, S. C., D'ARCHER, J., KAPLAN, F. Outcome Studies on the Efficacy of Art Therapy: a Review of Findings. In: *Art Therapy. Journal of the American Art Therapy Association*, 27, 108-118, 2010. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/07421656.2010.10129660>.
- ŠICKOVÁ – FABRICI, J. *Arteterapia – užitkové umenie?* Martin: Petrus, 2006. ISBN 80- 8923-310-4.
- TEEL, S. *Defending and Parenting Children Who Learn Differently*. Santa Barbara: Praeger, 2007. ISBN 978-0-275-99248-4.
- ULRICHOVÁ, I., SLÁDEČKOVÁ, Z. Muzikoterapie a arteterapie v etopedických zařízeních. In: *Speciální pedagogika* - 2;3. 26-33, 1992. ISSN: 0862-1632.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Praha: Raabe, 2017.
- ZHOŘ, I., HORÁČEK, R., HAVLÍK, I. *Akční tvorba*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1991. ISBN 80-7067-074-6.
- WALLER, D. *Group Interactive Art Therapy: Its Use in Training and Treatment*. New York: Routledge, 1993. ISBN 0-415-04844-3.

ROZVOJ A ŠPECIFIKÁ KOMUNIKÁCIE U VYBRANÝCH DETÍ S PORUCHOU SLUCHU V PREDŠKOLSKOM VEKU

Miroslava Tomášková¹

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na deti s poruchou sluchu v predškolskom veku. Oblasť hodnotenia komunikácie sa zameriava na rozličné komunikačné formy, pričom hodnotíme nielen hovorený jazyk, ale aj posunkový jazyk. Je dôležité brať do úvahy celú komunikačnú škálu dieťaťa v rozličných modalitách. Jednou z nových možností hodnotenia v tejto oblasti v našich podmienkach je poľský diagnostický nástroj Karta na hodnotenie komunikačného správania dieťaťa s poruchou sluchu (Krakowiak a Panasiuk, 1995), ktorý bol preložený a overený na vybranej skupine slovenských detí s poruchou sluchu. Cieľom príspevku je zistiť úroveň komunikácie a špecifiká v rozvoji komunikácie po určitom čase, ako aj jazykovú preferenciu v komunikačnom správaní. Výsledky prezentujú skupinové aj individuálne závery na vybraných participantoch. Poukazujú na dôležitosť včasne stanovenej diagnózy, včasnej diagnostiky a včasného začatia odbornej intervencie. Dostatočným zmapovaním rozličných komunikačných foriem dokážeme presnejšie popísať komunikačné situácie vo vývine dieťaťa v rozličnom prostredí. Orientačné mapovanie komunikačného správania detí s poruchou sluchu by malo byť súčasťou hodnotenia dieťaťa aj v prostredí materskej školy a neskôr aj základnej školy. Do hodnotenia by mali byť zapojení nielen rodičia a odborníci, ale aj pedagógovia, ktorí dieťa dobre poznajú.

Kľúčové slová: Porucha sluchu. Dieťa s ťažkou poruchou sluchu. Komunikačné kompetencie. Komunikačné správanie. Hovorený jazyk. Posunkový jazyk. Diagnostika komunikácie.

Abstract

The paper focuses on children with hearing impairment in preschool age. The field of communication assessment focuses on various forms of communication. We assess not only spoken language, but also sign language. It is important to take into account the whole range of the child's communication in different modalities. One of the new evaluation options in this area in our conditions is the polish diagnosis tool Card for evaluating the communication behavior of children with hearing loss (Krakowiak and Panasiuk, 1995). It was translated and verified on a selected group of Slovak children with hearing impairment. The aim of the contribution is to find out the level of communication and specifics in the development of communication after a certain time, as well as language preference in communication behavior. The results present both group and individual conclusions on selected participants. The results point to the importance of early diagnosis, early diagnosis and early initiation of professional

¹ Mgr. Miroslava Tomášková, PhD., Centrum špeciálnopedagogického výskumu, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave, e-mailová adresa: miroslava.tomaskova@fedu.uniba.sk; Tel.: +421290159386

intervention. We can more accurately describe communication situations in the child's development in different environments by sufficiently mapping various forms of communication. Indicative mapping of the communication behavior of children with hearing impairment should have been part of the child's assessment in the preschool and later also in elementary school. Not only parents and experts, but also educators who know the child well should be involved in the assessment.

Keywords: *Hearing impairment. Child with severe hearing impairment. Communication competences. Communication behavior. Spoken language. Sign language. Communication diagnosis.*

Úvod

Pod pojmom predškolský vek rozumieme vek dieťaťa od troch do šiestich rokov. Jedná sa o obdobie charakteristické intenzívnou prípravou na vzdelávanie v škole. Pobytom v materskej škole sa buduje sociálne správanie, komunikačné schopnosti, rozvíjajú sa oblasti ako motorika, lateralita, hmat, zrakové, sluchové vnímanie, pamäť a pozornosť (Bednářová a Šmardová, 2011). Dieťa v predškolskom veku by malo disponovať komunikačnými kompetenciami na takej úrovni, aby bolo schopné úspešne nadväzovať kontakty s inými ľuďmi a zrozumiteľne sa vyjadrovať. Na konci predprimárneho vzdelávania chápe jazyk ako komunikačný prostriedok, nadväzuje a vedie dialóg, vyjadruje svoje komunikačné potreby v najoptimálnejšom komunikačnom systéme, chápe jednoduché požiadavky dospelých, prejavuje predčitateľskú gramotnosť (Vzdelávacie programy pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie, 2017). U detí s poruchou sluchu sa stretávame s určitými špecifikami v rozvoji komunikácie a komunikačných kompetencií. Porucha sluchu je kvalitatívnou i kvantitatívnou zmenou vo vnímaní informácií sluchom. Okrem zhoršenej schopnosti vnímania zvukov z okolia a zvukov reči má negatívny vplyv aj na rozvoj osobnosti dieťaťa, socializácie, schopnosti učiť sa a v budovaní sociálnych vzťahov (Vymlátilová, 2018; Hovorková a kol., 2018).

Porucha sluchu (ďalej skratka PS) sa prejavuje vo svojej závažnosti v jej dôsledkoch. U dieťaťa, u ktorého sluch nie je dostatočne skompenzovaný sluchovou pomôckou a nebola mu poskytnutá dostatočná podpora, sa dôsledky môžu prejaviť v rozličných oblastiach. Primárnym dôsledkom straty sluchu je predovšetkým lingvistická oblasť, ktorá je nástrojom pre kognitívny vývin, vzdelávanie, socializáciu (Hovorková a kol., 2018; Schmidtová, 2016; Hampl, 2013; Tarciová, 2013). U detí s PS sa stretávame s oneskoreným vývinom jazyka, reči, s menšou slovnou zásobou, dysgramatizmom, s narušením

foneticko-fonologickej roviny. V školskom prostredí je prítomný informačný deficit vyplývajúci z obmedzenia náhodnej pozornosti, deficity v pracovnej pamäti, s ťažkosťami s čítaním s porozumením, či nesústredením sa neporozumením pokynov (Hovorková a kol., 2018). Súčasné výskumy poukazujú na dôležitosť presadzovania princípu 1-3-6, t.j. do prvého mesiaca má byť diagnostikovaná strata sluchu, v treťom mesiaci dieťa dostane sluchovú pomôcku a v šiestom mesiaci s dobre nastavenou sluchovou pomôckou začne odborná špeciálnopedagogická starostlivosť. Je preukázané, že ak deti začali nosiť načúvacie prístroje do 6. mesiaca, absolvovali ranú intervenciu, ich vývin bol porovnateľný s vývinom počujúcich detí (Hovorková a kol. 2018). Tomblin et al. (2014) zisťovali v longitudinálnom výskume efektívnosť používania načúvacích prístrojov/kochleárných implantátov u detí so strednou až ťažkou poruchou sluchu v ranom až predškolskom veku (od šiestich mesiacov do siedmich rokov) v oblasti počutia a komunikácie. Výsledky poukázali na veľký prínos skoršieho a dlhodobého používania sluchových pomôcok v rozvoji sluchových schopností a na rozvoj reči a hovoreného jazyka. Naopak, v staršom výskume Sarant, et al. (2008) skúmali vývin hovoreného jazyka u austrálskych detí vo veku 6-7 rokov s ťažkou poruchou sluchu. Výsledky poukázali na deficity v jazykovom vývine a v komunikačných schopnostiach. Ako hlavné dôvody boli uvedené neskoro stanovená diagnóza, strata času medzi stanovením diagnózy, skompenzovaním sluchu a časom začatia odbornej intervencie. S kvalitnou kompenzáciou sluchu a intenzívnou pomocou, intervenciou je možné vplyv dôsledkov poruchy sluchu minimalizovať/znížiť, avšak podstatnú úlohu tu zohráva aj vek – vek zistenia poruchy sluchu, sluchový vek. Čím neskôr sa tak najmä pri ťažkých stratách sluchu udeje, tým viac sú limitované možnosti intervencie a rozvoja sluchových schopností, či komunikácie.

Špecifiká komunikácie detí s poruchami sluchu v predškolskom veku

Rozvoj dieťaťa s PS v predškolskom veku závisí od mnohých faktorov, t. j. rodinné prostredie, individuálnych vlastností osobnosti dieťaťa, skúseností, možností kompenzácie straty sluchu, intenzity a doby začatia odbornej starostlivosti, spolupráce s rodinou dieťaťa a miery podpory rodiny, a pod. (Hovorková a kol., 2017). Vývin u dieťaťa s PS sa môže podobáť vývinu počujúcich detí, ale stretávame sa aj s určitými špecifikami a odlišnosťami, ktoré sa vyskytujú najmä v oblasti jazyk a komunikácia. Pokiaľ vo vývine pôsobí nepriaznivý faktor alebo viacero faktorov súčasne, môže sa to prejaviť ako narušená komunikačná schopnosť. V tejto súvislosti hovoríme o symptomatických poruchách

reči, kedy niektorá z rovín prejavov jazyka pôsobí interferenčne vzhľadom na komunikačný zámer dieťaťa s poruchou sluchu (Lechta, 2002). Ponímanie narušenej komunikačnej schopnosti u detí s poruchou sluchu je potrebné rozšíriť z prevažne surdologopedického/logopedického pohľadu, viazaného predovšetkým na hovorený jazyk. Vzhľadom na to, že sa u tejto skupiny stretávame s rozličným rozpätím možností použitia jazyka v komunikácii, v rôznych modalitách (hovorený jazyk, posunkový jazyk, v ich kombináciách), môžeme definovať možnosti narušenej komunikačnej schopnosti vzhľadom na preferovanú komunikačnú formu (Tarciová a kol., 2016):

- Narušená komunikačná schopnosť je prítomná v oblasti hovoreného jazyka a posunkového jazyka.
- Narušená komunikačná schopnosť nie je ani v oblasti hovoreného, ani v oblasti posunkového jazyka.
- Narušená komunikačná schopnosť je v oblasti hovoreného jazyka alebo v oblasti posunkového jazyka.

V prípade ťažkej straty sluchu sa stretávame s limitmi v osvojení si hovoreného jazyka, preto v komunikácii používame manuálne formy komunikácie, ktoré v sebe zahŕňajú komunikáciu prostredníctvom posunkovej komunikácie (prirodzený posunkový jazyk, posunkovaná slovenčina, posunkami podporená slovenčina) a prstových znakov (prstová abeceda, pomocné artikulačné znaky) (Tarciová, 2019). V pedagogike sluchovo postihnutých je jednou s otázok vhodný prístup vo vzdelávaní. V súčasnosti nie je zhoda v tejto otázke, avšak stretávame sa s rozličnými prístupmi vo vzdelávaní na školách vzhľadom na preferované formy komunikácie (Stredler-Brown, 2010; Tomášková-Tarciová, 2020):

- *Auditívny prístup* – auditívno verbálna metóda a auditívno-orálna metóda.
- *Vizuálny prístup* – bimodálno-bilingválna metóda, posunkované formy jazyka.
- *Multimodálny prístup* – reč podporená posunkami, simultánna komunikácie, totálna komunikácia, cued speech.

Výber prístupu vo vzdelávaní je individuálny a závisí od osobnostných predispozícií dieťaťa a úrovne vo vývine, preferovanej formy komunikácie v rodine, výberu školského zariadenia, možnosti podpory a odbornej starostlivosti, a pod.

Špecifiká vo vývine jazyka a komunikácie detí s poruchou sluchu v predškolskom veku

U detí s PS hovoríme o prerušenom, obmedzenom a oneskorenom vývine v oblasti jazyka a komunikácie. Z lingvistického hľadiska hovoríme o troch skupinách detí s poruchou sluchu (Tomášková, 2020; Tarcsiová a kol., 2016):

- Skupina, ktorá si osvojuje jazyk, reč a komunikuje auditívnou cestou.
- Skupina, ktorá si osvojuje jazyk a komunikuje vizuálnou cestou prostredníctvom odzerania, čiastočne auditívne.
- Skupina, ktorá si osvojuje jazyk a komunikuje prostredníctvom posunkového jazyka.

Vývinové štádia sú podobné ako u počujúcich detí, avšak kvalita osvojenia, ich dĺžka sa môžu líšiť. Ťažkosti vo vývine môžeme rozčleniť do štyroch sfér (Krakowiak, 2012): sféra percepcie, sféra schopnosti tvorenia hovorenej reči, sféra jazykovej a komunikačnej kompetencie, sféra kultúrnej kompetencie.

V súčasnosti sa kladie dôraz na funkčnú komunikáciu, teda dieťa si má osvojiť akýkoľvek jazyk, ktoré je prirodzený (hovorený alebo posunkový jazyk) ešte pred kritickým obdobím. V opačnom prípade sa nabaľujú problémy a dieťa si neosvojí žiaden jazyk fluentne (Kushalnagar, 2010; Masataka, 2006). Neschopnosť rozlišovať slabičnú štruktúru znemožňuje osvojiť si lexikálno-sémantickú rovinu jazyka vo výpovedi. Ak dieťa nemá dostatočnú slovnú zásobu a nevie rozoznávať slová, vedie to k narušeniu gramatickej roviny jazyka a verbálnej komunikácii. Porozumenie celkovej výpovede druhého človeka znižuje porozumenie jednotlivým vetám a dieťa má znemožnený prístup k slovám, morféмам, znakom a následne k pravidlám daného jazyka, t.j. signálom reči. Problémy ma následne vo zvukovej rovine jazyka v rozoznávaní hlások, slabík, čím sa celý tento proces začína od začiatku (Krakowiak, 2012). Z toho dôvodu je potrebné poznať dieťa, jeho komunikačné správanie, preferované formy komunikácie, úroveň osvojenia jazyka a komunikácie, aby bola komunikácia efektívna a bola tu možnosť obojsmerného prijímania informácií.

Hodnotenie komunikácie detí s poruchou sluchu v predškolskom veku

U detí s poruchou sluchu je diagnostika jazyka a komunikácie sťažená nedostatočným osvojením hovoreného jazyka, či nedostatočnou interakciou s okolím (Hampl a Schmidtová, 2016). Primárnym cieľom

je zmapovať aktuálny stav vývinu a vytvorenie základu pre intervenčné postupy. Hodnotenie jazyka a komunikácie by sa malo zameriavať na celú oblasť komunikačného správania dieťaťa, t.j. zahŕňať má oblasti diagnostiky hovoreného jazyka, písomnej podoby jazyka, mimiky, gest a posunkového jazyka, či iných foriem posunkovej komunikácie. Založená má byť aj na hodnotení komunikačnej interakcie medzi dieťaťom a dospelou osobou (Tomášková, 2020). Z moderných prístupov diagnostiky v špeciálnej pedagogike/logopédii je diagnostika orientovaná na hodnotenie jazykového systému z hľadiska formy (morfologicko-syntaktická rovina, fonologická rovina), obsahu (lexikálno-sémantická rovina), a použitia (pragmatická rovina), a komunikačné správanie dieťaťa (Lechta, 2002).

V zahraničí sa stretávame s rozličnými diagnostickými nástrojmi, ktoré hodnotia rôzne modalitty jazyka. Používané sú od raného veku, predškolského veku až po starší školský vek. Stretávame sa tiež s diagnostickými nástrojmi, ktoré sú štandardizované na túto populáciu detí (Henner et al., 2018). V medzinárodnom projekte De-Sign Bilingua (2016) bolo zosumarizovaných niekoľko používaných diagnostických nástrojov. Z výsledkov a z ďalšej dostupnej literatúry môžeme skupinu diagnostických nástrojov na hodnotenie komunikácie u detí s poruchami sluchu rozdeliť do troch skupín:

- Diagnostické nástroje, ktoré hodnotia jazyk a komunikáciu v hovorenom jazyku.
- Diagnostické nástroje, ktoré hodnotia jazyk a komunikáciu v posunkovom jazyku.
- Diagnostické nástroje, ktoré hodnotia jazyk a komunikáciu v oboch modalitách.

Diagnostické nástroje sa vo všetkých skupinách zameriavajú na širokú vekovú škálu, avšak stále je citeľný nedostatok a potreba tvorby nových diagnostických nástrojov vo svete.

V našich podmienkach sa používajú často zastarané a neštandardizované diagnostické nástroje, čo vyplýva z prieskumu realizovaného Štefkovou (2016). V hodnotení komunikácie sú k dispozícii také, ktoré sa orientujú iba na hovorený jazyk. Tieto nástroje sú však štandardizované iba na počujúcu populáciu (napríklad TEKOS, Kondášova obrázkovo-slovníkova skúška, Heilderbergský test) a chýba ich modifikácia na populáciu detí s poruchou sluchu. Často deti v týchto diagnostikách zlyhávajú alebo dosahujú podpriemernú úroveň, prípadne sú výsledky chápané iba orientačne. Problém tvorby diagnostického nástroja v hodnotení komunikácie v posunkovom

jazyku má niekoľko faktorov- malá výskumná vzorka a heterogénna vzorka, neexistencia výskumov zameraných na posunkový jazyk, informácie máme k dispozícii iba zo zahraničných výskumov. Rovnako chýba diagnostický nástroj, ktorý by dostatočne hodnotil celú komunikačný systém a komunikačné správanie dieťaťa so zreteľom na sledovanie jeho pokroku po určitom čase. Súhlasíme so Szarkovskim a Hutchinsonom (2016), ktorí poukazujú na to, že výber nástrojov závisí aj od individuálnych potrieb dieťaťa a neexistuje jeden vhodný prístup ani diagnostický nástroj, ktorý by vyhovoval celej populácii detí s poruchami sluchu.

Diagnostické nástroje zamerané na hodnotenie rôznych modalít jazyka u detí s poruchou sluchu

Pokiaľ u detí s poruchami sluchu hodnotíme iba hovorený jazyk, nedokážeme plnohodnotne ohodnotiť celú škálu komunikačných schopností, ktoré dieťa využíva. Goldstein a Bebek (2003) tvrdia, že hodnotením zameraným na obe modalities môžeme zistiť úroveň komunikačných schopností a porozumieť špecifikám komunikácie každého dieťaťa.

Dostupné diagnostické nástroje, ktoré hodnotia obe modalities sa zameriavajú na expresívnu aj receptívnu stránku, prípadne hodnotia jazykovú preferenciu. Z pohľadu jazykových rovín sa zameriavajú na pragmatickú rovinu jazyka, prípadne sémantickú rovinu jazyka. Zameriavajú sa tiež na niekoľko vyplývajúcich aspektov, t.j. vývin komunikačných schopností, spôsob, akým dieťa dokáže vyjadriť svoj komunikačný zámer, ako dieťa reaguje a porozumie komunikácii iných ľudí, ako sa dieťa podieľa na interakcii s inými ľuďmi a preferenciu komunikačného kanála sohľadom na komunikačnú situáciu (Tomášková, 2020). Takýchto diagnostických nástrojov je v zahraničí pomerne málo (napr. The Pragmatics Profile, Language Proficiency Profile, Karta Oceny Zachowań Komunikacyjnych dziecka z uszkodzonym sluchem-KOZK). V našom príspevku sa zameriavame na poľský diagnostický nástroj, ktorý sme preložili a overili v našich podmienkach. Nazdávame sa, že v budúcnosti môže mať svoje praktické využitie, nakoľko hodnotí komunikáciu detí s poruchou sluchu zo širšieho hľadiska. Ďalej prinášame stručnú charakteristiku tohto nástroja.

