

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**PRIPRAVENOSŤ VÝNIMOČNÉHO DIEŤAŤA NA ROLU
ŽIAKA V BEŽNEJ ŠKOLE A OTÁZKY INKLÚZIE**

Diplomová práca

Študijný program: Pedagogika

Školiace pracovisko: PF Nitra, Katedra pedagogiky

Školiteľ: PaedDr. Tatiana Slezáková, PhD.

Nitra 2010

Bc. Ľuboslava Macievičová

Pod'akovanie.

Ďakujem mojej školiteľke PaedDr. Tatiane Slezákovej, PhD. za odborné vedenie, cenné rady, pripomienky a pomoc pri spracovaní diplomovej práce. Moja vďaka patrí všetkým pani učiteľkám a riaditeľom škôl, ktorí mi vyšli v ústrety pri realizácii výskumu. V neposlednom rade ďakujem mojej rodine, ktorá mi bola oporou počas celého môjho štúdia.

Bc. Ľuboslava Macievičová

Abstrakt

MACIEVIČOVÁ, Luboslava: Pripravenosť výnimočného dieťaťa na rolu žiaka v bežnej škole a otázky inklúzie. [Diplomová práca]. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Pedagogická fakulta: Katedra pedagogiky, školiteľ diplomovej práce: PaedDr. Tatiana Slezáková, PhD. Nitra. 2010. 90 s.

Predkladaná práca má teoreticko-praktický charakter. Jej cieľom je zistiť úroveň sociálnych kompetencií výnimočných detí pri vstupe do bežnej základnej školy, podmienky inkluzívnej edukácie a postoje učiteľov k vytváraniu inkluzívneho prostredia. Je rozdelená do štyroch kapitol. Prvá je zameraná na definovanie pojmu školská pripravenosť v kontexte súčasných poznatkov. Druhá obsahuje teoretické vymedzenie a charakteristiku súčasnej terminológie integrácie a inklúzie v kontinuite s pojmovou rôznorodosťou, ktorá je v tejto oblasti pedagogiky realitou. Zameriava sa najmä na vzťah integrácie a inklúzie, definuje všeobecné podmienky inkluzívneho vzdelávania, poukazuje na význam inkluzívneho vzdelávania z hľadiska socializácie dieťaťa. Tretia kapitola charakterizuje výnimočné dieťa v roli žiaka a podiel rodiny a materskej školy na jeho úspešnej adaptácii v škole. Obsahom štvrtej kapitoly je analýza výsledkov výskumu, ktorého predmetom je úroveň pripravenosti výnimočného dieťaťa na rolu žiaka bežnej školy a podmienky edukácie.

Kľúčové slová: Školská pripravenosť. Inklúzia. Integrácia. Inkluzívne vzdelávanie. Dieťa so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Výnimočné dieťa. Postihnutie.

Abstract

MACIEVIČOVÁ, Ľuboslava: Readiness of exceptional child for the role of pupil of standard primary school and questions of inclusion. [Diploma work]. Constantine the Philosopher University in Nitra. College of Education: Department of pedagogy, supervisor of diploma work: PaedDr. Tatiana Slezáková, PhD. Nitra. 2010. 90 p.

Presented work has a theoretical-practical character. Aim of this work is to find a level of social attributions of exceptional children when they are starting standard primary school, conditions of inclusive education and attitude of teachers to formation of inclusive ambient. It is divided into four chapters. The first chapter is focused on definition of term of school readiness in actual finding's context. The second one contains notional determination and the nature of current terminology of integration and inclusion in the continuity of conceptual heterogeneity, what is a fact in the pedagogical field. This work is focused mainly on the relationship of integration and inclusion. It defines general conditions of inclusive education and points to the sense of inclusive education from the children's socialisation point of view. The third chapter defines exceptional child in the role of pupil and part of family and nursery school on his successful adaptation in school. Content of the fourth chapter is analysis of research results, which theme is level of readiness of exceptional child for the role of pupil of standard primary school and conditions of education.

Key words: School readiness. Inclusion. Integration. Inclusive education A child with special education needs. Exceptional child. Exceptionality.