Karta na hodnotenie komunikačného správania dieťaťa s poruchou sluchu – KOZK

Autorkou diagnostického nástroja Karta na hodnotenie komunikačného správania dieťaťa s poruchou sluchu (ďalej poľská

skratka KOZK) je profesorka Kazimiera Krakowiak v spolupráci s Mariou Panasiuk (1995). Slúži na podrobné pozorovanie dieťaťa so sluchovým postihnutím v jeho prirodzenom prostredí. Umožňuje zistenie komunikačnej kompetencie a jazykovej preferencie v spôsobe komunikácie (prostredníctvom hovoreného jazyka alebo prostredníctvom gest, mimiky alebo posunkov). Cieľom hodnotenia je umožniť dôkladný opis a hodnotenie jednotlivých komunikačných foriem dieťaťa v jeho sociálnom prostredí. Určený je pre deti od raného veku po mladší školský vek. Pre správne použitie a vyhodnotenie sa predpokladá dlhodobé a dôkladné pozorovanie dieťaťa v každodenných situáciách v interakcii s okolím. Ďalším cieľom je poznať silné a slabé stránky dieťaťa a na záver sa získa prehľad o komunikačných stratégiách dieťaťa a jeho aktuálny stav komunikačných možností. Je možné ho použiť aj po určitom čase na rediagnostiku (Tomášková, 2018; Krakowiak, 2012). KOZK sa vypĺňa do kruhového diagramu (príloha A) a má podobu dotazníka, v ktorom sa zaznamenáva 30 rôznych komunikačných prejavov dieťaťa (príloha B). Vyplnenie položiek označuje zistené čiastkové zručnosti v oblasti hovoreného jazyka, v oblasti mimiky, gest a posunkov a v oblasti písma. Oblasti sú rozdelené na 5-stupňový súbor úloh, ktoré znázorňujú úroveň, ktorú dieťa dosiahlo (Krakowiak, 2012). Výsledky z KOZK môžu mať kvalitatívny aj kvantitatívny charakter pre každé dieťa individuálne. Pre kvantitatívne výsledky je presne daný postup matematických výpočtov určený autorkami. Výsledky sa dajú komparovať navzájom v rámci skupiny vybraných detí s poruchou sluchu.

Rozvoj komunikácie u vybraných detí s poruchou sluchu v predškolskom veku

Výskumný problém

Možnosť sledovať komplexný rozvoj dieťaťa s poruchou v jazyku a komunikácie umožňuje podieľať sa na výbere prístupu vo vzdelávaní všetkých zúčastnených. Rodičia, pedagógovia, odborníci by mohli mať prehľad v kľúčových obdobiach dieťaťa a sledovať pokroky v tejto oblasti. Predškolské obdobie je dôležité pre prípravu dieťaťa na školskú dochádzku a komunikácia je jednou z kľúčových oblastí, ktoré je potrebné skúmať a preto by sme sa mali zamerať na sledovanie celej škály komunikačných prostriedkov v závislosti od jazykovej preferencie komunikačného partnera, metód vzdelávania. Jedným z diagnostických nástrojov, ktorý by takto komplexne vedel diagnostikovať komunikačné správanie dieťaťa s poruchou sluchu v predškolskom veku je KOZK.

Výskum sa zameriava na skupinové hodnotenie a individuálne hodnotenie vybraných detí s poruchou sluchu. Sledujeme nielen úroveň komunikačných kompetencií, jazykovú preferenciu, ale aj pokrok po určitom čase.

Výskumný cieľ a výskumné otázky

Cieľom je zhodnotiť úroveň a špecifiká komunikácie na vybranej výskumnej vzorke detí s poruchami sluchu v predškolskom veku prostredníctvom vybraného diagnostického nástroja KOZK. V závislosti od výskumného cieľa sme si stanovili nasledujúce výskumné otázky:

- 1) Na akú úroveň vyhodnotil KOZK komunikačné kompetencie vybranej výskumnej vzorky?
- 2) Aký je pokrok v rozvoji komunikačných kompetencií u vybranej výskumnej vzorky po určitom čase?
- 3) Akú sú špecifika komunikácie vybranej výskumnej vzorky?
- 4) Aká je jazyková preferencia vybranej výskumnej vzorky?

Metódy výskumu

V rámci výskumu sme uplatnili niekoľko výskumných nástrojov. Vo výskumne boli použité nasledujúce výskumné nástroje:

- a) *KOZK* (Krakowiak a Panasiuk, 1995) – hodnotí komunikačné správanie dieťaťa s poruchou sluchu. Umožňuje kvalitatívne i kvantitatívne hodnotenie, pričom pre kvantitatívne výsledky je presne daný postup určený autorkami. sa môžu interpretovať skupinovo aj individuálne. Vyplnený bol dvakrát v priebehu pol roka rodičom.
- b) *Dotazník o rodine* (autorské) – dotazník získava anamnestické údaje o rodine a dieťati. Pozostáva z 30 otázok, z toho 12 otvorených a 18 uzavretých. Získané dáta slúžili na charakteristiku výskumného súboru.
- c) *Škála hodnotenia zrozumiteľnosti reči v kontexte* (McLeod, Harrison a McCormack, 2012; prel. Buntová, 2013) – dotazník reflektuje subjektívne porozumenie reči hovoreného jazyka dieťaťa s najbližším okolím (rodič, blízky členovia rodiny, vzdialení členovia rodiny, kamaráti, známi, učiteľ, cudzí ľudia) a s cudzími osobami, ktoré s ním komunikujú. Pozostáva zo 7 položiek vo forme 5-stupňovej Likertovej škály. Vyplnený bol rodičom dieťaťa po druhom meraní KOZK. Norma pre slovensky hovoriace deti bola vytvorená pre vek 4-6 rokov. Používa sa ako skrining pre určenie prípadného narušeného vývinu reči a u detí s poruchou sluchu má orientačné použitie.

Organizácia a priebeh výskumu

Pri výbere výskumného súboru sme zvolili možnosť zámerného – kumulatívneho výberu, z dôvodu striktného stanovenia kritérií pre výskumnú vzorku a ťažšej dostupnosti populácie detí s poruchou sluchu. Priebeh výskumu prebiehal v niekoľkých fázach – predvýskumná fáza (hľadanie výskumnej vzorky, príprava zberu dát), 1. výskumná fáza (aplikovanie výskumných metód, priebežne spracovanie dát), 2. výskumná fáza (opakované vyplnenie KOZK), záverečná fáza (analýza, vyhodnotenie dát). Výskum prebiehal dlhodobo od júna 2018 do apríla 2020. Niektoré merania sa realizovali opakovane na tej istej kohorte, teda sa jedná o longitudinálny výskum.

Charakteristika vybranej výskumnej vzorky

Do výskumu bolo spolu zapojených 4 participantí s poruchou sluchu vo veku od 3-6 rokov. Z týchto detí sme vybrali dve na popis individuálneho hodnotenia, ktoré vzhľadom na výskumný cieľ a výskumné otázky spĺňajú nami zadané kritériá: vek participantov od 3 do 6 rokov (na začiatku hodnotenia KOZK), strata sluchu bez ohľadu na stupeň, typ a vek, kedy k strate sluchu došlo, žiadne pridružené postihnutia/narušenia participantov, nerozlišujeme sluchové pomôcky, nerozlišujeme sluchový status rodičov dieťaťa, nerozlišujeme preferovanú formu komunikácie v rodine.

Všetci participantí pochádzajú z počujúcich rodín, úplných rodín. Porucha sluchu v rodine je bez výskytu. Deti nosia rozličné sluchové pomôcky, t.j. kochleárne implantáty alebo načúvacie prístroje. Všetky deti sú kompenzované bilaterálne. U detí je diagnostikovaná ťažká až úplná strata sluchu, perцепčného typu. V rodine je preferovaná zmiešaná forma komunikácie, t. j. hovorený jazyk, ale aj posunková komunikácia. Deti prevažne navštevujú bežné materské školy. Dve deti nenavštevujú zatiaľ žiadne predškolské zariadenie. Všetky deti sú v starostlivosti odborníkov, t.j. logopéda a špeciálneho pedagóga. Nasledujúca tabuľka č. 1 znázorňuje základnú charakteristiku vybraných participantov k individuálnemu hodnoteniu. Cielene sme ako príklad vybrali najmladšieho a najstaršieho participanta. Veky v tabuľkách sú uvedené v tvare rok; mesiac (napr. 1 rok a 2 mesiace je sú uvedené ako 1;2).

Tabuľka 1 Stručná charakteristika vybraných participantov

Stručné údaje	PARTICIPANT 1	PARTICIPANT 2
Základné údaje o rodine	úplná, počujúca, bez výskytu PS	úplná, počujúca, bez výskytu PS
Pohlavie participanta	dievča	chlapec
Biologický vek	3;3	5;11
Sluchový vek	2;8	2;6
Vek zistenia straty sluchu	0	0
Vek pridelenia prvej/súčasnej sluchovej pomôcky	0;5/1;3	2;5/3;3
Vek začatia špeciálnopedagogickej starostlivosti	0;9	2;1
Stupeň straty sluchu	Úplná SS	Úplná SS
Typ straty sluchu	Percepčná SS	Percepčná SS
Sluchová pomôcka	KI (bilaterálne)	KI (bilaterálne)
Preferovaná forma komunikácie v rodine	HJ	HJ/PJ
Navštevovaný druh materskej školy	nenavštevuje	Bežná MŠ
Navštevovaní odborníci	LG/ŠP	LG/ŠP

Legenda: HJ-hovorený jazyk, PJ-posunkový jazyk, NP-načúvací prístroj, KI-kochleárny implantát, PS – porucha sluchu, SS- strata sluchu, MŠ – bežná materská škola, LG-logopéd, ŠP – špeciálny pedagóg

Vybrané výsledky výskumu na základe skupinového hodnotenia KOZK

Tabuľka č. 2 prezentuje prehľad získanej priemernej úrovne komunikačnej schopnosti v celej výskumnej vzorky (n=4). Z prezentovaných výsledkov je zrejmé, že u detí v predškolskom veku pozorujeme pomerne vysokú úroveň komunikačných schopností, t. j. 105 bodov (70 %). V oblasti hovoreného jazyka dosiahli deti priemernú hodnotu 56 bodov (93,3 %). Oblasť mimiky, gest, posunkov dosahuje priemernú úroveň 32 bodov (53,3 %). Je zrejmé, že celá skupina dosahuje lepšie priemerné hodnoty v rozvoji v hovorenom jazyku ako v oblasti mimiky, gest a posunkov.

Tabuľka 2 Priemerné hodnoty úrovne
komunikačnej schopnosti skupiny participantov v predškolskom veku

Kategoríe hodnotenia komunikačnej úrovne		Získané priemerné hodnoty
KOZK	Celková komunikačná schopnosť ($\Sigma 0$)	105 (70%)
	Komunikačná schopnosť v HJ (Σfn)	56 (93,3%)
	Komunikačná schopnosť v oblasti mimika, gestá a posunky (Σgm)	32 (53,3%)
	Maximálna hodnota kategórií komunikačnej schopnosti (M_0)	3,5 (70%)
	Maximálna hodnota kategórií komunikačnej schopnosti v HJ (M_{fn})	4,6 (92%)
	Maximálna hodnota kategórií komunikačnej schopnosti v MGP (M_{gm})	3 (60%)
	Nárast celkovej komunikačnej schopnosti ($\Delta 0$)	7,5
	Nárast komunikačnej schopnosti v oblasti HJ (Δfn)	4
	Nárast komunikačnej schopnosti v oblasti MGP (Δgm)	-0,8
	Faktor preferencie komunikačných prostriedkov (W_p)	1,9
	Škála zrozumiteľnosti reči v kontexte	
	Celkové skóre zrozumiteľnosti reči	4 (80%)

Aritmetický priemer celkovej maximálnej hodnoty komunikačnej schopnosti ($M_0=5, 100 \%$) je 4 (80 %), t. j. $M_0>3$ čo označuje schopnosť nadviazať a udržiavať kontakt s ľuďmi v okolí. V oblasti hovoreného jazyka je priemer najvyššej maximálnej hodnoty 4,6 (92 %), t. j. $M_{fn}>3$ čo označuje pokrok v rozvoji reči porovnateľný s rozvojom reči počujúcich detí po treťom roku života, t.j. dokážu dostatočne udržiavať a nadviazať verbálnu komunikáciu s blízkymi osobami. V oblasti mimiky, gest a posunkov je priemer 3 (60 %), t. j. $M_{gm}>3$ čo označuje schopnosť nadviazať a udržať kontakt prostredníctvom mimiky, gest a posunkov s najbližšími osobami (na čo poukazujú aj individuálne hodnotenia), ktorí komunikujú prostredníctvom posunkovej komunikácie, napriek tomu, že všetci preferujú v komunikácii hovorený jazyk. Posunky sú používané ako podpora v komunikácii, avšak deti spontánne nenadväzujú kontakt prostredníctvom posunkov bez motivácie dospeléj osoby, ktorá s ním touto formou komunikuje. V náraste celkovej komunikačnej schopnosti vidíme priemerný posun o 7,5 bodov, v oblasti hovoreného jazyka je priemerný nárast o 4 body. V oblasti

mimiky, gest a posunkov sme zaznamenali pokles o 0,8 bodov. Tento pokles môže byť zapríčinený rozličnými faktormi, ktoré individuálne vplyvajú na rozvoj každého dieťaťa. Jedným z nich však môže byť aj fakt, že deti v danom veku na rozdiel od raného veku začali preferovať komunikáciu prostredníctvom hovoreného jazyka, a posunky išli tým pádom do úzadia. Táto hodnota nám ukazuje, že vývin nie je nemenný a môže prebiehať rozličným smerom. Faktor preferencie u celej skupiny je $W_p > 1$, čo označuje jednoznačnú preferenciu komunikácie prostredníctvom hovoreného jazyka. V Škále zrozumiteľnosti reči v kontexte sme zaznamenali priemerné skóre 4 (80 %). Hoci je pre danú populáciu pre nás táto hodnota orientačná, môže naznačovať určité deficity a výskyt porúch vo foneticko-fonologickej rovine jazyka, ktoré môžu vyplývať aj z dôsledkov samotných porúch sluchu. Je potrebné brať do úvahy veľkú heterogenitu populácie detí s PS, a preto je nutné venovať pozornosť aj individuálnemu hodnoteniu komunikačných schopností. Ďalej uvádzame príklad takéhoto hodnotenia.

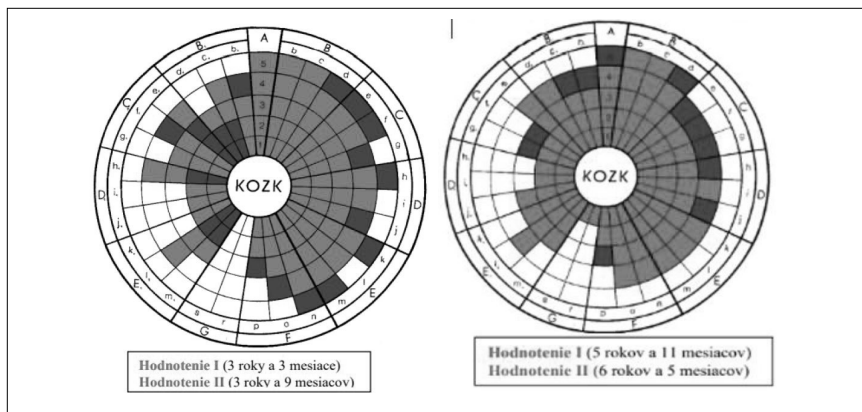
Vybrané výsledky výskumu na základe individuálneho hodnotenia KOZK

Na základe nasledujúcich hodnotení môžeme výsledky komparovať a určiť rozdiely v úrovni komunikačných kompetencií. Uvádzame stručné kvantitatívne údaje v tabuľkách na základe dvoch hodnotení KOZK po určitom čase. Základné kvantitatívne údaje sú zhrnuté v tabuľke č. 3. Údaje sú doplnené o výsledky zo Škály zrozumiteľnosti reči v kontexte. V nasledujúcej časti uvádzame grafické zobrazenie v diagrame a kvalitatívne hodnotenie KOZK (viď obrázok č. 1).

Tabuľka 3 Hodnotenie participantov 1 a 2

KOZK (hodnoty participantov v kategóriách)	Kategória komunikačného správania	Participant 1		Participant 2	
		Hodnotenie	Hodnotenie	Hodnotenie	Hodnotenie
		I	II	I	II
	Snaha o kontakt	5	5	4	5
	a spoluprácu s inými ľuďmi	(100%)	(100%)	(80%)	(100%)
	Σ Celkové zhodnotenie komunikácie	99	103	95	108
		(66%)	(68,7%)	(63,3%)	(72%)
	Σ_{H} Komunikačné správanie v oblasti HJ	48	56	45	51
		(80%)	(93,3%)	(75%)	(85%)
	Σ_{GM} Komunikačné správanie v oblasti GMP	37	30	35	39
		(61,7%)	(50%)	(58,3%)	(65%)
	W_p Faktor preferencie	1,29	1,87	1,28	1,31
Škála zrozumiteľnosti reči		4,6		3,4	
Priemerné skóre					

Obrázok 1 Hodnotenia KOZK v diagrame – participant 1 (vľavo), participant 2 (vpravo)



U participanta 1 z diagramu u z hodnôt tabuliek je zrejmé, že po určitom čase sme zaznamenali po určitom čase posun najmä v oblasti hovorenej komunikácie. Posun je zřejmý najmä v týchto kategóriách:

- Vedomé kombinovanie slov s významom.
- Produkcia slov, opakovanie výpovede podľa vzoru, tvorenie slovných výpovedí.
- Porozumenie obsahu slovného prejavu, verbálna komunikácia so sebou samým.
- Výskyt verbálnej komunikácie, používanie reči.
- Koncentrácia pozornosti na signály gest a mimiky.
- Opakovanie výpovedí prostredníctvom mimiky, gest a posunkov podľa vzoru.
- Aktívna a pasívna slovná zásoba, uplatňovanie gramatických pravidiel.

V niektorých kategóriách sme zaznamenali pokles hodnôt o jednu až dve položky:

- Expresia prostredníctvom mimiky, gest a posunkov.
- Vedomé spájanie gest, posunkov s významom, porozumenie obsahu výpovede v posunkovom jazyku.
- Zrozumiteľnosť výpovedí a efektívnosť výpovedí prostredníctvom mimiky, gest a posunkov.

Z informácie od rodiča je používanie posunkov momentálne v úzadí, odkedy dieťa začalo rozumieť hovorenému jazyku, ktorý preferuje aj

v bežnej komunikácii. Z toho dôvodu zaznamenávame mierny pokles v tejto oblasti. Participant sa zatiaľ nerozvíja v oblasti písania a čítania. Celková úroveň komunikačnej schopnosti po druhom hodnotení je $\Sigma O = 103$, t. j. 68,7 %. Nárast komunikačnej schopnosti je celkovo o 4 bodov. Aritmetický priemer posledného hodnotenia je 3,4, t. j. $MO > 3$ (viac ako 60%), čo je hodnota, ktorá označuje schopnosť dieťaťa nadviazať a udržiavať kontakt s najbližším spoločníkom v sociálnom prostredí, čo mu dáva možnosť uspokojenia základných životných potrieb. V oblasti hovoreného jazyka je maximálna hodnota po druhom hodnotení $\Sigma fn = 56$, t. j. 93,3 %. Komunikácia prostredníctvom hovoreného jazyka narástla o 8 bodov. Aritmetický priemer z posledného hodnotenia je 4,6, t. j. $Mfn > 3$ (viac ako 60 %), čo označuje pokrok v rozvoji reči porovnateľný s rozvojom reči počujúceho dieťaťa v troch rokoch a dostatočné nadviazanie a udržanie verbálneho kontaktu s blízkymi osobami. V oblasti mimiky, gest a posunkov je maximálna hodnota po druhom hodnotení $\Sigma gm = 30$, t. j. 50 %. Zaznamenali sme pokles o 7 bodov. Aritmetický priemer je 2,5, t. j. $Mfn \leq 3$ (menej ako 60 %), čo označuje, že sa dieťa nachádza v skorších štádiách vývinu v tejto oblasti a dominujú predjazykové formy gesticke-mimického prejavu formy komunikácie. Faktor preferencie komunikačných prostriedkov po druhom hodnotení je $Wp = 1,87$, teda $Wp > 1$. To označuje jednoznačnú preferenciu dorozumievania sa prostredníctvom hovoreného jazyka. Výsledky zo Škály zrozumiteľnosti reči označujú priemerné skóre 4,6 (80 %), čo je vysoká úroveň rozvoja foneticko-fonologickej roviny. Blízki členovia rodiny, ale aj cudzí ľudia zvyčajne dobre porozumejú verbálnemu prejavu dieťaťa.

U *participanta 2* sme zaznamenali pokrok vo všetkých oblastiach, pričom sa jednalo o nasledujúce kategórie:

- Vedomé kombinovanie slov s významom.
- Produkcia slov, opakovanie výpovede podľa vzoru a zapamätanie slov.
- Tvorba slovných výpovedí.
- Opakovanie výpovedí gest, mimiky a posunkov podľa vzoru, zapamätanie znakov gest, mimiky a posunkov.

Maximálna hodnota celkového zhodnotenia komunikačnej schopnosti po druhom hodnotení je $\Sigma O = 108$, t. j. 72 %. Nárast komunikačnej schopnosti je o 13 bodov. Aritmetický priemer v poslednom hodnotení je 3,6, t. j. $MO > 3$ (viac ako 60 %), čo je hodnota, ktorá označuje schopnosť dieťaťa nadviazať a udržiavať kontakt s najbližším spoločníkom v sociálnom prostredí, čo mu dáva možnosť

uspokojenia základných životných potrieb. V oblasti hovoreného jazyka je nárast komunikačnej schopnosti o 6 bodov. Po druhom hodnotení je $\Sigma_{fn} = 51$, t. j. 85 %. Aritmetický priemer z posledného hodnotenia je 151 4,25, t. j. $M_{fn} > 3$ (viac ako 60 %), čo označuje pokrok v rozvoji reči porovnateľný s rozvojom reči počujúceho dieťaťa v 3 rokoch a dostatočné nadviazanie a udržanie verbálneho kontaktu s blízkymi osobami. V oblasti mimiky, gest a posunkov je nárast komunikačnej schopnosti o 4 body. Po druhom hodnotení je $\Sigma_{gm} = 39$, t. j. 65 %. Aritmetický priemer z posledného hodnotenia je 3,25, t. j. $M_{gm} > 3$ (viac ako 60 %), čo označuje pokrok v oblasti komunikácie prostredníctvom gest, mimiky alebo posunkov s dostatočným nadviazaním a udržiavaním kontaktu s blízkymi osobami, ktoré vedia komunikovať týmto spôsobom. Faktor preferencie je $W_p = 1,31$, teda $W_p > 1$. Posledné hodnotenie označuje jednoznačnú preferenciu dorozumievania sa prostredníctvom hovoreného jazyka. V Škále zrozumiteľnosti reči je priemerné skóre 3,4, čo označuje kritickú úroveň rozvoja foneticko-fonologickej roviny. Známi aj cudzí ľudia, kamaráti, či učiteľka porozumejú výpovedi dieťaťa na 60 % a rodičia na 80 %.

Závery a diskusia

Prezentované výsledky predstavujú závery na základe stanovených výskumných otázok. Zo zahraničných výskumov je zrejmé, že vývin hovoreného i posunkového jazyka je variabilný a nekonzistentný, najmä u skupiny detí s PS počujúcich rodičov, na koľko sa jedná o veľmi heterogénnu populáciu. V komparácii individuálnych výsledkov nám tiež vyšli heterogénne výsledky, ktoré nemôžeme zovšeobecniť na celú populáciu detí s PS. U participantov výsledky v celkovej komunikačnej schopnosti označujú schopnosť dieťaťa nadviazať a udržiavať kontakt s najbližším spoločníkom v sociálnom prostredí, čo mu dáva možnosť uspokojenia základných životných potrieb. V oblasti komunikácie v hovorenom jazyku dosiahli participanti vyššie celkové hodnoty ako v oblasti mimiky, gest a posunkov. Oblasť hovoreného jazyka označuje pokrok v rozvoji reči porovnateľný s rozvojom reči počujúceho dieťaťa v predškolskom veku a dostatočné nadviazanie a udržanie verbálneho kontaktu s blízkymi osobami. Participanti svojimi verbálnymi výpoveďami vedia dosiahnuť stanovené ciele, ovplyvňovaním volaného, napríklad vedia prosiť, pýtať sa, odpovedať, vyjasniť svoj zámer, opisovať a rozprávať. Snažia sa používať slová primerané danej situácii. Oblasť mimiky, gest a posunkov označuje schopnosť dostatočne nadviazať a udržiavať kontaktu s blízkymi osobami, ktoré vedia komunikovať týmto spôsobom. Niektorí participanti používajú

posunkový jazyk vedome v snahe dosiahnuť svoje ciele, napríklad prosiť, ospravedlniť sa, vyjadriť nesúhlas/súhlas, odpovedať na jednoduché otázky. Prostredníctvom mimiky, gest či posunkov sa snažia nadviazať kontakt. Je zrejmé, že posunková komunikácia zohráva podpornú úlohu v rozvoji celkovej komunikačnej schopnosti. Participanti využívajú posunkovú komunikáciu predovšetkým v domácom prostredí. Nakoľko navštevujú prevažne bežné materské školy, predpokladáme, že táto forma komunikácie nebude praktizovaná zo strany učiteľov, teda dieťa komunikuje v tomto prostredí predovšetkým hovoreným jazykom. Zo skupinových, ale aj individuálnych záverov môžeme konštatovať, že všetci participanti preferujú hovorenú formu komunikácie. Výsledky Škály zrozumiteľnosti reči môžu naznačovať problémy vo foneticko-fonologickej rovine jazyka u niektorých participantov. Prostredníctvom hodnotenie KOZK po určitom čase sme zaznamenali pokrok vo všetkých oblastiach, ale aj pokles v niektorých kategóriách. Pokles môže byť ovplyvnený množstvom vedľajších faktorov. Napríklad čas, metódy, priebeh, výsledky intervencie, sociálne prostredie, spôsob komunikácie, úroveň psychického vývinu, pozornosť, pamäť, rýchlosť učenia sa, sociálna adaptácia a pod. Okrem preferovanej formy komunikácie sme však ďalšie aspekty hlbšie neskúmali. Čím je dieťa staršie, tým je nárast komunikačnej schopnosti nižší, čo sme si mohli všimnúť aj v individuálnych hodnoteniach, kde počet položiek u participant 2 v náraste komunikačnej schopnosti je nižší ako u participanta 1. Prostredníctvom KOZK sme mali možnosť ohodnotiť celú komunikačnú škálu detí s PS. Škála zrozumiteľnosti reči v kontexte tvorila orientačné hodnotenie k hodnoteniu hovoreného jazyka vo foneticko-fonologickej rovine. Na tomto príklade sme chceli prezentovať, že KOZK ako diagnostický nástroj by mal byť kombinovaný aj s inými dostupnými diagnostickými nástrojmi, a tým pádom môže pomôcť vytvoriť komplexný obraz od dieťaťa s poruchou sluchu.

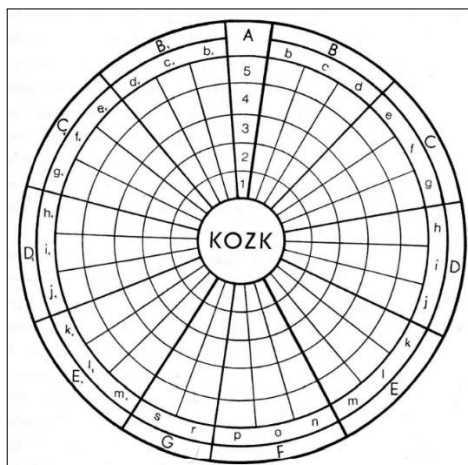
Záver

V nami realizovanom výskume sme prezentovali skupinové a individuálne výsledky rozvoja vybraných participantov s PS v predškolskom veku. Naša výskumná vzorka je veľmi heterogénna a špecifická – jedná sa iba o skupinu detí s PS z počujúcich rodín, deti navštevujú bežné materské školy, jedno dieťa v danom čase nenavštevovalo žiadne predškolské zariadenie, všetci participanti sú od raného veku v starostlivosti odborníkov ako logopéd a špeciálny pedagóg, rovnako v ranom veku boli pridelené sluchové pomôcky. Z prezentovaných výsledkov je zrejma dôležitosť skorej diagnostiky,

skorého pridelenia sluchových pomôcok a začatia odbornej starostlivosti. Naši participanti dosahujú pomerne vysoké hodnoty v rozvoji celkových komunikačných schopností, pričom vyššie hodnoty dosahujú v rozvoji oblasti hovoreného jazyka ako v oblasti mimiky, gest a posunkov. Výsledky nám potvrdili, že KOZK môže byť vhodným diagnostickým nástrojom, ktorý môžu používať osoby, ktoré dobre poznajú dieťa s poruchou sluchu, t. j. rodič, odborník, ale aj pedagóg. Je zrejmé, že KOZK poukazuje na silné stránky dieťaťa, ako aj na oblasti, na ktorých je potrebné naďalej pracovať. Do praxe môže KOZK priniesť nové pohľady na diagnostiku komunikácie v našich podmienkach, tým pádom zlepšiť možnosti intervencie a vzdelávania. KOZK sme použili so súhlasom autoriek pre potreby výskumu na jeho overenie. Pre použitie v praxi potrebujeme rokovať o získaní práv na jeho použitie (čo zatiaľ nebolo možné vzhľadom na pretrvávajúci pandémie COVID-19 vo svete). Je potrebné, aby sme do budúcnosti získali pohľady viacerých odborníkov, ale aj pedagógov, rozšírili výskumnú vzorku, a aby sa s KOZK oboznámilo viac odborníkov, ktorí pracujú s deťmi s poruchami sluchu.

Prílohy

Príloha A. KOZK –diagram



Príloha B. KOZK – kategórie komunikačného správania

DOROZUMIEVANIE SA PROSTREDNÍCTVOM HOVORENEHO JAZYKA	Stupne 1-5	A	Snaha o kontakt a spolupráca s inými ľuďmi
		B	Prípravenosť na slovnú komunikáciu
		b	Zameranie pozornosti na signály reči
		c	Používanie hlasu
		d	Vedomé kombinovanie slov s významom
		C	Poznávanie slov
		e	Produkcia zvukov
		f	Opakovanie výpovedi podľa vzoru
		g	Trvalé zapamätanie slov
		D	Schopnosť používať slová
		h	Porozumenie obsahu slovného prejavu
		i	Tvorenie slovných výpovedí
		j	Verbálna komunikácia so sebou samým
		E	Charakteristiky verbálnej komunikácie
		k	Výskyt verbálnej komunikácie
		l	Zrozumiteľnosť verbálneho prejavu
		m	Používanie reči
DOROZUMIEVANIE SA GESTAMI, MIMIKOU A POSUNKAMI		B ₁	Prípravenosť na komunikáciu prostredníctvom gest, mimiky a posunkov
		b ₁	Koncentrácia pozornosti na signály gest a mimiky
		c ₁	Expresia (vyjadrovanie sa) prostredníctvom gest, mimiky a posunkov
		d ₁	Vedomé spájanie gest, mimiky a posunkov s významom
		G ₁	Učenie sa signálov gest, mimiky a posunkov
		e ₁	Cvičenie signálov gest a mimiky
		f ₁	Opakovanie výpovedí gest, mimiky a posunkov podľa vzoru
		g ₁	Trvalé zapamätanie znakov gest, mimiky a posunkov
		D ₁	Schopnosť používať znaky gest, mimiky a posunkov
		h ₁	Porozumenie obsahu výpovedi v posunkovom jazyku
		i ₁	Rozvíjanie komunikácie v posunkovom jazyku
		j ₁	Komunikácia prostredníctvom gest, mimiky a posunkov so sebou samým
		E ₁	Charakteristiky komunikácie prostredníctvom gest, mimiky a posunkov
		k ₁	Výskyt komunikácie prostredníctvom gest, mimiky a posunkov
		l ₁	Zrozumiteľnosť výpovedí prostredníctvom gest, mimiky a posunkov
		m ₁	Uskutočniteľnosť a efektívnosť výpovedí prostredníctvom gest, mimiky a posunkov
ZNALOSTI		F	Jazykové znalosti
		n	Pasívna slovná a posunková zásoba
		o	Aktívna slovná a posunková zásoba
		p	Uplatňovanie gramatických pravidiel
		G	Znalosť písma
		r	Čítanie
		s	Písanie

Referencie

- Auswahl von Testverfahren zur Feststellung sprachlicher Kompetenzen schwer höriger und gehörloser Kinder [online]. De-SignBilingual. 2016. Dostupné na: <https://teach-designbilingual.univie.ac.at/index.php?id=4&upId=141&fileId=263>.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, a.s., 2011. ISBN 978-80-251-1829-0.
- GOLDSTEIN, G., BEBKO, J.M. The Profile of Multiple Language Proficiencies: A measure for Evaluating Language Samples of Deaf Children. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2003, Vol.8, No.4, pp. 253-463. ISSN 1465-7325.

- HAMPL, I., SCHMIDTOVÁ, M. *Špecifická edukácia detí s poruchou sluchu v ranom veku*. Bratislava: IRIS, 2016. 222 s. ISBN 978-80-89726-85-1.
- HENNER, J. et al. Recent Issues in the Use of Signed Language Assessments for Diagnosis of Language Disorders in Signing Deaf and Hard of Hearing Children. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2018. Vol. 23, No. 4, pp. 307-316. ISSN 1465-7325.
- HOVORKOVÁ, S. a kol. *Máme diéta s poruchou sluchu 2*. Bratislava: Alfa print, s.r.o., 2018. 547 s. ISBN 978-80-89895-11-3.
- HOVORKOVÁ, S. a kol. *Máme diéta s poruchou sluchu I*. Bratislava: Alfa print, s.r.o., 2017. 442 s. ISBN 978-80-89895-11-3.
- KRAKOWIAK, K. *Dar języka*. Lublin: Wydawnictwo KUL. 491 s., 2012. ISBN 978-83-7702-527-7.
- KUSHALNAGAR, P., et al. Infants and Children with Hearing Loss Need Early Language Access. In: *The Journal of Clinical Ethics* [online]. 2010. Vol. 21. No 2. pp. 143-154. Dostupné na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3072291/>.
- LECHTA, V. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. 2. vyd. Martin: Vydavateľstvo Osveta, 2002. 267 s., 2002. ISBN 80-8063-100-X.
- MASATAKA, N. Development of Communicative Behavior as a Precursor of Spoken Language in Hearing Infants, With Implications for Deaf and Hard-of-Hearing Infants. In: SPENCER, P.E., MARSCHARK, M. 2006. *Advances in the Spoken Language Development of Deaf and Hard-of-Hearing Children*, USA: Oxford University Press, 2006. pp. 42-63. ISBN 13 978-0-19-517987-3.
- SARANT, J.Z. et al. Spoken Language Development in Oral Preschool Children with Permanent Childhood Deafness. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2008, Vol.14, No. 2, pp. 205-217. ISSN 1465-7325.
- STREDLET-BROWN, A. Communication Choices and Outcomes During the Early Years: An Assessment and Evidence-based Approach. In: MARSCHARK, M, SPENCER, P (Eds.). 2010. *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. New York: Oxford University Press, 2010. pp. 292-315. ISBN 978-0-19-539003-2.
- SZARKOWSKI, A, HUTCHINSON, N. Developmental Assessment. In: SASS-LEHRER, M. 2016. *Early Intervention for Deaf and Hard-of-Hearing Infants, Toddlers, and Their Families – Interdisciplinary Perspectives*. Oxford: Oxford University Press, 2016. pp.199-232. ISBN 978-0-19-995774-3.
- ŠTEFKOVÁ, M. Diagnostické materiály používané v ČŠPP. In: *Špeciálnopedagogické poradenstvo: informačný bulletin XX*. Bratislava: VÚDPPaP, 2016, s. 78-89.
- ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV, 2017. Vzdelávacie programy pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie [online]. Dostupné na: <https://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/vzdelavacie-programy/vp-deti-so-zz-schvalene-maj-2017.pdf>
- TARCSIOVÁ, D. a kol. *Písmo a žiaci s poruchou sluchu*. 1.vyd. Bratislava: IRIS, 2016, 2016, 426 s.ISBN 978-80-89726-88-2.
- TARCSIOVÁ, D. Pedagogika sluchovo postihnutých. In: KASTELOVÁ, A. a kol., *Pedagogika zmyslovo postihnutých v ranom a v predškolskom veku*. Bratislava: IRIS, 2013. s. 9-42. ISBN 978-80-89238-83-5.
- TARCSIOVÁ, D. *Posunkový jazyk a vzdelávanie nepočujúcich*. 1.vyd. Bratislava: IRIS, 2019, 315 s., 2019ISBN 978-80-8200-040-8.

- TOMÁŠKOVÁ, M. *Hodnotenie komunikačných kompetencií u detí a žiakov so streťou sluchu*. Dizertačná práca, Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, 2020, 276 s.
- TOMÁŠKOVÁ, M. Hodnotenie úrovne komunikácie u detí/žiakov s poruchou sluchu podľa poľského diagnostického nástroja KOZK. In: *Teória a praxeológia výchovnej a komplexnej rehabilitácie: Zborník vedeckých príspevkov*. Brno: MSD, 2018, 2018. s. 456-474. ISBN 978-80-7392-286-3.
- TOMÁŠKOVÁ, M., TARCSIOVÁ, D. Komparácia hodnotenia úrovne komunikačného správania dieťaťa s poruchou sluchu z pohľadu rodiča a odborníka. In: *Špeciálnopedagogické vedecké a praxeologické problémy v kontexte transformačných procesov*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2020. s. 128-156. ISBN 978-80-555-2591-4.
- TOBLIN, et al. The Influence of Hearing Aids on the Speech and Language Development of Children with Hearing Loss. In: *Journal of American Medical Association*, 2010, Vol. 140, No. 5, pp. 1403-1409. ISSN 1465-7325.
- VYMLÁTILOVÁ, E. Problematika sluchových vad z hľadiska klinickej psychológie. In NEUBAUER, K. a kol., *Kompendium klinickej logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikácie*. 1.vyd. Praha: Portál, 2018. s. 590-641. ISBN 978-80-262-1390-1.

SUBJEKTÍVNE POCITOVANÁ PRIPRAVENOSŤ UČITELIEK MATERSKÝCH ŠKÔL NA PRÁCU S DEŤMI S ROZMANITÝMI POTREBAMI

Dominika Molnárová¹, Katarína Vančíková²

Abstrakt

Počet detí s rozmanitými potrebami v materských školách neustále narastá. Učiteľky by mali byť pripravené na prácu s nimi tak, aby sa každé dieťa rozvíjalo celostne v rámci jeho individuálnych možností a potrieb. Výskumy naznačujú, že nepripravenosť učiteliek reagovať na potreby detí sa môže odzrkadliť v ich pohľade na ne, a to môže mať nepriaznivý dopad aj na samotný prístup k nim. Cieľom predkladaného príspevku je priblížiť pohľad slovenských učiteliek materských škôl na ich subjektívne pociťovanú pripravenosť na prácu s deťmi s rozmanitými potrebami. Pre skúmanie tejto problematiky sme zvolili kvantitatívny dizajn výskumu. Ako metódu zberu dát sme využili on-line dotazník. Výskumnú vzorku tvorilo 280 participantov z celého Slovenska. Analýza našich dát naznačuje, že respondentky sa cítia byť najmenej pripravené na prácu s deťmi so zdravotným znevýhodnením. Ide najmä o oblasť pedagogického diagnostikovania a mapovania potrieb týchto detí, individualizácie obsahov výchovy a vzdelávania a individualizácie metód a stratégií učenia.