OBSAH

Úvod.....	6
1. Školská pripravenosť.....	8
1.1 Teoretické vymedzenie pojmov školská zrelosť a školská pripravenosť.....	8
1.2 Posudzovanie školskej pripravenosti/ kritériá pripravenosti dieťaťa na vstup do základnej školy.....	10
1.2.1 Tradičné kritériá posudzovania školskej zrelosti.....	11
1.2.2 Pripravenosť na vstup do školy v kontexte vzťahov: „školská pripravenosť – osobnosť – spoločnosť“.....	14
1.3 Kompetencie dieťaťa pred vstupom do základnej školy.....	16
2. Inklúzia a inkluzívne vzdelávanie.....	19
2.1 Vymedzenie pojmov integrácia a inklúzia.....	19
2.2 Podmienky inklúzie.....	22
2.3 Inklúzia ako prostriedok socializácie dieťaťa.....	29
3. Výnimočné dieťa a rola žiaka.....	32
3.1 Charakteristika výnimočného dieťaťa.....	32
3.2 Rola žiaka v kontexte výnimočnosti.....	34
3.3 Úloha materskej školy a rodiny pri príprave dieťaťa na rolu žiaka.....	36
3.3.1 Rodina a pripravenosť výnimočného dieťaťa na rolu žiaka bežnej školy.....	37
3.3.2 Materská škola a pripravenosť výnimočného dieťaťa na rolu žiaka v bežnej škole	40
4. Výskumná časť	
4.1 Ciele, hypotézy a úlohy.....	44
4.2 Metódy výskumu.....	46
4.3 Výskumná vzorka.....	47
4.4 Výsledky výskumu a ich interpretácia.....	50
4.4.1 Analýza výsledkov nepriameho pozorovania.....	50
4.4.2 Analýza výsledkov štruktúrovaného interview.....	67
4.5 Závery, diskusia a odporúčania pre prax.....	80
Záver.....	84
Zoznam použitej literatúry.....	86
Príloha 1 – pozorovací hárok dieťaťa.....	91

ÚVOD

Jedným z najväčších zlomov v živote človeka je vstup do školy. Ním sa končí bezstarostné obdobie a začína sa éra povinností. V závere predškolského obdobia je dieťa spravidla fascinované všetkým, čo súvisí so školou. Pred samotným vstupom do školy deti disponujú určitou štruktúrou predstáv o škole, okolie im poskytuje určité informácie o nárokoch, ktoré bude škola na ne klásť. Na základe týchto predstáv si deti predstavujú, čo všetko sa v škole naučia a vytvárajú si predstavu úspešnosti.

Príprava dieťaťa na vstup do školy nie je záležitosťou jedného dňa, týždňa, či mesiaca. Z praxe môžeme potvrdiť, že takmer každé dieťa sa teší, že sa stane školákom. Dobre fungujúca rodina toto nadšenie významne podporuje. S príchodom do školy však vzniká situácia, kedy sa dieťa stáva členom inej sociálnej skupiny a postupne sa v nej adaptuje a buduje si svoju pozíciu. Dieťa sa stáva žiakom.

Výber školy je v kompetencii rodičov. Dnes si rodičia môžu vybrať, či uprednostnia školu v blízkosti bydliska, alebo si vyberú školu na základe realizácie alternatívneho vzdelávacieho programu, či podľa nejakého špecifického zamerania. Vďaka skutočnosti, že celosvetové trendy v inkluzívnom vzdelávaní nachádzajú od roku 1989 odozvu aj v našej spoločnosti, je u nás čoraz viac bežných škôl, ktoré dokážu garantovať primárne vzdelanie aj pre výnimočné deti s postihnutím. Napriek tomu, že školy vytvárajú podmienky pre integráciu výnimočných detí je zrejmé, že akékoľvek zdravotné postihnutie či znevýhodnenie vedie k obmedzeniam, ktoré môžu byť prekážkou pri osvojení role žiaka.