Kľúčové slová: *Deti s rozmanitými potrebami. Inkluzívne vzdelávanie. Materská škola.*

Abstract

The number of children with diverse educational needs in kindergartens is constantly increasing. Teachers should be prepared to work with them so each child develops holistically, within individual capabilities and needs. Studies indicate that the unpreparedness of teachers to respond to the children's needs can be reflected in their view on them, and this can harm the approach to them. The main aim of this article is to bring closer the view of Slovak kindergarten teachers on their subjectively felt preparedness to work with children with diverse needs. To investigate this issue, we chose a quantitative research design. For data collection, we used an online questionnaire. The research sample consisted of 280 participants from all over Slovakia. Analysis of our data indicates that our respondents feel the least prepared for work with children with health handicaps. This mainly concerns the field of pedagogical diagnosing and mapping children's needs, individualization of the contents of education, and individualization of learning methods and strategies..

¹ Mgr. Dominika Molnárová, PhD., Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB; e-mailová adresa: dominika.molnarova3@umb.sk ; Tel.: +421 907 812 658

² doc. PaedDr. Katarína Vančíková, PhD., Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB; e-mailová adresa: katarina.vancikova@umb.sk ; Tel.: +421 4464864

Keywords: *Children with diverse educational needs. Inclusive education. Kindergarten.*

Inkluzívne vzdelávanie v materskej škole

Do materských škôl sa dostáva čoraz viac detí s rozmanitými potrebami a materská škola by mala na tieto potreby flexibilne reagovať. Inkluzívne vzdelávanie sa snaží zabezpečiť rovnaké, alebo aspoň približne rovnaké, príležitosti vo vzdelávaní pre všetky deti (Dunda, Földešová, Horňák, a kol., 2013), a preto by sa mal proces výchovy a vzdelávania individualizovať na základe ich špecifických potrieb. Individualizácia je významným faktorom i v príprave všetkých detí na vstup do základnej školy (Vančíková, 2019), zabezpečenie školského úspechu a neskôr i úspešnú sociálnu inklúziu (Dunda – Földešová – Horňák, a kol., 2013). V procese individualizácie výučby je kľúčová schopnosť učiteľky akceptovať jedinečnosť každého dieťaťa a edukačný proces „šit’ na mieru“ kolektívu tak, aby každé jedno dieťa malo možnosť sa celostne rozvíjať v rámci jeho individuálnych možností (Kosová, 2017).

Pri aplikovaní princípov inklúzie do edukačnej praxe, a teda aj pri individualizácii výučby, by mala učiteľka dokázať dieťa integrovať do kolektívu triedy, udržiavať pri tom priateľskú a bezpečnú klímu v triede, diagnostikovať potreby všetkých detí a na základe toho by mala vedieť diferencovať obsahy výchovy a vzdelávania, metódy a stratégie učenia tak, aby vyhovovali všetkým deťom (Emam – Mohamed, 2011; Loreman – Sharma – Forlin, 2013; Özokcu, 2018; Park – Dimitrov – Das – Gichuru, 2016). Avšak, ako píše Basarabová, Sabo a Vančíková (2021), budúce učiteľky³ materských škôl pochybujú o rozvoji týchto spôsobilostí. Ako poukazujú Hwang a Evans (2011), nedostatočná pripravenosť učiteliek na prácu s deťmi s rozmanitými potrebami by sa mohla odrážať v ich názoroch na formu ich vzdelávania a následne aj na prístupe k nim (Jursová Zacharová, Lemešová, Cabanová, Horváthová, & Sokolová, 2019). Výsledky analýzy iniciatívy To dá rozum ukazujú, že len necelá štvrtina pracovníkov MŠ si myslí, že ich zariadenie je pripravené na vzdelávanie detí so zdravotným znevýhodnením (MESA10, 2020). Možno i preto veľká časť učiteliek považuje za najlepšiu formu vzdelávania pre túto skupinu detí segregáciu – vzdelávanie v špeciálnej triede alebo škole. V prípade detí so stredným a ťažkým mentálnym postihnutím považuje túto formu za najvhodnejšiu viac než 82 %

³ Vzhľadom na vysokú zastúpenosť žien v tejto profesii (takmer 99 %) používame v texte ženský rod.

respondentov, v prípade ľahkej formy mentálneho postihnutia 46 %. Takmer polovica si myslí, že v špeciálnom prúde by mali byť aj deti s telesným postihnutím a poruchami správania. Veľké obavy zrejme vzbudzujú deti s autizmom Túto skupinu odkláňa do špeciálnych tried a škôl 75 % respondentov. Podobne aj deti so zmyslovým postihnutím (takmer 68 %). Prekvapuje aj pohľad na ideálnu formu vzdelávania pre deti s narušenou komunikačnou schopnosťou. Takmer 45 % opýtaných si myslí, že by sa im darilo lepšie „medzi svojimi“ (MESA10, 2020)). Otázka teda je, *do akej miery sa cítia byť učiteľky subjektívne pripravené na prácu s deťmi s rozmanitými potrebami* (vrátane ostatných skupín ako napr. deti s odlišným materinským jazykom, deti so sociálne znevýhodneného prostredia a pod.). Otázka, ktorú sme si položili aj v našom výskume je vysoko relevantná. Vzhľadom na uvedenia zákona o povinnom predprimárnom vzdelávaní pre 5 ročné deti bude ich počet v materských školách prirodzene stúpať.

Položili sme si výskumnú otázku: *Aká je miera subjektívne pociťovanej pripravenosti učiteľiek na prácu s deťmi s rozmanitými potrebami?*

Metódy

Pre účel plnenia stanoveného cieľa sme ako metódu zberu dát využili dotazník vlastnej konštrukcie, ktorý bol skonštruovaný na základe výsledkov predchádzajúcich kvalitatívnych analýz (bližšie Molnárová, 2022). Dotazník obsahoval v súčte 23 položiek. Odpovedové časti dotazníka mali formu 5 bodovej škály, pričom štyri body škály tvorili vždy verbálne prispôsobené kontinuum od najmenej po najväčšiu intenzitu. Jeden bod škály vždy označoval možnosť „neviem“, ktorá bola v dátovom súbore označovaná ako 0 (možnosť nebola umiestnená do stredu škály, ale mimo 4-bodové kontinuum)⁴. Dotazník sme distribuovali v elektronickej forme na voľne dostupné e-mailové adresy riaditeľiek materských škôl s prosbou o distribuovanie učiteľkám, ktoré v danej materskej škole pôsobia. Využili sme aj šírenie výskumného nástroja na sociálnej sieti.

Takto získané dáta boli analyzované za pomoci programu MS Excel a JAMOVI. Využili sme univariačné analýzy cez štandardné ukazovatele ako početnosť, percentuálne zastúpenie, miera centrálnej tendencie, miera variability a miera distribúcie. Dáta najmä v dôsledku počtu participantov nespĺňali podmienku normálnej distribúcie. Tá bola

⁴ Z pohľadu počtu participantov sme o tento typ výpovede v súbore nechceli prísť. Do priemerných hodnôt preto bola započítavaná hodnota 0. Celková interpretácia priemerných ukazovateľov je poznačená spôsobom výpočtu. Tam, kde mala zásadnejší dopad na výsledné hodnoty, tam je na to špeciálne zdôraznené.

testovaná prostredníctvom Shapiro-Wilkovho testu, kde štatistická významnosť poukazovala na zamietnutie nulovej hypotézy, ktorá predpokladá normálnu distribúciu dát. Na základe nami stanovenej škály, položky mohli nadobudnúť maximálne skóre s hodnotou 4.

Výskumný súbor, ktorý sme zostavili dostupným výberom, tvorilo N=280 respondentiek z celého Slovenska. Zastúpenie respondentiek z Banskobystrického kraja bolo 24%. Prešovský, Trnavský, Nitriansky a Košický kraj bol každý zastúpený približne 13-14%-ným podielom. Žilinský, Bratislavský a Trenčiansky kraj bol každý zastúpený 10%-ným podielom⁵.

Vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa dosiahlo 47% našich respondentiek, 40% dosiahlo stredoškolské vzdelanie, približne 11% vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa. Respondentky s vysokoškolským vzdelaním tretieho stupňa boli zastúpené iba minimálne (cca 1%).

Priemerná dĺžka praxe respondentiek nadobudla hodnotu 22,3 roka, pričom minimálna hodnota dĺžky praxe bola 1 rok a maximálna udávaná hodnota dĺžky praxe bola 50 rokov.

Výsledky

V dotazníkovom šetrení sme skúmali mieru subjektívne pociťovanej pripravenosti na prácu s deťmi s rozmanitými potrebami. Tento ukazovateľ sme rozdelili do niekoľkých dimenzií, ktoré boli identifikované v kvalitatívnej časti výskumu:

- a) Dimenzia pripravenosti na pedagogickú diagnostiku a mapovanie potrieb detí.
- b) Dimenzia pripravenosti na individualizáciu obsahov výchovy a vzdelávania.
- c) Dimenzia pripravenosti na individualizáciu metód a stratégií učenia.
- d) Dimenzia pripravenosti na integráciu dieťaťa do kolektívu triedy.
- e) Dimenzia pripravenosti na zvládanie disciplíny v kolektíve rôznorodých detí v triede.

Pri každej z uvedených dimenzií sme sa sústredili osobitne na skupinu detí:

- s ľahkým mentálnym postihnutím (MP),
- so stredným a ťažkým mentálnym postihnutím,
- so zmyslovým postihnutím,

⁵ Informáciu o premennej „kraj“ sa počas zberu dát podarilo získať iba od 172 participantoch z celkového počtu 280, čo ale nevyplýva na prezentované výskumné zistenia.

- s telesným postihnutím,
- s narušenou komunikačnou schopnosťou (NKS),
- s poruchou autistického spektra,
- s poruchami aktivity a pozornosti,
- s poruchami správania,
- zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (SZP),
- s nadaním,
- bez znalosti alebo s obmedzenou znalosťou vyučovacieho jazyka.

Tabuľka 1 ukazuje mieru subjektívne pociťovanej pripravenosti učiteľiek materských škôl na pedagogickú diagnostiku a mapovanie potrieb detí. Najvyššie skóre pripravenosti v tejto oblasti bolo zaznamenané v položke zameranej na dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia ($M=2,97$). Najnižšie skóre pripravenosti v tejto dimenzii bolo zaznamenané v položkách, ktoré mapovali prácu s dieťaťom so stredne ťažkým a ťažkým mentálnym postihnutím ($M=1,81$) a prácu s deťmi s poruchou autistického spektra ($M=1,94$). Podľa ukazovateľov signifikancie v teste normality (Shapiro-Wilkov test) je možné konštatovať, že premenné nesplňajú podmienku normálnej distribúcie dát.

Tabuľka 1 Deskriptívne ukazovatele pre dimenziu: pripravenosť na diagnostiku a mapovanie potrieb detí

	M	MND	SD	Shapiro-Wilkov test	
				W	p
Lahké MP	2.52	3.00	0.961	0.860	<.001
Stredné a ťažké MP	1.81	2.00	0.938	0.899	<.001
Zmyslové postihnutie	2.08	2.00	1.015	0.892	<.001
Telesné postihnutie	2.27	2.00	1.019	0.877	<.001
NKS	2.55	3.00	0.975	0.826	<.001
Autizmus	1.94	2.00	0.952	0.894	<.001
Poruchy aktivity a pozornosti	2.64	3.00	0.886	0.811	<.001
Poruchy správania	2.60	3.00	0.915	0.855	<.001
SZP	2.97	3.00	0.969	0.802	<.001
Nadanie	2.75	3.00	1.051	0.801	<.001
Obmedzená znalosť jazyka	2.16	2.00	1.081	0.888	<.001

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 2 ukazuje, že najvyššie skóre v oblasti pripravenosti na individualizáciu obsahov výchovy a vzdelávania bolo zaznamenaná opäť v položke zameranej na prácu s dieťaťom zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia ($M=2,80$). Najnižšie skóre pripravenosti bolo zaznamenaná opäť v položkách, ktoré mapovali prácu s deťmi so stredne ťažkým a ťažkým mentálnym postihnutím ($M=1,74$), prácu s deťmi s poruchou

autistického spektra ($M=1,85$), ale pribudla aj práca s deťmi so zmyslovým postihnutím ($M=1,94$). Podľa ukazovateľov signifikancie v teste normality (Shapiro-Wilkov test) je možné konštatovať, že premenné nespĺňajú podmienku normálnej distribúcie dát.

Tabuľka 2 Deskriptívne ukazovatele pre dimenziu: pripravenosť na prispôsobovanie obsahov výchovy a vzdelávania

	M	MND	SD	Shapiro-Wilkov test	
				W	p
Ľahké MP	2.39	3.00	1.034	0.871	<.001
Stredné a ťažké MP	1.74	2.00	0.939	0.899	<.001
Zmyslové postihnutie	1.94	2.00	1.028	0.905	<.001
Telesné postihnutie	2.13	2.00	1.024	0.886	<.001
NKS	2.43	3.00	1.035	0.866	<.001
Autizmus	1.85	2.00	0.969	0.904	<.001
Poruchy aktivity a pozornosti	2.44	3.00	1.003	0.845	<.001
Poruchy správania	2.43	3.00	0.944	0.873	<.001
SZP	2.80	3.00	0.982	0.818	<.001
Nadanie	2.57	3.00	1.075	0.847	<.001
Obmedzená znalosť jazyka	2.08	2.00	1.122	0.902	<.001

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 3 ukazuje mieru subjektívne pocítovanej pripravenosti učiteliek materských škôl na prispôsobovanie metód a stratégií učenia podľa potrieb detí. Najvyššie skóre bolo zaznamenané opäť v položke mapujúcej prácu s dieťaťom zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia ($M=2,74$). Najnižšie skóre bolo zaznamenané opäť v položkách, ktoré mapovali prácu s dieťaťom so stredne ťažkým a ťažkým mentálnym postihnutím ($M=1,76$) a prácu s deťmi s poruchou autistického spektra ($M=1,86$). Podľa ukazovateľov signifikancie v teste normality (Shapiro-Wilkov test) je možné konštatovať, že premenné nespĺňajú podmienku normálnej distribúcie dát.

Tabuľka 3 Deskriptívne ukazovatele pre dimenziu: pripravenosť na prispôsobovanie metód a stratégií učenia

	M	MND	SD	Shapiro-Wilkov test	
				W	p
Lahké MP	2.33	3.00	1.070	0.852	<.001
Stredné a ťažké MP	1.76	2.00	0.961	0.898	<.001
Zmyslové postihnutie	1.94	2.00	1.031	0.901	<.001
Telesné postihnutie	2.11	2.00	1.059	0.895	<.001
NKS	2.36	3.00	1.065	0.869	<.001
Autizmus	1.86	2.00	1.029	0.910	<.001
Poruchy aktivity a pozornosti	2.46	3.00	0.964	0.856	<.001
Poruchy správania	2.40	3.00	1.014	0.874	<.001
SZP	2.74	3.00	1.030	0.821	<.001
Nadanie	2.53	3.00	1.090	0.839	<.001
Obmedzená znalosť jazyka	2.02	2.00	1.131	0.898	<.001

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 4 ukazuje mieru subjektívne pociťovanej pripravenosti učiteľiek materských škôl na integráciu dieťaťa do kolektívu triedy. Najvyššie skóre pripravenosti na túto úlohu bolo zaznamenané pri deťoch zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia ($M=2,94$). Nižšie skóre bolo zaznamenané pri položke, ktorá sa týkala detí zdravotným postihnutím ($M=2,38$). Najnižšie (i keď porovnateľné) skóre sme zaznamenali v položke týkajúcej sa dieťaťa s obmedzenou znalosťou vyučovacieho jazyka ($M=2,15$). Podľa ukazovateľov signifikancie v teste normality (Shapiro-Wilkov test) je možné konštatovať, že premenné nespĺňajú podmienku normálnej distribúcie dát.

Tabuľka 4 Deskriptívne ukazovatele pre dimenziu: pripravenosť na integráciu dieťaťa do kolektívu triedy

	M	MND	SD	Shapiro-Wilkov test	
				W	p
Zdravotné postihnutie	2.38	2.50	0.908	0.816	<.001
SZP	2.94	3.00	0.799	0.757	<.001
Obmedzená znalosť jazyka	2.15	2.00	1.013	0.872	<.001

Zdroj: vlastné spracovanie

Poslednú čiastkovú dimenziu - Pripravenosť na integráciu dieťaťa do kolektívu triedy - tvorila iba jedna položka, ktorá bola zameraná všeobecne, na všetky skupiny detí. Priemerná hodnota bola $M=2,58$, mediánová hodnota bola $MDN=3$, štandardná odchýlka nadobudla hodnotu $SD=0,3$. Premenná, podobne ako ostatné ukazovatele, nespĺňala podmienku normálnej distribúcie dát ($p<0,01$, $W=0,782$).

V poslednej časti ukazovateľa - subjektívne pociťovaná pripravenosť na prácu s deťmi s rozmanitými potrebami - prezentujeme tabuľku

5, ktorá odkazuje na porovnanie celkového skóre všetkých štyroch čiastkových dimenzií. Podľa ukazovateľov stredových hodnôt je možné konštatovať, že vyššie skóre sme zaznamenali v oblastiach ako zvládanie disciplíny v triede ($M=2,58$), integrácia dieťaťa do kolektívu ($M=2,49$) a pedagogická diagnostika ($M=2,39$). Porovnateľne, ale o niečo menej sa ukazujú byť participantky subjektívne pripravené na prispôbovanie učiva ($M=2,25$) a na prispôbenie metód a stratégií vyučovania ($M=2,23$). Premenné pochopiteľne opäť nespĺňali podmienku normálnej distribúcie dát (počítané z predošlých hodnôt).

Tabuľka 5 Deskriptívne ukazovatele čiastkových dimenzií pripravenosti na prácu s deťmi s rozmanitými potrebami

Dimenzie	M	MND	SD	Shapiro-Wilkov test	
				W	p
Diagnostikovanie potrieb	2.39	2.45	0.708	0.955	<.001
Prispôbovanie učiva	2.25	2.32	0.771	0.969	<.001
Prispôbovanie metód	2.23	2.27	0.815	0.966	<.001
Integrácia dieťaťa do kolektívu	2.49	2.50	0.661	0.931	<.001
Udržiavanie disciplíny v triede	2.58	3.00	1.027	0.782	<.001

Zdroj: vlastné spracovanie

Z prezentovaných výsledkov vyplýva, že učiteľky materských škôl sa na subjektívnej úrovni cítia byť najmenej pripravené na diagnostikovanie potrieb detí so stredným a ťažkým mentálnym postihnutím ($M=1,81$) a detí s autizmom ($M=1,94$). Na tieto deti sa subjektívne cítia byť najmenej pripravené aj v dimenzii individualizácie metód a stratégií učenia, pričom skóre pri deťoch s poruchou autistického spektra dosiahlo $M=1,84$. Pri deťoch so stredným a ťažkým mentálnym postihnutím v tejto oblasti činností skóre dosiahlo $M=1,76$. v rámci individualizácie učiva sa taktiež subjektívne cítia byť najmenej pripravené na deti so stredným a ťažkým mentálnym postihnutím ($M=1,74$), deti s autizmom ($M=1,85$) a pridávajú sa k nim i deti so zmyslovým postihnutím ($M=1,94$). V dimenzii zameranej na integráciu detí do kolektívu triedy sa učiteľky sa subjektívne cítia byť najmenej pripravené na integráciu detí bez znalosti/s obmedzenou znalosťou vyučovacieho jazyka ($M=2,15$) a detí so zdravotným postihnutím ($M=2,38$).

Najvyššia miera subjektívne pociťovanej pripravenosti sa ukazuje pri deťoch zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v rámci diagnostiky ich potrieb ($M=2,97$), individualizácie metód a stratégií učenia ($M=2,74$), učiva ($M=2,80$) a ich integrácie do kolektívu triedy ($M=2,94$).

Vo všeobecnom porovnaní dimenzií ukazovateľa sa učiteľky na subjektívnej úrovni cítia byť najmenej pripravené na individualizáciu metód a stratégií učenia ($M=2,23$) a na individualizáciu obsahov výchovy a vzdelávania ($M=2,25$). Podľa našich výsledkov sa cítia byť najviac pripravené na zvládanie disciplíny v triede plnej rozmanitých detí ($M=2,58$) a na zvládanie integrácie detí do kolektívu triedy ($M=2,49$).

Záver

V inkluzívnej materskej škole sa stretávajú všetky deti, bez rozdielov. Cielene sa v nej podporuje vývin všetkých detí, rozvíja sa ich vzdelávací potenciál a rešpektujú sa ich individuálne potreby (Lipnická, 2012). Pre naplnenie tejto vízie sú kľúčovými aktérmi práve učiteľky materských škôl, ktoré by mali byť pripravené na prácu s deťmi, ktorých potreby sú veľmi rozmanité. Kvalitatívna sonda Basarabovej, Saba a Vančíkovej (2021) naznačuje, že študentky pedagogického smeru sa necítia byť dostatočne pripravené na túto úlohu.

My sme sa rozhodli pozrieť sa na tento problém optikou učiteliek materských škôl, ktoré sú v praxi. Z výsledkov nášho výskumu sa vynárajú signály, že aj učiteľky, ktoré majú nadobudnuté praktické skúsenosti môžu v spojitosti s výchovou a vzdelávaním detí s rozmanitými potrebami pociťovať neistotu. Na základe kvalitatívnej sondy, ktorá predchádzala kvantitatívnemu skúmaniu sme sa rozhodli zamerať na komplexnejšiu škálu činností. Zistili sme, že v oblasti pedagogickej diagnostiky a mapovania potrieb detí sa učiteľky na subjektívnej úrovni cítia byť najmenej pripravené na prácu s dieťaťom so stredným a ťažkým mentálnym postihnutím a na deti s poruchami autistického spektra. Rovnako to vnímajú aj v oblasti individualizácie metód a stratégií učenia a v oblasti zameranej na individualizáciu obsahov výchovy a vzdelávania. V tejto oblasti sa k spomínaným skupinám detí pridávajú i deti so zmyslovým postihnutím. V dimenzii zameranej na integráciu detí do kolektívu triedy sa učiteľky subjektívne cítia byť najmenej pripravené na integráciu detí bez znalosti/s obmedzenou znalosťou vyučovacieho jazyka a detí so zdravotným postihnutím. Najvyššiu mieru subjektívne pociťovanej pripravenosti sme zaznamenali v spojitosti s deťmi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, a to vo všetkých sledovaných oblastiach.

Pri všeobecnom porovnaní všetkých činností, ktoré sme skúmali, sa ukazuje, že učiteľky sa na subjektívnej úrovni cítia byť najmenej pripravené na individualizáciu metód a stratégií učenia a na individualizáciu učiva. Podľa našich výsledkov sa subjektívne cítia byť

najviac pripravené na zvládanie integrácie detí do kolektívu triedy a udržiavanie disciplíny v triede plnej rozmanitých detí.

PodĎakovanie a afiliácia

Príspevok je výstupom riešenia výskumnej úlohy v rámci projektu Vedeckej grantovej agentúry MŠVVaŠ SR a SAV č. 1/0642/20 *Predstavy aktérov vzdelávania o inkluzívnej škole ako východisko hľadania dialógu v profesijne variabilných tímoch*.

Referencie

- BASARABOVÁ, Barbara - SABO, Robert - VANČÍKOVÁ, Katarína. Impulzy pre skvalitnenie prípravy učiteľov pre potreby inkluzívnej praxe. *Manažment školy v praxi*, 2021, roč. 12, č. 2021, s. 7-9. ISSN 1339-925X.
- DUNDA, Ján - FÖLDEŠOVÁ, Jadranka, HORŇÁK, Ladislav, KAŠČÁK, Ondrej, KNAPIKOVÁ, Zlata, KONČOKOVÁ, Eva, a kol. *Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2013. ISBN 978-80-8052-557-6.
- EMAM, Mahmoud Mohamed - MOHAMED, Ahmed Hassan Hemdan. Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2011, roč. 23, č. 2011, s. 976-985. ISBN 1877-0428.
- HWANG, Yoon-Suk - EVANS, David. Attitudes Towards Inclusion: Gaps between Belief and Practice. *International Journal of Special Education*, 2011, roč. 26, č. 1, s. 136-146. ISSN 0827-3383.
- JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Zlatica - LEMEŠOVÁ, Miroslava - MIŠKOLCI, Jozef - CABANOVÁ, Katarína - HORVÁTHOVÁ, Lubica - SOKOLOVÁ, Lenka. *Postoje, inklúzia a predsudky v slovenských školách*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2019. ISBN 978-80-223-4814-0.
- KOSOVÁ, Beata. Učítelia v reformách školy a kurikula. *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*, 2017, roč. 2, č. 1, s. 126-138. ISSN 1339-8275.
- LIPNICKÁ, Milena. *Vízia a realita inkluzívnej edukácie v materskej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2012. ISBN 978-80-8052-460-9.
- LOREMAN, Tim - SHARMA, Umesh - FORLIN, Chris. Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? a Four Country Study of Teaching Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 2013, roč. 38, č. 1, s. 27-44. ISBN 1835-517X.
- MESA10. (2020). Dotazníky a frekvenčné tabuľky z dotazníkového prieskumu To dá rozum - materské školy [Data set]. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778322>.
- MOLNÁROVÁ, Dominika. *Pripravenosť školskej praxe na zavedenie povinného predprimárneho vzdelávania z pohľadu učiteľiek materských škôl*. [Dizertačná práca]. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2022.
- ÖZOKCU, Osman. Investigating Preschool Teachers' Self-Efficacy in Inclusion Practices in Turkey. *International Education Studies*, 2018, roč. 11, č. 9, s. 79-89. ISSN 1913-9039.
- PARK, Hi-Hwa - DIMITROV, Dimiter, M. - DAS, Ajay - GICHURU, Margaret. The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: dimensionality and factor

structure. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2014, roč. 16, č. 1 s. 2-12. ISSN 1471-3802.

VANČÍKOVÁ, Katarína. Nedostatočné podmienky pre individualizáciu v MŠ. In HALL, R. - DRÁL, P. - FRIDRICHOVÁ, P. - HAPALOVÁ, M - LUKÁČ, S. - MIŠKOLCI, J. – VANČÍKOVÁ, K. *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava: Mesa10, 2019, s. 663-667.

VYUŽITÍ MacARTHUR-BATES DOTAZÍKU KOMUNIKAČNÍHO VÝVOJE V DIAGNOSTICE VÝVOJOVÉ PORUCHY JAZYKA A OPOŽDĚNÍ JAZYKOVÉHO VÝVOJE

Přehledová studie

Štěpánka Lauková¹, Anna Hebek-Slobodzian²

Abstrakt

Účelem této přehledové studie je poskytnout ucelený popis možného využití MacArthur-Batesova dotazníku, konkrétně anglické verze pro screening komunikačního vývoje v publikovaných výzkumných studiích. Cílem je analyzovat publikované výzkumné studie, ve kterých byl dotazník MacArthur-Bates použit jako nástroj pro predikci opoždění řeči u dětí ve věku od 2 měsíců do 36 měsíců. Výzkumné studie budou rovněž hodnotit spolehlivost dotazníku. k vyhledání vhodných studií byla použita metoda PRISMA. Kritéria pro vyhledávání položek tedy byla vývojová porucha řeči, MacArthur-Batesův dotazník rozvoje komunikace, úroveň vzdělání rodičů, vliv specifických vzdělávacích potřeb na výkon v dotazníku rozvoje komunikace, socioekonomický status rodičů a spolehlivost. Celkem bylo vyhledáno 2563 studií a po vyloučení duplicitních studií a studií, které neobsahovaly vyhledávací kritéria, bylo identifikováno 15 studií, které splňovaly kritéria použitá v této syntéze. Hlavním měřeným aspektem byly údaje o produkci slovní zásoby. Výsledky ukázaly, že méně než polovina skóre v Dotazníku rozvoje komunikace byla ohrožena jednou nebo více analyzovanými proměnnými.

Klíčová slova: Komunikační dovednosti. Rozvoj komunikačních dovedností. Vývojová porucha řeči. Opoždění jazykového vývoje. Dotazník.

Abstract

The purpose of this review study is to provide a comprehensive account of the potential use of MacArthur-Bates Communication Development Screening Questionnaire – english version in published research studies. The aim is to analyze published research studies in which MacArthur-Bates questionnaire has been used as a tool to predict language delay in children between the ages of 2 months and 36 months. The research studies has assessed the reliability of the questionnaire. Thus, the criteria for the search items were developmental language impairment, MacArthur-Bates Communication Development Questionnaire, parental education level, the effect of specific educational needs on performance on the Communication Development Questionnaire, parental socioeconomic status, and reliability. a total of 2563 studies

¹ Mgr. Štěpánka Lauková, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Poříčí 9, 603 00 Brno, Česká republika. E-mail: 84461@mail.muni.cz.

² Mgr. Anna Hebek-Slobodzian, Pardubická nemocnice, Kyjevská 44, 532 03 Pardubice, Česká republika. E-mail: anna.hebek@nempk.cz

were retrieved, and after excluding duplicate and studies not containing search criteria, 15 studies were identified that met the criteria used in this synthesis. The main aspect measured was data on vocabulary production. The results showed that less than half of the scores on the Communication Development Questionnaire were compromised by one or more of the variables analyzed.

Key words: *Communication skills. Development of communication skills. Developmental language disorder. Developmental language delay. Questionnaire.*

Úvod

Vývoj jazyka je složitý proces, který mohou ovlivnit nejen vnější, ale i vnitřní faktory. Důležitým aspektem je také vzájemná souhra mezi biologickými, kognitivními a environmentálními faktory. Ve věku 10–12 měsíců děti obvykle začínají vnímat fonémy specifické pro mateřský jazyk a mohou je i diskriminovat. Ve stejném věku začínají chápat a vyslovovat první slova, a také produkovat ukazovací a reprezentativní gesta. Casselli et al. (2012) uvádí, že rané porozumění slovům a produkce gest jsou úzce spojeny, a také mohou predikovat expresivní slovní zásobu po dosažení věku 24 měsíců.

Dle Bavina et al. (2008) okolo 18. měsíců děti dosahují lexikálního repertoáru přibližně 50 slov a vytvářejí časté kombinace gest a slov; mezi 20 a 24 měsíci dále rozšiřují svou expresivní slovní zásobu a začínají produkovat dvouslovná spojení. Ve věku tří let si již vytvářejí poměrně bohatý mentální lexikon a jejich výroky jsou gramaticky přesnější a složitější. V tomto období tato slovní spojení mohou být chápána i lidmi mimo užší rodinné prostředí. I přesto 11–18% dětí ve věku od 18 do 36 měsíců může vykazovat významně zpomalený lexikální vývoj bez přítomnosti mozkových lézí, kognitivního deficitu nebo postižení sluchu. Guasti (2017) tyto děti označuje jako pozdní mluvčí (*late talkers*) a opoždění jazykového vývoje se může vyskytovat nejen v expresivní složce, ale i v receptivní.

Rescrolla (2011) poukazuje na to, že většina pozdních mluvčích vykazuje po dosažení věku tří let významné lexikální zlepšení, které jim umožňuje uskutečnit v rámci normálních okolností komunikační záměry, i když v jejich každodenních komunikačních interakcích mohou přetrvávat určité obtíže. Pokud tedy tato kategorie pozdních mluvčích bude dále sledována a vývojově se jí nepodaří dosáhnout předpokládané normy 36 měsíců, a více je pravděpodobné, že budou označeni diagnózou vývojová porucha jazyka (*development language disorder*).

K zachycení těchto typů odchylek mohou být nápomocny rodičovské dotazníky. Nejznámějším z nich je dotazník komunikačního vývoje MacArthur-Bates. Sběr dat je založen na hodnocení rodičů, která posuzují, jaká slova dítě umí produkovat a jakým slovům dítě rozumí (Pearson & Fernández, 1994). Dotazník obsahuje seznamy pojmů, které mohou rodiče použít k posouzení slov svého dítěte při průběžného domácího testování (Pearson & Fernández, 1994). Hodnocení je časově nenáročné, trvá 20–40 minut. Vyhodnocením je možné porovnat jazykové schopnosti typických a netypických dětí s příslušnou jazykovou normou, jež mohou následně znamenat vznik potenciálních obtíží s jazykovým opožděním (Pearson & Fernández, 1994).

Metodologie

K vyhledání vhodných výzkumných studií bylo použito metody PRISMA. Ta, jak uvádí Page et al. (2020), umožňuje použít minimální soubor položek k vytvoření systematických přehledů a metaanalýz v souladu s teoriemi založenými na důkazech. Kritéria pro vyhledávané okruhy tedy byly například:

- vývojová porucha jazyka,
- opožděný jazykový vývoj,
- úroveň vzdělání rodičů,
- socioekonomický status rodičů,
- vliv specifických vzdělávacích potřeb na výkon v dotazníku komunikačního vývoje,
- posouzení monoligvní populace,
- věk dětí 2 – 36 měsíců,
- použití dotazníku komunikačního vývoje MacArthur-Bates.

Hledání bylo omezeno lety 1990-2021. Z důvodu nalezení příliš velkého množství zdrojů byly vynechány jazykové mutace dotazníku.

Databáze použité pro tuto přehledovou studii byly ERIC, Google Scholar a Web of Science, CORE, Base a Pub Med.

Pro účely této přehledové studii bylo původně nalezeno 2 563 studií nelezených při počátečním hledání při zadání pojmu MacArthur-Bates CDI. Tyto studie byly vyhledány přes výše uvedené výzkumné databáze prostřednictvím uživatelského účtu Masarykovy univerzity.

Nalezené studie byly následně zúženy pouze na ty, které byly recenzovány. Vyřazeny byly například kvalifikační práce a odborné práce psané v jiném než anglickém jazyce (algoritmem vyhledávání byly zachyceny jen z důvodu anotace v anglickém jazyce).

Dále byly odstraněny duplikáty nalezené v ostatních databázích. Po přezkoumání názvů studií a abstraktů zůstalo pouze 117 studií. Poté byly studie posouzeny stanovenými kritérii, tj. využití monolingvního vzorku dětí, využití anglické verze dotazníku komunikačního vývoje MacArthur-Bates, posouzení specifické vzdělávací potřeby, posouzení vývojové poruchy jazyka.

Vyřazeny byly také studie, které nespadaly do správného časového období, nebo studie, které posuzovaly děti v jiném věkovém rozmezí. Z celkového množství bylo vybráno pouze 15 studií, které jsou uvedeny v tabulce č. 1.

Z níže uvedených studií, které sledují využití dotazníku při posouzení dětí s opožděným vývojem jazyka, jiným typem narušení komunikační schopnosti nebo celkovým opožděním vývojem budou představeny dvě studie věnující se podrobněji užití dotazníku.

Tabulka 1 Nalezené studie odpovídající hledaným kritériím.

Autor	Výzkumný soubor	Hodnotící nástroj	Výzkumný cíl
(Bates & Fernández, 1994)	1 803 anglicky mluvících dětí ve věku mezi 0; 8 a 2; 6	MacArthur-Bates	Vývojové aspekty složení slovní zásoby. a také efekt rodičovské výchovy.
(Brady & Goodman, 2014)	48 anglicky mluvících batolata 18-36 měsíců	MacArthur-Bates	Tvorba slovní zásoby, stupeň vzdělání matky.
(Feldman, et al., 2000)	2 156 monolingvních anglicky mluvících batolata 1-2 roky	MacArthur-Bates	Tvorba slovní zásoby ve vztahu stupně vzdělání matky a jejím původu.
(Foster-Cohen, J, Champion, & Woodward, 2007)	90 předčasně narozených batolat, 120 batolat narozených v termínu ve věku dvou let	MacArthur-Bates	Tvorba slovní zásoby ve vztahu k socioekonomickému statusu a také stupni vzdělání matky.
(Furey, 2011)	23 anglicky mluvících batolat ve věku 16-18 měsíců	MacArthur-Bates	Produkce slovní zásoby mezi rodinami s vysokými a nízkými příjmy.

(Gale& Schick, 2008)	15 anglicky mluvících batolata ve dvou letech věku. 5 neslyšících batolat Neslyšících rodičů, 5 neslyšících batolat slyšících rodičů a 5 slyšících batolat slyšících rodičů	MacArthur-Bates	Tvorba slovní zásoby u neslyšících a slyšících dětí.
(Heilmann et al., 2005)	138 typicky se vyvíjejících batolat spolu s pozdními mluvčími ve věku 30 měsíců	MacArthur-Bates	Užitečnost dotazníku a efekt stupně vzdělání matky.
(Luyster et al., 2007)	93 batolat s PAS a 13 s opožděným vývojem a 29 typicky se vyvíjejících batolat v populaci ve věku 2 let	MacArthur-Bates	Validita dotazníku při analýze vývoje slovní zásoby u dětí s PAS a opožděným vývojem.
(McDuffie et al., 2005)	29 batolat s PAS ve věku dvou až tří let	MacArthur-Bates	Predikce slovní zásoby u dětí s PAS.
(Pan et al., 2004)	105 batolat ve věku 2 let	MacArthur-Bates	Rodiče s nízkým socioekonomickým statusem hodnotili své děti pomocí dotazníku, bylo také přihlíženo k místu bydliště a původu rodičů.
(Ferjan Ramírez et al., 2019)	71 batolat ve věku 6-8 měsíců	MacArthur-Bates	Posouzení efektu spolupráce s rodiči a také jejich socioekonomického statusu.
(Roberts et al., 1999)	83 batolat ve věku 18-30 měsíců	MacArthur-Bates	Skór slovní zásoby dětí afroamerického původu s akcentem na socioekonomický status rodičů.
(Scherer, 1999)	3 monolingvní batolata s rozštěpem patra	MacArthur-Bates	Skór slovní zásoby u dětí s rozštěpem patra a její vliv na vývoj.
(Thal et al., 1999)	12 batolat ve věku 24-36 měsíců	MacArthur-Bates	Validita rodičovských záznamů u dětí s opožděným jazykovým vývojem.
(Yoder et al., 1997)	17 dětí s věkovým průměrem 25 měsíců s opožděným vývojem	MacArthur-Bates	Skór slovní zásoby ve vztahu k opoždění a posouzením dosaženého stupně vzdělání matky.

Zdroj: vlastní zpracování

Analýza výsledků prezentovaných studií

V roce Heilmann et al. (2005) zkoumali užitečnost dotazníku komunikačního vývoje MacArthur-Bates ve výzkumném souboru monoligvních anglicky mluvící batolata ve věku 30 měsíců.

Ve výzkumném šetření jsou prezentovány dvě studie. Všichni účastníci těchto studií byli součástí většího longitudinálního projektu zkoumajícího specifické jazykové opoždění. Výzkumný soubor pozdních mluvčích (*late talkers*) a typicky se vyvíjejích mluvčích byl získán prostřednictvím registru vedeného výzkumným centrem Waisman na Univerzitě ve Wisconsinu. Letáky byly zveřejněny v místní komunitě, dále byly využity reklamy v místních zpravodajích, a také plakáty na veletrzích zabývajících se zdravým životním stylem. V první studii bylo zkoumáno 38 batolat identifikovaných jako pozdní mluvčí, která byla identifikována na základě skóre na nebo pod 10. percentilem pro celkovou produkci slovní zásoby ve verzi MacArthur-Batesova dotazníku pro Slova a Věty ve věku 24 měsíců. Normy založené na pohlaví byly použity při stanovení hranice 10. percentilu, což umožnilo sledovat vývoj mentálních rozdílů mezi chlapci a dívkami. Průměrný počet slov hlášených pro kategorii pozdních mluvčích v dotazníku ve věkovém rozpětí 24 měsíců a více byl 46,11 slov. Chlapci produkovali průměrně 43,08 slov a dívky produkovaly 52,67 slov. Účastníci studie podléhali specifickým kritériím výběru. Každý z rodičů účastníků nejprve vyplnil dotazník, který poskytoval informace o vývojových milnících, anamnestických údajích, suspektní podezření na vznik opožděného vývoje jazyka (např. vady sluchu, kognitivní postižení, motorické postižení, problémy v sociální interakci). Následně byly posouzeny například rodinné podmínky a jazyk, kterým se mluví v domácím prostředí. Na základě zodpovězených otázek bylo potvrzeno, že všechny děti se typicky vyvíjely do období 24 měsíců ve všech oblastech kromě jazyka a pocházely z monoligvního rodinného prostředí. Další kritéria pro zařazení byla založena na přímém hodnocení výkonu dětí po 30 měsících.