Naša spoločnosť zaznamenala významný posun v oblasti školskej integrácie po deväťdesiatych rokoch 20. storočia. Dôkazom tejto skutočnosti je predovšetkým legislatíva, ktorá je pilierom garancie práv dieťaťa. Odborná pedagogická verejnosť si uvedomuje, že vychovávame budúcu generáciu, od ktorej očakávame v budúcnosti nielen vytváranie materiálnych hodnôt, ale aj upevnenie ideí demokracie a humanizmu. Ak sa budú všetky deti odmalička vzdelávať v spoločnom – inkluzívnom prostredí, budú vedieť v dospelosti spoločne žiť.

„Spoločne žiť“ sa deti nenaučia zo žiadnej učebnice, knihy. Naučia sa to prostredníctvom nás – dospelých, pretože prostredníctvom dospelých si majú možnosť vytvárať vzťah k rovesníkom s postihnutím. Ak sa podarí celému tímu zainteresovaných vytvoriť požadované podmienky, bude inklúzia v škole prínosom pre všetkých. Nielen pre výnimočné dieťa s postihnutím, ale aj pre zdravé deti, ktoré si do života ponесú

nesmierny vklad – budú tolerantnejšie, ohľaduplnejšie, citlivejšie a budú schopné akceptovať odlišnosť. Je veľmi pozitívne, že táto problematika je diskutovanou a stále aktuálnou témou, pretože záujem o ňu umožňuje skvalitňovať podmienky vzdelávania pre všetky deti, a tým pomáha naplňovať idey humanizácie a demokracie spoločnosti.

Téma pripravenosti výnimočného dieťaťa na rolu žiaka bežnej školy a problematika inklúzie ma zaujala preto, lebo sa ma dotýka z hľadiska mojej profesie, nakoľko pracujem ako učiteľka materskej školy, kde sa úspešne realizuje integrácia sluchovo postihnutých detí a detí s narušenou komunikačnou schopnosťou. Môj záujem je však i osobný, pretože sa snažím byť aktívnym účastníkom procesu integrácie vlastného dieťaťa ako rodič. Domnievam sa, že moja práca môže byť prínosom pre študentov pedagogických disciplín, ale tiež pre učiteľky škôl, ktoré sú ochotné vytvárať inkluzívne prostredie a triedu otvorenú pre všetky deti.

1 ŠKOLSKÁ PRIPRAVENOSŤ

1.1 Teoretické vymedzenie pojmov školská zrelosť a školská pripravenosť

Vstup dieťaťa do školy znamená podstatnú zmenu v jeho doterajšom spôsobe života. Končí sa obdobie bezstarostných hier a začínajú sa prvé vážne povinnosti. Zvládnuť nároky dnešnej školy predpokladá od dieťaťa splnenie určitých požiadaviek. Na školskú dochádzku musí byť dieťa pripravené tak po stránke telesnej, ako aj duševnej (mentálnej a emocionálnej). V odborných publikáciách, ale i v poradenskej praxi sa stretávame s pojmami „školská zrelosť“, „školská pripravenosť“, či „školská spôsobilosť“ (Valentová, L., 2001, s. 219).

L. Valentová (2001, s. 220) stručne analyzuje históriu odbornej terminológie. Uvádza, že počiatočné koncepcie školskej zrelosti vychádzali z poznatkov vývinovej psychológie a periodizácie vývinu. Šiesty rok dieťaťa podľa týchto poznatkov predstavoval kritické obdobie vývinových zmien. Dieťa, ktoré prešlo touto vývinovou zmenou – hlavne fyziologicky podmienenou, bolo považované za zrelé pre školu. Ako autorka uvádza, koncepciu našich odborníkov z oblasti psychológie výrazne ovplyvňovala nemecká tradícia „školskej zrelosti“ založená Kernom. Toto poňatie je však dnes považované za jednostranné, nevystihujúce všetky príčiny školskej neúspešnosti na začiatku školskej dochádzky, nakoľko preceňuje zrenie a podceňuje učenie.