Všichni účastníci studie byli povinni:

- a) skórovat v normálním rozmezí na obecné vývojové škále Denver II (Frankenburg et al. 1992),
- b) vykazovat normální sluch tak, jak je zachycen otoakustickým emisemi na výše uvedených frekvencích 2000, 3000, 4000 a 5000 Hz alespoň na jednom uchu,

- c) prokázat normální orální a řečové motorické schopnosti hodnocené pediatrickým nástrojem klinického hodnocení dle Robbinse & Kleema (1987).

Dvanáct (32 %) pozdních mluvčích byly dívky a dvacet šest (68 %) byli chlapci. Nerovnoměrné rozložení pohlaví je v této populaci běžné, protože opoždění se častěji objevuje u chlapců. Poměr pohlaví chlapců k dívkám v předchozích studiích se pohyboval od 3:1 do 4:1 (Ellis & Weismer (2000), Murray-Branch & Miller (1994); Paul & Smith (1993); Thal et al. (1991) až 19:1 (Rescorla & Goossens (1992).

Stupeň vzdělávání matek (počet let školní docházky) byl použit jako měřítko socioekonomického statusu. Matky pozdních mluvčích v této studii absolvovaly průměrně 15,50 let vzdělání.

Výzkumný soubor se skládal především z dětí z prostředí střední třídy. Autoři také z důvodu místa výzkumu označili i jakým způsobem se identifikují účastníci výzkumu. Ve Spojených státech je obvyklé z důvodu diskriminace menšin označit, k jaké příslušnosti se dotazovaný hlásí. Zejména v kategorii pohlaví, sexuální orientace, nebo rasové příslušnosti. Pět z pozdních mluvčích již podle výpovědi rodičů podstoupilo logopedickou intervenci okolo věku 30-ti měsíců. Všichni rodiče účastníků studie vyplnili verzi dotazníku MacArtur – Bates Slova a Věty ve věku dítěte 24 měsíců v domácím prostředí (věkový průměr byl 23,84 měsíce). Úkoly, které bylo třeba vyplnit s dětmi přímo, byly pak hodnoceny v klinickém prostředí ve věku 30 měsíců (věkový průměr 29,63). Tato data byla vždy získána v doprovodu rodičů během dvouhodinových setkání ve výzkumném centru. Každé setkání proběhlo v tiché místnosti, kde byl přítomen jak zkoušející, tak rodič.

Většina rodičů byly matky. Během setkání rodiče dokončili druhou verzi dotazníku MacArtur – Bates Slova a věty, zatímco jejich děti dokončily hodnotící úkoly. Pouze v několika případech nebyl rodič schopen dokončit dotazník během plánovaného počtu setkání. v plánovaných setkáních byly děti vyšetřeny čtyřmi klinickými logopedy registrovanými u organizace American Speech-Language-Hearing Association (ASHA).

První sezení se skládalo z následujících diagnostických nástrojů, screening sluchu, škála Bayleyové – II (Bayley, 1993), Arizonská škála artikulace – III (Arizona Articulation Proficiency Scale), (Fudala, 2000), oro-motorická zkouška a záznam komunikace mezi rodičem a dítětem. Při druhém setkání bylo využito testu Denver II (Frankenburg et al., 1992), předškolní škály jazykových schopností – III (Preschool Language Scale – 3; Zimmerman, Steiner & Pond, 1992)

a vzorku komunikace mezi zkoušejícím a dítětem. Platnost dotazníku byla zkoumána porovnáním dotazníku dokončeného po 30 měsících s přímými jazykovými záznamy získanými po 30 měsících.

Pro účely této studie byly zkoumány tři subtesty dotazníku, a to celková produkce slovní zásoby (ta je reprezentována velkým seznamem slov, ze kterého rodič identifikuje slova, která dítě produkuje), průměr tří nejdelších promluv (index délky / syntaxe promluvy) a složitost věty (míra morfosyntaxe). Rozhovory dítěte s rodičem a dítěte a zkoušejícím byly přepsány studenty magisterského programu pomocí softwaru SALT, který je užíván pro transkripci jazykových záznamu určených k výzkumu osojení jazyka, ale také výzkumu jazykových odchylek. Výsledky ukázaly, že mluvící batolata okolo 24 měsíce a starší měla skóre pod 10. percentilem produktivní slovní zásoby, skóre však po 30 měsících vzrostlo nad 15. percentil (Heilmann, 2005). Několik účastníků prokázalo výrazné zvýšení jazykových znalostí mezi 24 a 30 měsíci. Tito později se rozvíjející mluvčí představovali celkový nárůst celkového percentilu slovní zásoby. Data získaná z konverzace zkoušejícího – dítěte a rodiče – dítěte byla podobná. Tato data potvrdila užitečnost dotazníku při predikci výsledků jazykového vývoje u později mluvících batolat (Heilmann, 2005).

V druhé části studie byl použit stejný postup výzkumu jako v části první. V druhé části studie bylo sledováno 100 batolat, která byla součástí stejné longitudinální studie zkoumající specifické jazykové vady u 38 účastníků z první studie. Ta podskupina byla zařazena i do druhé studie. Kromě tohoto vzorku bylo do druhé studie zařazeno 62 dětí, u kterých bylo konstatováno, že jejich jazykové schopnosti ve 24 měsících jsou v normě. Konkrétně tyto děti dosáhly skóre nad 10. prpercentilem v celkové produkci slovní zásoby v sekci dotazníku MacArthur – Bates Slova a Gesta po 24 měsících. U vzorku dětí ve druhé studii se rodiče dětí primárně identifikovali jako běloši a členové střední třídy.

Třicet sedm dětí splnilo kritéria zlatého standardu pro opožděný jazykový vývoj ve 30 měsících; 30 z těchto účastníků bylo klasifikováno jako pozdní mluvčí. 7 bylo klasifikováno jako dítě s obvyklým jazykovým vývojem po 24 měsících na základě vyplnění dotazníku. Šedesát tři účastníků nesplnilo kritéria zlatého standardu pro opoždění jazykového vývoje ve věku 30 měsíců a bylo považováno za osoby s obvyklým jazykovým vývojem. Osm dětí s obvyklým jazykovým vývojem bylo klasifikováno jako pozdní mluvčí a 55 bylo klasifikováno jako typicky se vyvíjející úroveň jazyka ve 24 měsících.

Druhá studie ukazuje, že dotazník je účinným nástrojom pro klasifikaci batolat do skupin na nižší a vyšší jazykové úrovni. Děti byly účinně klasifikovány přes 11. percentil kvůli vynikající specifičnosti dotazníku na této úrovni a byly úspěšně klasifikovány nad 49. percentilem kvůli vynikající citlivosti na konci testu. Síla poměru pravděpodobnosti je spolehlivá. Průměr spolehlivosti byl silnější, než vykazují jiné studie používající poměr pravděpodobnosti k vyšetření hodnocení jazykového vývoje.

Thalová et al. (1999) ve své studii využili dotazník vývoje komunikace MacArthur-Bates k měření jazykových schopností u dvanácti monoligvních anglicky mluvících batolat ve věku 24-32 měsíců. V rámci svého výzkumného projektu ve dvou studiích zkoumali platnost rodičovských dotazníků k zjištění úrovně jazykových schopností u dětí s vývojovou poruchou jazyka, které byly starší než typicky se vyvíjející skupina, ale jejich úroveň jazyka byla v rozsahu měřené normy. Výsledky ukázaly středně vysoké až vysoké korelace souběžné platnosti v obou sledovaných doménách.

V druhé studii bylo skóre dotazníku vývoje komunikace MacArthur - Bates verze Slova a Gesta porovnáno s behaviorálními mírami porozumění slovní zásobě, produkci a produkci gest u dětí ve věku 24 až 32 měsíců s jazykovým opožděním. Výsledky ukázaly středně vysokou korelaci souběžné platnosti pro produkci slovní zásoby. Dotazníky vyplněné rodiči v subtestu porozumění a gest významně nekorelovaly s jejich protějšky sledovanými na základě behaviorálních škál, ale u skóre gest byla mírně navýšena korelace v subtestu porozumění jazyku. Studie potvrdila, že dotazník je možné použít k hodnocení slovní zásoby u malých batolat s jazykovým opožděním, ale například skór porozumění a gest nevykazuje vyšší míru platnosti (Thalová, 1999).

Závěr

Tato přehledová studie byla zaměřena na získání informací o možnostech využití dotazníků komunikačního vývoje s akcentem na dotazníkový nástroj MacArthur – Batesova dotazník komunikačního vývoje k hodnocení jednotlivých oblastí osvojení jazyka a také k detekci dětí s opožděným jazykovým vývojem a vývojovou poruchou jazyka.

Ze dvou výše uvedených studií, které byly alespoň částečně věnovány posouzení úrovně komunikační schopnosti u dětí s opožděným vývojem jazyka, nebo vývojovou poruchou jazyka je zřejmé, že dotazník komunikačního vývoje prokazuje poměrně vysokou spolehlivost v určení komunikační úrovně dítěte. Ve studii popsané Heilmanem et al. (2005) byla na počátku jasně vymezena kritéria pro výběr výzkumného

souboru, dále jsou zde velmi dobře popsány doplňující diagnostické nástroje, zejména možnost audiozáznamu a také následné zpracování softwarem jazykové transkripce.

Jako dobrý standard se jeví například audiozáznam řeči mezi matkou a dítětem a následný přepis záznamu, který může být klinicky hodnocen. Důraz je zde kladen také na podrobné získání anamnestických údajů, kdy například úroveň získaného vzdělání rodičů, nebo informace o používání více jazyků v domácím prostředí hrají klíčovou roli.

Poslední důležitým zjištěním je významnost vývojového období po 30 měsíci chronologického věku, kdy se dělí kategorie dětí z nižšího percentilu na možné pozdní mluvčí, a ty, u nichž, již může být vyjádřeno podezření na možné potvrzení diagnózy vývojové poruchy jazyka. Tyto děti by pak měly následně navštívit odborníky k dalšímu vyšetření. Z uvedených studií je zřejmé, že dotazník komunikační úrovně jazyka je efektivním screeningovým nástrojem, který dokáže velmi rychle a účinně vyhledat v populaci dětí s možným rizikem jazykového vývoje.

Referencie

- CASELLI, Maria Cristina, et al. Early action and gesture “vocabulary” and its relation with word comprehension and production. *Child development*, 2012, 83.2: 526-542.
- BAVIN, Edith L., et al. The Early Language in Victoria Study: Predicting vocabulary at age one and two years from gesture and object use. *Journal of Child Language*, 2008, 35.3: 687-701.
- BATES, Elizabeth, et al. Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. *Journal of child language*, 1994, 21.1: 85-123.
- BRADY, Kathryn W.; GOODMAN, Judith C. The type, but not the amount, of information available influences toddlers’ fast mapping and retention of new words. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 2014, 23.2: 120-133.
- BAYLEY, N. Bayley scales of infant development (Bsid-II). San Antonio, TX: Psychological Corporation, 1993.
- FELDMAN, Heidi M., et al. Measurement properties of the MacArthur Communicative Development Inventories at ages one and two years. *Child development*, 2000, 71.2: 310-322.
- FERJAN RAMÍREZ, Naja, et al. Parent coaching at 6 and 10 months improves language outcomes at 14 months: a randomized controlled trial. *Developmental science*, 2019, 22.3: e12762.
- FOSTER-COHEN, Susan, et al. Early delayed language development in very preterm infants: evidence from the MacArthur-Bates CDI. *Journal of child language*, 2007, 34.3: 655-675.
- FRANKENBURG, William K., et al. The Denver II: a major revision and restandardization of the Denver Developmental Screening Test. *Pediatrics*, 1992, 89.1: 91-97.
- FUDALA, J. B. Arizona Articulation Proficiency Scale-Third Revision. Los Angeles: Western Psychological Services. Geffen, G.(1976). Development of hemispheric specialization for speech perception. *Cortex*, 2000, 12.3377346: 72-84.

- FUREY, Joan E. Production and maternal report of 16-and 18-month-olds' vocabulary in low-and middle-income families. 2011.
- GALE, Elaine; SCHICK, Brenda. Symbol-infused joint attention and language use in mothers with deaf and hearing toddlers. *American Annals of the Deaf*, 2008, 153.5: 484-503.
- GUASTI, Maria Teresa. *Language acquisition: The growth of grammar*. MIT press, 2017.
- HEILMANN, John, et al. Utility of the MacArthur—Bates Communicative Development Inventory in identifying language abilities of late-talking and typically developing toddlers. 2005.
- MCDUFFIE, Andrea; YODER, Paul; STONE, Wendy. Prelinguistic predictors of vocabulary in young children with autism spectrum disorders. 2005.
- PAGE, Matthew J., et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic reviews*, 2021, 10.1: 1-11.
- PAN, Barbara Alexander, et al. Measuring productive vocabulary of toddlers in low-income families: Concurrent and predictive validity of three sources of data. *Journal of child language*, 2004, 31.3: 587-608.
- PAUL, Rhea; SMITH, Rita L. Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired, and late-developing language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 1993, 36.3: 592-598.
- PEARSON, Barbara Zurer; FERNÁNDEZ, Sylvia C. Patterns of interaction in the lexical growth in two languages of bilingual infants and toddlers. *Language learning*, 1994, 44.4: 617-653.
- RESCORLA, Leslie. Late talkers: Do good predictors of outcome exist?. *Developmental disabilities research reviews*, 2011, 17.2: 141-150.
- RESCORLA, Leslie; GOOSSENS, Marijke. Symbolic play development in toddlers with expressive specific language impairment (SLI-E). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 1992, 35.6: 1290-1302.
- ROBERTS, Joanne E.; BURCHINAL, Margaret; DURHAM, Meghan. Parents' report of vocabulary and grammatical development of African American preschoolers: Child and environmental associations. *Child Development*, 1999, 70.1: 92-106.
- ROBBINS, JoAnne; KLEE, Thomas. Clinical assessment of oropharyngeal motor development in young children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 1987, 52.3: 271-277.
- SALT SOFTWARE, (Verze 20 for Windows 11/10/8) Salt Software, LLC [software]. [prístup 2022-01-17]. Dostupné z: <https://www.saltsoftware.com/>.
- SCHERER, Nancy J. The speech and language status of toddlers with cleft lip and/or palate following early vocabulary intervention. *American journal of speech-language pathology*, 1999, 8.1: 81-93.
- THAL, Donna J., et al. Validity of a parent report measure of vocabulary and syntax for preschool children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 1999, 42.2: 482-496.
- THAL, Donna; TOBIAS, Stacy; MORRISON, Deborah. Language and gesture in late talkers: a 1-year follow-up. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 1991, 34.3: 604-612.
- WEISMER, Susan Ellis; MURRAY-BRANCH, Jamie; MILLER, Jon F. a prospective longitudinal study of language development in late talkers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 1994, 37.4: 852-867.

- WEISMER, Susan Ellis, et al. Nonword repetition performance in school-age children with and without language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 2000, 43.4: 865-878.
- ZIMMERMAN, Irla Lee; STEINER, Violette G.; POND, Roberta Evatt. Preschool language scale. 1979.

PEDAGOGICKÉ ASPEKTY KREOVANIA INKLUZÍVNEHO PROSTREDIA MATERSKÝCH A ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

Lenka Gorolová¹

Abstrakt

Kľúčovou problematikou príspevku je inkluzívne vzdelávanie. Príspevok má teoretický charakter, preto medzi hlavné metódy, ktoré boli použité v tomto príspevku patrí obsahová analýza a komparácia odbornej literatúry z pedagogiky zo Slovenska i zahraničia. Dôležitú rolu pri téme inkluzívneho vzdelávania zohráva prostredie, pretože je určujúce pri riešení bariér, na ktoré narážajú žiaci vo výchovno-vzdelávacom procese. Následne článok charakterizuje sociálne, kultúrne a jazykové bariéry v edukačnom procese. Príspevok poukazuje aj na to, ako sa na Slovensku podporuje inkluzívne vzdelávanie, či už sú to projekty alebo odbor inkluzívneho vzdelávania na rezorte školstva. A v neposlednom rade článok predstavuje nástroje, ktoré je možné použiť pri realizácii inkluzívneho vzdelávania z pohľadu pedagóga.

Kľúčové slová: Inkluzívne vzdelávanie. Inkluzívne prostredie. Bariéry. Nástroje.

Abstract

The key issue of the contribution is inclusive education. The contribution is theoretical in nature, therefore the main methods used in this contribution include content analysis and comparison of professional literature on pedagogy from Slovakia and abroad. The environment plays an important role in the topic of inclusive education, because it is decisive in solving the barriers that students encounter in the educational process. Subsequently, the article characterizes social, cultural and language barriers in the educational process. The contribution also points out how inclusive education is supported in Slovakia, be it projects or the department of inclusive education at the Ministry of Education. And last but not least, the article presents the tools that can be used in the implementation of inclusive education from the perspective of a teacher.

Keywords: Inclusive education. Inclusive environment. Barriers. Tools.

¹ Mgr. Lenka Gorolová, Centrum jazykov a kultúr národnostných menšín, Prešovská univerzita v Prešove; e-mailová adresa: lenka.gorolova@unipo.sk; Tel.: +421-944-695-887

Inkluzívne vzdelávanie

Inkluzívne vzdelávanie je téma, ktoré sa aktuálne rieši v celosvetovom meradle. V medzinárodnej praxi sa pojem inklúzia prvýkrát zaviedol na pôde UNESCO na konferencii v roku 1994, ktorá sa konala v meste Salamanca. Mnoho pedagógov sa snaží uchopiť tento pojem. **D.Z. Akhmetova** definuje inkluzívne vzdelávanie ako **spoločné učenie** (výchova) vrátane organizovania spoločných vzdelávacích hodín, voľnočasových aktivít a rôzne typy doplnkového vzdelávania pre žiakov s postihnutím a bez neho. **F. Bryer a W. Beamish** definujú inkluzívne vzdelávanie ako **mnohostrannú prax**, ktorá podporuje rozmanitosť a rozdiely spôsobené rodinnými podmienkami, sociálnou triedou, pohlavím, jazykom, sociálnou a ekonomickou minulosťou, kultúrnym pôvodom, či schopnosťami v jeho systéme hodnôt a je **založená na ľudských právach a sociálnej spravodlivosti** (Shalbayeva a kol., 2021). Na Slovensku definuje inkluzívne vzdelanie M. Zelina a širšie ho chápe ako **naplnenie základného práva na prístup všetkých žiakov ku vzdelávaniu**, čo najvyššej kvality, ide o prispôbenie školského prostredia – pedagogického, materiálneho, sociálneho, či psychického znevýhodnenému jednotlivcovi (Zelina, 2012).

Veľmi často dochádza k zamieňaniu pojmov inklúzia a integrácia. Sú to odlišné pojmy a pre ich efektívne fungovanie potrebujú vytvoriť vyhovujúce podmienky. Pri integrácii ide o začlenenie, resp. spojenie časti do celku. Školská integrácia alebo školské začlenenie sa týka žiakov so špeciálnymi výchovno- vzdelávacími potrebami, ktorí sa začleňujú do bežnej triedy medzi žiakov (Špotáková a kol., 2018).

Asimilačný smer integrácie býva často charakterizovaný postulátmi typu:

- integrácia je hlavne záležitosťou znevýhodnených ľudí a správanie majority je jedine správne,
- integrácia je vlastne stotožnenie sa minority s identitou majority,
- základnou podmienkou integrácie je prijatie a stotožnenie sa s majoritnou spoločnosťou a hlavným spôsobom riešenia integrácie je začlenenie znevýhodnených členov spoločnosti do inštitúcií majority intaktných (Novosad, 2009).

Ale ako hovorí Klein a Šilonová (2014): inkluzívna škola vytvára také podmienky, kde sa **každý žiak môže rozvíjať v hlavnom prúde edukácie**. Rešpektujú sa jeho individuálne zvláštnosti. Pri integrácii je to opačne, tam sa žiak má prispôbiť škole, kde pri inklúzii sa

škola viac prispôsobuje žiakovi, jeho zvláštnostiam, jeho individualite a kultúre. Cez inklúziu je, ale možné dosiahnuť pozitívnu integráciu, ktorú definujú Ľudské práva a Práva dieťaťa. Právo na vzdelávanie má v súčasnosti na Slovensku každý, ba je to aj povinnosťou do určitého veku, ktorý ustanovuje školský zákon na Slovensku. Ale **je každému dieťaťu v súčasnosti poskytnuté kvalitné vzdelávanie?** Práca pedagóga je veľmi náročná po každej stránke, od prípravy na vzdelávací proces, až po vytvorenie priaznivej triednej klímy. Možnosti, ako realizovať inkluzívne vzdelávanie je viacero. Jednou z nich sú projekty, ktoré podporujú inkluzívne vzdelávanie, sú dobrou cestou k realizácii inkluzívneho vzdelávania. Poskytujú školám možnosť rozšíriť pedagogický tím o odborných zamestnancov, čím sa vytvára priestor pre **individuálny prístup k žiakom**, eliminácií problémov, ktoré bránia žiakom úspešne zvládnuť predprimárne a primárne vzdelávanie. Je potrebné venovať pozornosť zvyšovaniu povedomia o inklúzií, ktorá sa môže vo výchovno-vzdelávacom procese realizovať za predpokladu zmeny myslenia spoločnosti, no najmä pedagógov a odborných pedagogických zamestnancov.

Podpora inkluzívneho vzdelávania na Slovensku

Školský zákon na Slovensku hovorí o **rovnoprávnosti prístupu k výchove a vzdelávaniu** so zohľadnením výchovno-vzdelávacích **potrieb jednotlivca** a jeho spoluzodpovednosti za svoje vzdelávanie (245/2008 Z. z. Školský zákon). Školy navštevujú rôzne deti s rôznymi špeciálnymi potrebami, a to sa netýka škôl len na Slovensku. Je to téma, ktorá sa aktuálne rieši v celosvetovom meradle. O tom svedčia aj mnohé zahraničné výskumy, publikácie zo zahraničia, aktivity, či projekty. Jedným z nich je aj projekt Európskej agentúry pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania **Raising the achievement of all learners in inclusive education** (Zvyšovanie úspešnosti učenia všetkých žiakov v inkluzívnej edukácii).

Na Slovensku taktiež prebiehali rôzne projekty, ktoré sú zamerané na inkluzívne vzdelávanie. Veľmi známym projektom bol PRINED, ktorý **svojimi cieľmi a aktivitami významným spôsobom prispieval ku kreovaniu inkluzívneho prostredia v materských a základných školách na Slovensku**, prostredníctvom vytvorenia funkčných inkluzívnych odborných tímov na školách, zložených z pedagogických a odborných zamestnancov, pedagogických asistentov, ako aj materiálno-technickou pomocou školám zapojených do uvedeného projektu.

Školy sa snažia bariéry v edukačnom procese odstrániť, preto sa zapájajú do projektov, ktoré sú zamerané na inkluzívne vzdelávanie, aby mohli **zvýšiť kvalitu vzdelania všetkých žiakov**. Príkladom je projekt INSCHOOL- Inkluzívne vzdelávanie. Cieľom projektu bolo **zvýšiť sociálne začlenenie Rómov** prostredníctvom podpory inkluzívneho vzdelávania vo vybraných školách.

Aktuálne na Slovensku sa realizuje projekt PRIM II.- Projekt inklúzie v materských školách, ktorý je pokračovaním projektu PRIM I. Medzi hlavné ciele projektu patria vytváranie inkluzívneho prostredia v materských školách a zlepšenie spolupráce s rodinami detí z marginalizovaných rómskych komunít, ktoré navštevujú materské školy, alebo sa ich deti pripravujú na vstup do materskej školy. Národný projekt PRIM II. zvyšuje spoluprácu s rodinami najmä tým, že vytvoril novú nepedagogickú pozíciu- rodičovský asistent. Hlavnou úlohou rodičovského asistenta je pomoc s adaptačným a sociálizačným procesom pre deti, ale i rodiny. Škola, ktorá odmieta inklúziu a hľadá dôkazy v neprospech dieťaťa je v rozpore s jeho právom na vzdelávanie v bežnom edukačnom prostredí (Quicke, 2009).

To, že Slovensko podporuje inkluzívne vzdelávanie dokazuje aj to, že v roku 2020 bol dokonca prvýkrát v histórii na rezorte školstva zriadený samostatný odbor inkluzívneho vzdelávania, ktorý vedie odborníčka a pedagogička Svetlana Síthová Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky a podporuje aj projekty v rámci, ktorých zamestnáva v školách tímy pedagogických asistentov, školských psychológov, sociálnych pedagógov a školských špeciálnych pedagógov, ktorí majú uplatňovať inkluzívne vzdelávanie.

Inkluzívne prostredie

Dôležitým faktorom pri vzdelávaní žiakov je prostredie. Ak školské prostredie nie je pripravené reagovať na potreby žiaka, tak žiak naráža na bariéry, ktoré mu bránia úspešne sa vzdelávať. Pojmy, ako bariéry a participácia je možné použiť aj na to, čo je potrebné urobiť pre zlepšenie vzdelávania pre každé dieťa. Žiaci sa stretávajú s ťažkosťami, keď narazia na **prekážky vo vzdelávaní** (Booth, Ainscow, 2002). No žiak nemá byť odmietnutý na základe povahy alebo vážnosti svojho problému. **Žiaci so ŠVVP majú byť vzdelávaní v prispôsobenom prostredí bežných škôl primerane ich veku a stupňu vzdelávania** (Klein, Šilonová, 2014). Thomas a Vaughan za inklúziu považujú proces, ktorým **škola reaguje na všetkých žiakov ako na individuality, pričom je poskytnutá podpora pedagogického asistenta** (Thomas, Vaughan, 2004).

Bariéry žiakov vo výchovno- vzdelávacom prostredí

Žiaci v edukačnom procese narážajú na rôzne prekážky. Pojmy, ako bariéry a participácia je možné použiť aj na to, čo je potrebné urobiť pre zlepšenie vzdelávania pre každé dieťa.

Indexu inklúzie (2002) prostredníctvom nasledujúcich otázok prináša riešenie prekážok v školách :

- Aké sú prekážky v učení a participácie?
- Kto zažíva bariéry v učení a participácie?
- Ako možno minimalizovať prekážky v učení a participácie?
- Aké zdroje na podporu vzdelávania a participácie sú k dispozícii?
- Ako je možné mobilizovať ďalšie zdroje na podporu učenia a participácie?

Bariéry, s ktorými sa žiaci stretávajú v školách je možné rozdeliť do 3 skupín:

- sociálne,
- kultúrne,
- jazykové.

Sociálne – za sociálne znevýhodnené prostredie sa považuje také prostredie dieťaťa, ktoré „vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti“ (školský zákon § 2 písm. q)

Kultúrne – každé etnikum je odlišné svojou históriou, sociálno-kultúrnou tradíciou, antropologickými znakmi a jazykom. Tiež sa líši životným štýlom a životnými stereotypmi, prístupom a hodnotením vzdelávania a vzdelania. Má vlastné a uplatňované normy a pravidlá, vnútornú hierarchiu. Dieťa prichádza do školy s inými predstavami, návykmi, stereotypmi a chápaním povinností, disciplíny a poriadku (Liba, Taišová, 2013). Dôsledkom je nepochopenie a konflikty medzi školou a žiakom z iného etnika (napr. rómskeho, ukrajinského a pod.). Prejavmi sú obmedzená spôsobilosť rešpektovať a podriaďiť sa povinnostiam, udržať pozornosť, nepravidelná alebo žiadna príprava, neskore príchody do školy, záškoláctvo, a pod. Testy školskej zrelosti a iné výkonové texty pritom nezohľadňujú sociálnu depriváciu predovšetkým rómskych žiakov a tí sú v nich veľmi často neúspešní. Výsledkom je opakovane konštatovaná skutočnosť, že do špeciálnych

škôl dostávajú rómske deti, ktoré nemajú žiadny fyzický ani mentálny postih, ale „postih“ sociálny (Popper–Seghy –Šarkozy, 2009).

Jazykové – s jazykovými bariérami sa najmä stretávame u rómskych deti. Je známe, že Rómovia všade na svete, v každej krajine sú bilingválni. Tejto problematike sa v medzinárodnom meradle venuje Kyuchukov. Všíma si lingvistické, sociolingvistické, ale i psycholingvistické aspekty bilingvizmu rómskych detí (Kyuchukov, 2014). Vo vzťahu k zachovaniu a vitalite rómčiny, je vynikajúce, že odovzdávanie rómskeho jazyka v rómskych komunitách prebieha každodenne. v rómskych komunitách sa hovorí viac rómskym jazykom ako slovenčinou, resp. v niektorých komunitách sa rozpráva len rómsky. Na druhej strane, uvedený fakt prináša negatívum v podobe neznalosti slovenského jazyka, čo robí problém deťom pri vstupe do výchovno- vzdelávacieho procesu. Od čoho sa odvíja ich následná neúspešnosť vo edukačnom systéme.

Bariéry si, ale netreba spájať s etnicitou žiaka. Porubský (2005) hovorí, že edukačné problémy rómskych žiakov nie sú viazané etnickou príslušnosťou. Sú spôsobené špecifikami sociálneho a kultúrneho prostredia, v ktorom žijú a odlišným charakterom edukačného prostredia, v ktorom sa vzdelávajú. Proces výučby má presahovať rámec tried tak, aby sa jeho aktívnou zložkou stali rodinní príslušníci a ďalší členovia miestneho spoločenstva. Účinná edukácia rómskych žiakov má a musí rešpektovať osobitosti východiskovej situácie a ponúknuť podnetné prostredie charakterizované názornosťou, porozumením, otvorenosťou, empatiou, alternatívnosťou a variabilitou v prístupe (Liba, Taišová, 2013).

Nástroje k inkluzívnemu vzdelávaniu

Jedným z nástrojov, ako dosiahnuť úspešne inkluzívne vo výchovno- vzdelávacom procese je to, že sa budeme **vzájomne akceptovať**. A tým mám na mysli etnicitu, kultúru, jazyk, náboženstvo atď. Takto dochádza predovšetkým k redukovaniu a eliminovaniu predsudkov, nesprávnych postojov, či bariér v edukačnom procese, ale aj mimo neho. Taktiež sa rozvíjajú sociálne kompetencie u žiakov a v neposlednom rade, spolupráca medzi žiakmi a učiteľmi je efektívnejšia, pretože prispieva k stimulácii v kognitívnej oblasti u žiakov vo výchovno- vzdelávacom procese.

V inkluzívnej škole by sa mala realizovať **spolupráca medzi rodičmi a celou komunitou**, kde sa nachádza škola. Pri takejto spolupráci je veľmi dôležitá komunikácia a vzbudenie záujmu o takúto

spoluprácu, ktorá sa môže realizovať prostredníctvom mnohých aktivít (športové, tanečné, hudobné, tvorivé atď.). Veľkým prínosom pre školy je v takýchto situáciách mať zamestnanca, ktorá pochádza z rovnakej komunity ako pochádzajú žiaci danej školy. Obzvlášť takíto zamestnanci zohrávajú veľkú rolu, ak ide o deti, ktoré pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia. Deti sa tak v škole cítia byť prijatí, resp. nepocitujú inakosť. Ak ide o pedagogického zamestnanca, dokážu sa mu zdôveriť so svojimi problémami. V takejto pozícii sú mnohokrát práve **pedagogickí asistenti**. Pedagogickí asistenti napomáhajú k lepšej komunikácii medzi rodičmi a školou, vďaka im návštevám v domácnosti. V školách je následne menšie napätie a lepšia sociálna klíma.

Úspešným nástrojom pri inklúzii môže byť aj **jazyk**, ktorým rozprávajú deti z komunity. Zo sociálne znevýhodneného prostredia pochádza veľmi veľa rómskych žiakov, preto pri nástupe do materskej školy alebo základnej školy potrebujú pomoc pri adaptácii práve prostredníctvom jazyka, pretože ten je prekážkou vo výchovno-vzdelávacom procese. Jazykové bariéry aktuálne zažívajú aj ukrajinskí žiaci, ktorí našli v čase vojny útočisko aj na Slovensku. Opäť v takomto prípade zohráva nenahraditeľnú rolu pedagogický asistent, ktorý ovláda jazyk, ktorým rozprávajú žiaci, ak ho neovláda samotný pedagóg, čo by bolo ideálne. Až následne môže dôjsť k efektívnej komunikácii medzi žiakmi a pedagógmi. Ak žiak neovláda jazyk, ktorý je vyučovacím jazykom v škole, tak si nemôže osvojiť učivo, je vylúčený z diania v edukačnom procese aj v kolektíve. Samozrejme tieto faktory majú vplyv na sociálnu klímu triedy, či celej školy.

Referencie

- BOOTH, Tony a AINSLOW, Mel. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002. ISBN-1-872001-18-1.
- KLEIN, Vladimír. a ŠILONOVÁ Viera. *PEDAGOGICKÝ MODEL INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA v ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH PRINED -Projekt Inkluzívnej Edukácie*. Prešov: MPC v Prešove, 2014. ISBN 978-80-565-0373-7.
- KYUCHUKOV, Hristo. Acquisition of Romani in a Bilingual Context, *Psychology of Language and Communication*, 2014, roč. (18), č. (3), s. 211-225. ISSN 2083-8506.
- LIBA, Jozef. a TAIŠOVÁ, Lýdia. *MODERNIZAČNÉ KONTEXTY VÝCHOVY k ZDRAVIU RÓMSKYCH ŽIAKOV*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2013. ISBN 978-80-555-0744-6.
- NOVOSAD, Jaroslav. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-509-7.

- POPPER, Miroslav a SZEGHY, Petra a ŠARKOZY, Štefan. *Rómska populácia a zdravie : analýza situácie na Slovensku*. Bratislava: PDCS- Partners for Democratic Change Slovakia, 2009. ISBN 978-84-692-5485-1.
- PORUBSKÝ, Štefan. Úloha a možnosti školy v oblasti kompenzačnej edukácie sociálne znevýhodnených skupín žiakov, In JANDOVÁ, R. *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2005. s. 107- 110. ISBN 80-7040-789-1.
- QUICKE, John. *Inclusion and Psychological Intervention in Schools. A critical Autoethnography*. Dordrecht : Springer, 2009. ISBN 978-1-4020-9614-3.
- SHALBYERA, Dinara a kol. Organizational and Pedagogical Conditions for the Educational Process Implementation within the Inclusive Education in the Republic of Kazakhstan, *European Journal of Contemporary Education*, 2021, roč. (10), č. (3), s. 711- 726. E-ISSN 2305-6746.
- ŠPOTÁKOVÁ, Magdaléna a kol. *Od integrácie k inklúzii*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2018. ISBN: 978-80-89698-27-1.
- THOMAS, Gary a VAUGHAN, Mark. *Inclusive education –readings and reflections*. New York: UK Bell and Bain, 2004. ISBN 0-335-20724-3.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. 2008. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.“ [online]. 2008, [cit.2021-10-02]. Dostupné na: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>.
- ZELINA, Miron. Inklúzia - Nová paradigma špeciálnej pedagogiky? *Špeciálny pedagóg*, 2012. roč. (1), č. (1), s. 9-12. ISSN 1338-6670.

SOCIÁLNÍ SLUŽBA RANÁ PÉČE JAKO ZÁKLAD PRO INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Zaměření na pracovníky. Výsledky výzkumu.

Anna Strnadová¹

Abstrakt

Tento text pojednává o sociální službě raná péče v České republice jako včasné podpoře rodinám, ve kterých se narodilo dítě s postižením. V širším měřítku spadá pod pojem „raná intervence“ a je také základem pro inkluzivní vzdělávání. Sociální služba raná péče je definována v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách; tento zákon také zpracovává potřebnou kvalifikaci pro výkon této práce. Z celkového charakteru situace nemůže být opomenuta také mezioborová spolupráce. Výzkum byl proveden v centrech rané péče v Olomouckém kraji se záměrem zjistit, jakým způsobem jsou služby poskytovány, jak zařízení funguje, jaké jsou zkušenosti pracovníků. Pro výzkum byl použit dotazník sestávající z jedenácti okruhů. V rámci výzkumu bylo zjištěno, jak zařízení funguje, jak významnou roli raná péče hraje v životech rodin s dítětem s postižením, jak je mezioborová spolupráce zásadní a že existuje prostor pro její zkvalitnění.

Klíčová slova: Raná intervence. Raná péče. Sociální služba. Pracovníci. Kvalifikace. Školství.

Abstract

This text discusses the early intervention service in the Czech Republic as well-timed support for families with children with disabilities since early age. On a wider scale, it falls under the term “early intervention” and is also the basis for inclusive education. Early intervention service as a social service is defined in Act no. 108/2006 on social service. This Act also processes the necessary qualification for this job. Due to the overall nature of the situation, interdisciplinary cooperation cannot be omitted. The research was carried out in early intervention centres in the Olomouc region with the aim of finding out how services are provided, how the facility works, and what the experiences of the workers are. A questionnaire consisting of eleven areas was used for the research. It was established how the facility works, how important role the early intervention service plays in the lives of families with children with disabilities, how interdisciplinary cooperation is essential and that there is room for its improvement.

¹ Strnadová, Anna, Mgr., Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav speciálněpedagogických studií; e -mailová adresa: anna.strnadova@gypri.cz; Tel.: +420 606 487 506

Raná péče

Raná péče či raná intervence může být charakterizována jako podpora rodiny dítěte s těžkým zdravotním postižením. Pokud je raná intervence pojata jako sociální služba, pak je terminologicky vymezena jako „služba raná péče“ (viz. zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>). V ostatních případech je popisována jako raná intervence. Raná intervence v moderním pojetí poskytuje podporu a pomoc prostřednictvím několika zásad. Jednou z těchto zásad je taková podpora rodičů, aby došlo k posílení jejich rodičovských kompetencí a k posílení jejich schopnosti správné volby výchovného modelu. Tímto jsou rodiče také podpořeni k možnosti zdravého rozvoje a růstu dítěte při zachování jeho práv na ochranu, podporu a aktivní účast. (Potměšil, 2014).

Opatřilová a Nováková (2012) pracují s termínem včasná intervence a se souvisejícími termíny raná podpora a raná péče. Dle Opatřilové a Novákové (2012), včasná či raná intervence je systém služeb, které jsou poskytovány dětem ohrožených v sociálním, biologickém a psychickém vývoji, dětem se zdravotním postižením a jejich rodinám. Raná intervence slouží k předcházení postižení, eliminaci či zmírnění jeho následků a podpoře v sociální integraci. Termín intervence může být tedy chápán jako nadřazený pojmu raná péče, která je službou poskytující intervenci.

Pojem raná intervence je velmi široký a obsáhlý a počíná již podporou v těhotenství, zahrnuje zdravotní péči, ranou péči a další sociální služby a volně přechází do vzdělávacího systému. Tento článek se bude zabývat právě sociální službou raná péče, jak je charakterizována podle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.