Koncepcia zrelosti českých odborníkov Jirásek, Langmeier, Matějček (in: Lacová, E. – Miňová, M., 2008, s. 32) kladie dôraz nielen na zrenie, ale aj na environmentálne vplyvy, výchovné pôsobenie rodiny, či materskej školy. Sedemdesiate roky predstavujú nový trend v prístupe posudzovania predpokladov dieťaťa na vstup do školy. Najmä pedagógovia preferujú termín školská pripravenosť.

Koncept školskej zrelosti a pripravenosti sa však postupne obsahovo rozširuje a pri prekladoch z českej odbornej literatúry často nachádzame medzi týmito pojmami identitu. J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš (2003, s. 251) v Pedagogickom slovníku definujú iba termín školská zrelosť, a to ako „stav dieťaťa, ktorý zahŕňa jeho zdravotnú, psychickú a sociálnu spôsobilosť začať školskú dochádzku a zvládnuť požiadavky školskej výuky.“ Podľa I. Jakabčica (2002, s. 45) školská zrelosť „vyjadruje, že dieťa plnohodnotne zvládlo úlohy predškolského obdobia a dosiahlo taký stupeň telesných a psychických vlastností, ktorý je nevyhnutným predpokladom úspešného zvládnutia školských požiadaviek.“

S. Koťáková (2008, s. 112-113) charakterizuje oba pojmy školská zrelosť i školská pripravenosť z hľadiska spoločných a odlišných znakov. Ich spoločným základom je možnosť ovplyvniť ich úroveň kvalitou prostredia a vplyvu, do určitej miery sú determinované vnútornými dispozíciami. Odlišnosti spočívajú v nasledovných charakteristikách:

Školská zrelosť zahŕňa mieru rozvoja fyzickej a psychickej zrelosti, ku ktorej sa vyjadrujú predovšetkým pediatri a psychológovia. Na základe uvedeného definuje školskú zrelosť ako: „*spôsobilosť dieťaťa začleniť sa do školského vyučovania, ktorá vychádza zo stavu jeho fyzických, zdravotných a mentálnych predpokladov, t.j. z kvality myšlienkových operácií, úrovne vyjadrovania, schopnosti sústrediť sa s aktívnou pozornosťou a zodpovedajúceho reagovania.*“ Na kvalitu školskej zrelosti môže pôsobiť rodina zdravým životným štýlom. Školská pripravenosť predstavuje „*spôsobilosť a stav rozvoja všeobecných a praktických vedomostí, schopností a návykov, ktoré umožnia dieťaťu pokračovať vo svojom vývoji prostredníctvom školského vzdelávania*“ (Koťáková, S., 2008, s. 114). Posudzuje ju najmä pedagóg.

Podstatu tradičného poňatia školskej zrelosti spája V. Mertin (2003, s. 219) takmer výlučne s dieťaťom. Jeho aktuálna zrelosť má dosiahnuť určitý stupeň, na základe ktorého sa stanovuje pripravenosť dieťaťa na školu. Upozorňuje však na skutočnosť, že i nové odborné publikácie sa len minimálne zmieňujú o význame interakcií ďalších faktorov ako sú škola, rodina apod. Odborníci z praxe však pri odbornom posudzovaní berú ohľad aj na tieto okolnosti, pretože môžu hrať významnú rolu v procese ovplyvňovania školskej úspešnosti dieťaťa. Terminologicky spája tradičné poňatie školskej zrelosti s medicínskym prístupom. Zmena poňatia školskej zrelosti súvisí s odklonom od tohto prístupu v pedagogike a psychológii. Z tohto vyplýva aj jeho poňatie školskej zrelosti/pripravenosti, ktorú chápe ako: „*...výslednicu charakteristík dieťaťa, prianí a očakávaní rodičov, kvality domáceho prostredia, kvality pôsobenia materskej školy a charakteristik a požiadaviek školy.*“ (2003, s. 220)

L. Valentová (2001, s. 220) uprednostňuje termín školská pripravenosť, nakoľko podľa jej názoru zvyrazňuje širšie súvislosti v oblasti posudzovania predpokladov dieťaťa na vstup do školy. Charakterizuje ju ako: „*historicky sa vyvíjajúcu charakteristiku, ovplyvnenú meniacou sa koncepciou výchovno-vzdelávacej praxe.*“ Z toho vyplýva potreba uvažovať o príprave dieťaťa pre určitý školský systém. Zároveň ju definuje ako komplexnú charakteristiku, „*ktorá zahŕňa stupeň biologického a psychického vývinu dieťaťa, sociálne a výchovné vplyvy i požiadavky školy.*“