Popis sociální služby raná péče

Sociální služba raná péče v České republice spadá do působnosti Ministerstva práce a sociálních věcí a ukotvuje ji zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách v platném znění, který definuje ranou péči jako službu sociální prevence v Části třetí, Hlava I, Díl 4 , § 54 jako: „(1) *Raná péče je terénní služba, popřípadě doplněná ambulantní formou služby, poskytovaná dítěti a rodičům dítěte ve věku do 7 let, které je zdravotně postižené, nebo jehož vývoj je ohrožen v důsledku nepříznivého zdravotního stavu. Služba je zaměřena na podporu rodiny*

a podporu vývoje dítěte s ohledem na jeho specifické potřeby (2) Služba podle odstavce 1 obsahuje tyto základní činnosti:

- a) výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti,*
- b) zprostředkování kontaktu se společenským prostředím,*
- c) sociálně terapeutické činnosti,*
- d) pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí.“*

Centrum pro dětský sluch Tamtam, o.p.s. (2022) uvádí následující cíle služby rané péče: rodina se orientuje v situaci spojené s péčí o dítě s postižením a jeho výchovou; rodina a dítě spolu umí komunikovat tak, aby byl podporován celkový vývoj dítěte s ohledem na jeho individuální možnosti a potřeby; rodina umí využívat své vlastní zdroje, zná další možnosti podpory a dle svého zájmu se zapojuje do běžně dostupných aktivit pro dítě a rodinu.

Základní formou rané péče je individuální konzultace v rodině (Hradilková a kol., 2018). Právě v domácím prostředí, které je pro dítě i celou rodinu tím nejpřirozenějším, lze zjišťovat potřeby rodiny, hrát si s dítětem, zkoušet stimulační postupy, hračky a pomůcky, dále vést rozhovor s rodiči i dalšími příbuznými, věnovat se také sourozencům, pozorovat dítě, jak se chová v domácím prostředí, kde se cítí dobře a není ve stresu z ordinace či jiného neznámého prostředí. Každá konzultace je jiná a jedinečná, pro všechny však platí následující: „Konzultace je předem domluvená a připravená návštěva rodiny poradenským pracovníkem v jejím prostředí, ohraničená časem a obsahem, v kterém se mají naplňovat potřeby dítěte a rodiny tak, jak je domluvená zakázka a společný plán.“ (Hradilková a kol., 2018, s. 17) Samotná konzultace má také svůj následující rámec: začátek (pozdrav, sdělení novinek), sdělení časového rozvrhu (jak bude konzultace probíhat), rozhovor s rodiči, hra s dítětem, plán, ukončení (co si připravit do příště) a rozloučení, jak uvádí Hradilková a kol. (2018).

Služba může mít další formy – záleží vždy na potřebách a přáních rodičů. Služba může například vypadat jako doprovázení rodičů k lékaři, na úřady nebo dalších institucí, pomoc s vypracováním zpráv a podpůrných vyjádření. Střediska rané péče také organizují společné semináře, kde rodiče mohou sdílet zkušenosti a pocity s ostatními rodiči v podobných životních situacích, dále semináře s odborníky a další setkání. Důležitou součástí služby jsou také pobyty nebo kurzy pro celé rodiny, většinou týdenní či víkendové. Kromě setkání s ostatními rodiči na kurzech dopoledne většinou probíhají hry a stimulace pro děti a rodiče vedené poradkyněmi, odpoledne pak odpočinek, individuální

program, relaxace, přednášky a nutný odpočinek. Pro sourozence dětí s postižením je vytvořena vlastní skupina, kde se dětem věnují studenti či psycholog, děti si užívají volna hraním her bez dohledu rodičů a bez ohledu na potřeby svého sourozence s postižením. Odborný program na kurzech je veden poradkyněmi nebo externími odborníky, večerní hlídání pak zajišťují odborníci či studenti na praxi. Většina středisek rané péče provozuje půjčovnu speciálních hraček a pomůcek, ve střediscích také probíhají různé ambulantní programy. Forma služby může být i distanční – komunikace mezi poradkyněmi a rodiči telefonicky, či elektronicky. Pracoviště provozují své internetové stránky, které jsou z velké části určené rodičům, a jsou také formou osvěty a šíření povědomí o službě raná péče (Hradilková a kol., 2018).

Pracovní služby a jejich kvalifikace

Organizační struktura střediska rané péče je dle Hradilkové a kol. (2018, s. 140 – 141) většinou následující: vedoucí pracoviště, finanční manažerka (koordinátorka, projektová koordinátorka), poradkyně rané péče, poradkyně rané péče se specializací (instruktor stimulační zrak, zrakový terapeut, konzultant pohybového vývoje, konzultant pro bazální stimulaci atd.). Dále jsou v týmu obvykle zastoupeni: koordinátorka sociálních služeb (asistentka), pracovníce vyhledávající zdroje (fundraiser), pracovníce na propagaci a osvětové programy, metodička. Někdy je v týmu pracoviště rané péče také sociální pracovníce. (Jména jsou uvedena v ženském rodě, protože drtivá většina pracovníků v oblasti rané péče jsou právě ženy.)

Kvalifikační podmínky pro uplatnění pracovníků ve službě. Prvním zmíněným pracovníkem bude poradce, který by měl být dle Hradilkové a kol. (2018, s. 138) vysokoškolsky vzdělaný buďto v oblasti sociální práce, speciální pedagogiky, sociální pedagogiky nebo v oboru sociálně-zdravotním; konkrétněji tedy v těchto oblastech:

- Oblast sociálních prací: obor Sociální práce na vyšší odborné škole, titul DiS.;
- Oblast speciálněpedagogická: obor Speciální pedagogika na vysoké škole, titul Bc. nebo Mgr.;
- Oblast sociálně-zdravotní – obor Zdravotně sociální péče, titul Bc. (Hradilková a kol., 2018, s. 138).

Pozice poradce se specializací nemusí být ve středisku vždy obsazena, ale vzhledem k pracovní náplni a zaměření střediska se doporučuje, aby se poradci v průběhu výkonu svého zaměstnání specializovali na danou problematiku a doplňovali své znalosti různými akreditovanými

kurzy; jako příklad specializací mohou být uvedeny pozice: zrakový terapeut, konzultant pohybového vývoje, konzultant pro bazální stimulaci (Hradilková a kol., 2018).

Metodik ve středisku rané péče je poradce s dlouholetou praxí a má na starosti metodiku práce poradkyň a metodiku služby. Jedná se tedy o koordinátora poradkyň ve středisku a platí pro něj stejné podmínky pro uplatnění jako pro poradce, navíc s dlouholetou praxí a zkušenostmi. Vedoucí pracoviště rané péče by měl být vysokoškolsky vzdělaný profesionál s manažerskými dovednostmi, který dokáže zajišťovat komplexní chod pracoviště, řídit tým pracovníků, zajišťovat finanční zdroje, realizovat osvětu a obhajobu potřeb a práv rodin vychovávajících dítě s postižením a orientovat se v oboru práce s rodinami a dětmi s postižením (Společnost pro ranou péči, pobočka Olomouc – zrakové: Volná místa, 2020).

Nemůže být opomenuta také mezioborová spolupráce. Středisko často zve do týmu placené externisty, jako jsou psychologové, fyzioterapeuti, ergoterapeuti, logopedi, kteří mohou být součástí buďto jednorázové konzultace u konkrétních klientů, nebo dlouhodobé spolupráce se střediskem v programech pro rodiče, děti nebo sourozence. Středisko pak také může seznat multidisciplinární tým, protože existují případy rodin s dítětem, které je v péči mnoha lékařů a terapeutů, jejich paralelní působení nemá očekávané výsledky, nebo se rodiče v jednotlivých vyšetřeních, zprávách, doporučeních a instrukcích neorientují. V takových případech může pracoviště seznat multidisciplinární tým, kdy na jednání s rodiči budou všichni odborníci, kteří jsou v případě zainteresovaní, a společně projednají situaci, vše v zájmu rodiny a dítěte (a samozřejmě se souhlasem rodičů) (Hradilková a kol., 2018).

Výzkum

Výzkum byl zpracován v rámci diplomové práce: STRNADOVÁ, Anna. *Podmínky pro službu rané intervence v České republice a Finské republice. Srovnávací studie*. Olomouc, 2022. 113 s. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce: prof. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph.D., Ph.D.

Úvod do výzkumné problematiky

Nejeden tuzemský i zahraniční zdroj upozorňuje na to, že podporu a pomoc dítěti s postižením (či dítěti ohroženém na vývoji) a jeho rodině je potřeba zajistit co nejdříve (např.: Ramey a Ramey, 1998; Opatřilová a Nováková, 2012; Centrum provázení, 2018). Velkou roli v tomto

procesu hraje množství služeb z resortu sociálního, zdravotnického i později z resortu školství. Včasný zásah je klíčový pro další život dítěte i rodiny, který z velké části zahrnuje také vzdělávání. V raném stádiu dětství hraje počátek vzdělávacího procesu velkou roli. Povinná školní docházka v České republice běžně začíná v šesti letech dítěte, předchází jí jeden povinný rok v mateřské škole. Od vstupu dítěte do mateřské školy může rodina využívat poradenský systém ve školství, což je společně se zásadou individuálního přístupu jeden ze zásadních stavebních kamenů pro inkluzivní vzdělávání.

Metodika práce

Výzkum byl proveden v centrech rané péče v Olomouckém kraji se záměrem zjistit, jak jsou služby poskytovány, jak zařízení funguje, jaké jsou zkušenosti pracovníků. Pro výzkum byl použit dotazník sestávající z jedenácti okruhů, celkově ze 49 otázek: krátký popis práce, kterou daný respondent vykonává, složení týmu centra, vzdělávání a specializace, oblast působení a ostatní centra, pomůcky, mezioborová spolupráce, spolupráce s univerzitou, financování služby, informace pro veřejnost, supervize a fluktuace zaměstnanců. Dodatkovými otázkami jsou otázky ohledně pocitů a motivace pracovníků právě pro tuto práci. Dotazník obsahuje položky otevřené, uzavřené, polo uzavřené a výběrové. Metodou pro zpracování dat je kvalitativní analýza.

Interpretace výsledků

Dotazníky byly rozeslány do všech čtyř center rané péče v Olomouckém kraji, která jsou zaregistrována v Registru poskytovatelů sociálních služeb (MPSV, 2022). Podrobné výsledky jsou k dispozici v uvedené diplomové práci, nyní budou popsána některá zjištění.

Ve složení týmů pracovníků rané péče figurují speciální pedagogové a sociální pracovníci, v jednom dotázaném centru také sociální pedagog a psycholog. Ve všech dotázaných centrech pracují speciální pedagogové na plný i částečný úvazek a sociální pracovníci také na plný i částečný úvazek. V jednom z center pracuje také psycholog na plný úvazek. S dalšími centry spolupracují a mají podepsanou dohodu o provedení práce tito odborníci: neurologoped, fyzioterapeut, psycholog, psychoterapeut, lektor znakového jazyka, logoped. Požadovaná kvalifikace pro pozice v centru je vysokoškolské či vyšší odborné vzdělání. Po nástupu do centra je povinné absolvovat určité kurzy – dvě dotázaná centra zmiňují kurz poradce rané péče, jiné centrum kurz krizové intervence, práce s rodinou či individuální plánování; zaměření kurzů se pak odráží také v typech kurzů, které musí

pracovník absolvovat, a jsou jimi: kurzy v oblasti zraku a vývoje dítěte, ABA přístup, Handle, Son-rise, senzorická integrace, primární reflexe; nebo také kurzy intervence či psychologie. Ve všech centrech je povinné pro pracovníka absolvovat další vzdělávání v průběhu zaměstnání – to je ze zákona (zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách) povinné v rozsahu minimálně 24 hodin ročně, ve většině zařízení je to však mnohem více, a zařízení to považují za důležitou součást profesního růstu. Některá centra nabízí v rámci své organizace vlastní kurzy, jiná centra využívají nabídek vzdělávacích agentur, přednášek lékařů či jiné odborné společnosti, některé centrum využívá k dalšímu vzdělávání svých pracovníků i zahraniční semináře a „webináře“. Pracovník centra si může zvolit další vzdělávání dle své specializace a vlastních preferencí.

Mezioborová spolupráce je zásadní téma. Všechna dotázaná centra spolupracují s profesionály z jiných oborů. Zaměření spolupracujících odborníků se liší dle zaměření center raných péčí. Obecně to ale jsou lékaři (neurologie, neonatologie, oční, pediatrie, foniatrie, audiologie), z resortu školství jsou to učitelé z mateřských škol, poradci ze speciálněpedagogických center, ze sociálního resortu pak orgán sociálně-právní ochrany dětí, ze speciálněpedagogických disciplín jsou to logopedové, speciální pedagogové v mateřských školách a SPC, ergoterapeuti, a z dalších odvětví pak nestátní neziskové organizace, psychologové, technici v nastavování kompenzačních pomůcek, zrakoví terapeuti, experti na senzorickou integraci a výživové poradenství. Jedno centrum je schopno zorganizovat tým okolo dítěte, také dát podnět k případové konferenci ve spolupráci s orgánem sociálně-právní ochrany dětí, běžné jsou pro ně konzultace s ostatními přízvanými odborníky (např. v mateřských a základních školách, při doprovodu k lékaři či na úřad); druhé centrum organizuje spolupráci dle potřeb konkrétní rodiny, nabízí se také možnost individuálních konzultací se souhlasem rodičů, spolupracují spolu multidisciplinární týmy; třetí centrum zve dané odborníky na kazuistické porady, kterých se pak odborníci účastní osobně nebo se připojí online a ideálně tomu tak je minimálně jednou za tři týdny. Největšími problémy při navazování spolupráce je podle poloviny respondentů časové zaneprázdnění a kapacita odborníků. Problémy ve spolupráci přichází pak v komunikaci mezi odvětvími: zdravotním a sociálním, pak při zařazování do školského zařízení, při logopedické péči a nastavení AAK v domácím prostředí, či obecně zajištění dalších dostupných služeb. Čtvrté centrum zmiňuje, že při navazování mezioborové spolupráce je často důležité doporučení od společného známého, nebo se jen

nebát a zkusit oslovit odborníky sám; odvaha je v tomto procesu také velmi důležitá. Respondenti se ve většině shodují, že nejčastějším problémem při udržování spolupráce je nedostatek časových možností (jedno centrum se však zmiňuje o online setkáních, která jsou velmi výhodná – jejich příprava a provedení nezabere tolik času jako běžná osobní setkání), dále také pracovní kapacita či neochota se setkat, která s sebou nese obavy a neznalost přínosu takového setkání.

Všechna dotázaná centra rané péče spolupracují s univerzitou. Konkrétně centra raných péčí spolupracují s Pedagogickou fakultou Univerzity Palackého v Olomouci (jedno centrum přímo specifikuje, že spolupráce probíhá s jednotlivými pedagogy a také s Ústavem speciálněpedagogických studií – přímo tento ústav zmiňuje i druhé centrum), jiné centrum také spolupracuje s Fakultou tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci. Dvě centra také zmiňují spolupráci s CARITAS – Vyšší odbornou školou sociální Olomouc. Jedno centrum také spolupracuje s Masarykovou univerzitou (Brno), s Univerzitou Hradec Králové a Univerzitou Karlovou (Praha). Příklady spolupráce tři čtvrtiny respondentů popisují jako přednášky, pak také spolupráce v rámci praxí a stáží školy. Jiná centra spolupracují s univerzitou na závěrečných pracích, provádí exkurze, občas účast na kulatých stolech.

Na otázku ohledně zlepšení aspektu práce odpověděl jeden respondent tak, že by ocenil zlepšení spolupráce napříč obory a větší otevřenost vůči novým a inovativním přístupům. Druhý respondent by si přál zapracovat na zvyšování kvality poskytování služeb. Třetí respondent by ocenil méně administrativy a veřejné zdroje ve stoprocentní výši, také zlepšit včasnost a dostupnost rané péče všem potřebným rodinám. Čtvrtý respondent by ocenil mít více prostředků a personálu na PR (tedy česky „vztahy s veřejností“).

Závěr

Raná péče jako sociální služba hraje významnou roli v životech rodin, ve kterých se narodí dítě se zdravotním postižením. Může mít zcela zásadní vliv na celkové nastavení rodiny a vnímání nové situace. To se pak odráží ve všech aspektech jejich života, nevyjímaje také proces výchovy a vzdělávání.

Z výsledků výzkumu je zřejmé, jak zásadní je mezioborová spolupráce. Nachází se zde však stále prostor pro zkvalitnění této spolupráce – hlavně z hlediska pravidelnosti a přímo vymezeného času a prostoru na schůzky. Pozitivní zprávou je také navázaná spolupráce center s univerzitami, která zajišťuje aktuálnost informací, účast na přednáškách, spolupráce v rámci praxí a stáží.

Respondenti dotazníku, tedy pracovníci center rané péče, uvádí, že jsou ve své práci velmi spokojeni a vidí v ní velký smysl. Stejně tak v ní vidí smysl i rodiny dětí s postižením, které službu využívají. Množství příběhů uvádí Společnost pro ranou péči (2022); příběhy jen potvrzují, že včasná a kvalitní pomoc a podpora má obrovský význam a může měnit kvalitu života rodin i dětí.

Výzkum i realizace textu byly v souladu s Etickými standardy APA (xxxxxxx) do seznamu: American Psychological Association. (2017). Ethical principles of psychologists and code of conduct (2002, amended effective June 1, 2010, and January 1, 2017). <http://www.apa.org/ethics/code/index.html>

Text článku i účast na konferenci byly podpořeny z projektu IGA_PdF_2022_010.

Reference

- CENTRUM PRO DĚTSKÝ SLUCH TAMTAM, O. P. S. *Raná péče*. [online] 2022 [cit. 2022-01-08]. Dostupné z: https://www.tamtam.cz/co-delame/rana-pece/Centrum_pro_vyvedeni. Úvod. [online] 2018 [cit. 2021-02-24]. Dostupné z: <https://centrumprovazeni.cz/>.
- HRADILKOVÁ, T., a kol. (2018). *Praxe a metody rané péče v ČR: průvodce sociálním modelem*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1386-4.
- MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Registr poskytovatelů sociálních služeb*. [online] 2021 [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: http://iregistr.mpsv.cz/socreg/hledani_sluzby.do?SUBSESSION_ID=1649338906138_1&zak=Olomouck%C3%BD&zaok=&sd=ran%C3%A1+p%C3%A9%C4%8De.
- OPATŘILOVÁ D., NOVÁKOVÁ, Z. (2012). *Raná podpora a intervence u dětí se zdravotním postižením*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5880-4.
- POTMĚŠIL, M. a kol. (2014). *Speciálněpedagogická intervence u dětí v raném věku*. Dotisk 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4432-1.
- RAMEY, C. T., RAMEY, S. L. (1998). *Early Intervention and Early Experience*. University of Alabama at Birmingham, USA. American Psychological Association, Inc. 0003-066X/98\$2.00. Vol. 53. No. 2. 109-120.
- Společnost pro ranou péči, pobočka Olomouc – zrakové. *Příběhy rodičů – Marečkův příběh*. [online] 2022 [cit. 2022-04-09]. Dostupné z: <https://www.ranapece.cz/olomouc1/2017/01/09/marecek/>.
- Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. [online] 2006 [cit. 2022-01-08]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>.

Poznámky

Poznámky

**PODPORA INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA NA SLOVENSKU
A V ZAHRANIČÍ**

Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie

13. september 2022

Prešov

Editoroky: doc. PhDr. Viera Šilonová, PhD.

Mgr. Jana Kozárová, PhD.

Recenzenti: dr. h. c. prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc.

doc. PhDr. Rastislav Rosinský, PhD.

Rozsah: 312 strán

Vydala: Prešovská univerzita v Prešove vo Vydavateľstve Prešovskej univerzity

Prešov, 2022

Technická redaktorka: Mgr. Gabriela Felix

Návrh obálky: Ing. František Šilon

Náklad: 150 ks

Za jazykovú úpravu príspevkov zodpovedajú ich autori.

ISBN 978-80-555-2995-0

EAN 9788055529950