D. Kalaszová (2005, s. 51) charakterizuje zrelosť na školu alebo školskú pripravenosť ako „určitý stupeň celkového vývinu, ktorý mu umožní bez väčších ťažkostí vykonávať školské povinnosti a zúčastňovať sa na spoločnom vyučovaní“. Zároveň dodáva, že v prípade školskej zrelosti ide dnes viac než o vedomosti a rozumovú úroveň, práve o biologickú zrelosť nervového systému, ktorá podmieňuje schopnosť sústrediť sa, pracovnú vytrvalosť, kontrolu impulzivnosti, mieru pohyblivosti a vyspelosť jemnej motoriky. Školská pripravenosť je komplexný jav, ktorý sa týka telesnej, rozumovej, citovej a sociálnej vyspelosti. Významným faktorom je aj stupeň podnetnosti výchovného prostredia. Školskú pripravenosť charakterizuje ako komplexný jav, v ktorom sa prelína úroveň rozumovej, telesnej, emocionálnej a sociálnej vyspelosti.

Po preštudovaní odbornej literatúry môžeme konštatovať, že u nás termín školská zrelosť preferujú najmä psychológovia (Jakabčic, I., 2002, s. 45, Ďurič, L., 1997, s. 180, Klindová, L., 1978, s. 139...). J. Hvozdík (1986, s. 102) naznačuje, že termín školská zrelosť predstavuje len stupeň vývinu organizmu, ale neobsiahne všetky faktory – napr. vplyv prostredia a výchovy. Preto odporúča termín školská spôsobilosť alebo pripravenosť na školu. Iní autori sa snažia o vystihnutie rozdielu medzi pojmami školská zrelosť a školská pripravenosť a spravidla sa prikláňajú k využívaniu pojmu školská pripravenosť, ktorý predstavuje pomenovanie takého komplexného javu, ktorý zahŕňa jednak zrelosť dieťaťa na vstup do školy, jednak vplyv prostredia, rodinnej či inštitucionálnej výchovy (O. Zelinková, 2007, s., M. Vágnerová, 2000, s. , L. Valentová, 2001, s. 220, V. Mertin, 2003, s. 220...).

Vzhľadom na všetky uvedené poznatky budeme v ďalších kapitolách používať pojem školská pripravenosť, resp. pripravenosť dieťaťa na rolu žiaka.

1.2 Posudzovanie školskej pripravenosti/ kritériá pripravenosti dieťaťa na vstup do základnej školy

Posúdenie úrovne pripravenosti dieťaťa na vstup dieťaťa do školy je záležitosťou odborníkov. Tí dokážu posúdiť, či dieťa spĺňa jednotlivé kritériá na úspešné zvládnutie novej roly školáka.

1.2.1 Tradičné kritériá posudzovania školskej pripravenosti

Podľa V. Mertina (2003, s. 218) sa toto poňatie školskej pripravenosti týka takmer výlučne dieťaťa. Posudzuje jeho pripravenosť prostredníctvom určitých parametrov – zložiek školskej pripravenosti. V staršej i novšej odbornej literatúre sa kategorizácia zložiek školskej pripravenosti prelína, a preto aj súčasní autori využívajú na jej charakteristiku definície starších autorov. Vývinová psychológia i pedagogická prax pracuje spravidla s týmito kategóriami školskej pripravenosti (Valentová, L., 2001, Jakabčic, I., 2002, Kačáni, V., 2004):

- kognitívna – úroveň psychických poznávacích procesov
- emocionálno-sociálna – schopnosť rešpektovať normy, pravidlá, komunikovať a pod.
- pracovná – spôsobilosť nielen prevziať pracovné úlohy, ale pri nich aj zotrvať
- somatická – zrenie organizmu dieťaťa, zrenie CNS

Podľa United states National Education Goals Panel (In: Lacová, E.– Miňová, M., 2008, s. 32) školská pripravenosť pozostáva z piatich zložiek:

- fyzický a motorický vývin
- sociálny a emocionálny vývin
- vývin reči a komunikácie
- postoje k učeniu sa
- kognitívny vývin

T. Slezáková (2006, s. 9) uvádza, okrem iných, i tradičné kritérium posudzovania školskej pripravenosti, ktoré zahŕňa nasledovné oblasti:

- a) vek vstupu do základnej školy
- b) fyzická pripravenosť
- c) psychická pripravenosť
- d) sociálna pripravenosť
- e) emocionálno-vôľová pripravenosť.

Vek dieťaťa pred vstupom do základnej školy je spojený s istým stupňom dozrievania centrálného nervového systému. Ten je podmienkou každého učenia či osvojovania si jednoduchých úkonov. Biologické zrenie je však závislé nielen na veku, ale aj na individuálnych zvláštnostiach každého jedinca. U nás je zákonom stanovená hranica veku vstupu do základnej školy šesť rokov. Ako uvádza ďalej autorka, toto kritérium by nemalo byť považované za jednoznačne rozhodujúce. L. Ďurič (1977, s. 180) a V. Mertin (2003, s. 218) zdôrazňujú potrebu zohľadnenia nielen veku, ale aj

individuálnych osobitostí dieťaťa. Jednak je dôležité akceptovať rozdiely medzi najmladšími a najstaršími deťmi pri vstupe do školy, ale aj rozdiely vyplývajúce z hľadiska pohlavia. T. Slezáková (2006, s.11) upozorňuje, že v týchto prípadoch môžeme pozorovať možné rozdiely v citovej, sociálnej a pracovnej oblasti. Zároveň poukazuje na výsledky výskumov, kde boli preukázané rozdiely štatisticky významne horšie u chlapcov než u dievčat. Napriek týmto zisteniam, nemožno vek považovať za jediné kritérium, pretože do školy prichádzajú i deti mladšie nadpriemerne inteligentné, alebo deti šesťročné, ktoré nespĺňajú iné požiadavky na vstup do školy.

Fyzickú pripravenosť charakterizuje autorka ako komplex telesných predpokladov (napr.: kvalitatívna premena stavby tela, proporcionalita jednotlivých antropologických charakteristík). Za hlavné kritérium posúdenia fyzickej pripravenosti sa považuje výška a hmotnosť. Tieto kritériá sú však najmenej dôležitými ukazovateľmi pripravenosti dieťaťa na vstup do školy. Pozornosť si však zaslúži slabá telesná konštitúcia, ktorá môže ohrozovať dieťa vyššou unaviteľnosťou a príliš malé deti môžu byť terčom výsmechu. Medzi somatické predpoklady fyzickej pripravenosti zaraďuje autorka i odolnosť organizmu voči záťaži a schopnosť dieťaťa zvládať záťaž. Dieťa je vystavené novým podnetom, ktoré musí vedieť prijímať a reagovať na ne. V rámci fyzickej pripravenosti je dôležitým faktorom i zdravotný stav dieťaťa. D. Kalaszová (2005, s. 51) považuje za hlavný predpoklad pripravenosti v telesnej oblasti dobrý zdravotný stav bez zvýšenej chorobnosti. Viditeľná je zmena telesných proporcií (telo je štíhlejšie, predlžujú sa končatiny, postava stráca „detský tvar“). Zlepšuje sa koordinácia pohybov pri ovládaní celého tela, zvlášť svalov ruky, ktoré sú nevyhnutné pri písaní. Dieťa už uprednostňuje jednu z rúk, má vyhranenú lateralitu. Mimika tváre sa tiež stáva kontrolovanejšou.

Psychická pripravenosť je nevyhnutným predpokladom zvládnutia roly žiaka. Vychádzajúc z názorov odborníkov ju T. Slezáková definuje ako „*pripravenosť dieťaťa na učebnú činnosť, ktorá predpokladá určitú úroveň rozvoja motivačnej sféry dieťaťa (poznávacie a sociálne motívy učenia) a dostatočný stupeň zámernosti psychických procesov.*“ (2006, s. 14) Tieto zložky podmieňujú vznik „vnútornej pozície školáka“. Ako ďalej uvádza autorka, psychická pripravenosť veľmi úzko súvisí so sociálnou. Dieťa má pred vstupom do školy určitú úroveň informovanosti o okolitom svete, zaujíma sa o svoje okolie, kladie otázky, začína si uvedomovať vzťahy a súvislosti, rozvíja sa jeho logické myslenie a pamäť. Vydrží sústredene vnímať dej príbehu a dokáže ho plynulo prerozprávať. Vyjadruje sa v 5- až 6-slovných vetách, slovník

obsahuje asi 2 500 až 3-tisíc slov popri čistej a zreteľnej výslovnosti. Pozná základné farby, rozlišuje geometrické tvary, s pomocou názoru sčíta a odčíta do päť, vie určiť poradie, orientuje sa v priestore, vie, kde je vpravo, vľavo, hore, dolu. Prejavuje spontánny záujem o písmená a číslice.

Psychická a sociálna pripravenosť sa prejavuje tým, že ku koncu predškolského obdobia sa dieťa začína zaoberať vážnou, spoločensky významnou činnosťou – učením v škole. Podľa El'konina (in: Slezáková, T., 2006, s. 16) dáva dieťa prednosť kolektívnym činnostiam, očakáva ocenenie výsledkov, je schopné dodržiavať pravidlá a je pripravené uznávať autoritu. Podľa T. Slezákovovej (2006, s. 16) dieťa nadobúda „vnútornú pozíciu školáka“ v niekoľkých etapách:

1. etapa – charakteristická je pozitívnym vzťahom dieťaťa ku škole, chýba orientácia na podstatné momenty vzdelávacej práce. Dieťa sa orientuje len na vonkajšiu poznávaciu stránku školského života.
2. etapa – dieťa sa orientuje na podstatné aspekty života v škole, ale naďalej prevažuje orientácia na sociálne, nie vzdelávacie aspekty.
3. etapa – vnútorná pozícia je charakterizovaná orientáciou dieťaťa ako na sociálne, tak aj na vzdelávacie aspekty školského života. Túto úroveň dosahujú niektoré deti až v druhom ročníku školskej dochádzky.

Dôležitým znakom psychickej pripravenosti je určitá úroveň rozvoja poznávacích procesov a poznávacej činnosti dieťaťa, ktoré sú predpokladom na získavanie ďalších poznatkov. Autorka kladie dôraz na intelektuálnu aktivitu (návyky a schopnosti riešiť úlohy spojené s hrou resp. bezprostrednou životnou situáciou). Nemenej dôležitá je i úroveň jazykových kompetencií. D. Kalaszová (2005, s. 51) poukazuje na vyspelosť voľného kresebného a grafomotorického prejavu, ktorý je významným ukazovateľom pripravenosti dieťaťa na vstup do školy. Dieťa by malo vedieť obkresliť rôzne tvary podľa predlohy, ťahy kresby sú plynulé, svalstvo ruky pri práci je uvoľnené, so správnym úchopom ceruzky (pri kreslení je zapojených až 500 svalov z celého tela).

Emocionálno-vôľová pripravenosť predstavuje schopnosť ovládania pravidiel komunikácie, pravidiel organizovaného správania a pravidiel mravného správania. (Slezáková, T., 2006, s. 17) Dieťa pred vstupom do školy spravidla dokáže lepšie potlačiť prejavy hnevu, zlosti, dokáže sa vyrovnáť s drobným neúspechom, zvládnuť náladovosť, hravosť, počkať s uspokojením svojich prianí. Je už schopné odlúčiť sa na

istý čas od členov rodiny a vytvoriť si vzťahy k autoritám a rovesníkom (Kalaszová, D., 2005, s. 51).

Okrem uvedených spôsobilostí má pre úspešnosť dieťaťa v škole veľký význam pracovná spôsobilosť, ktorá predstavuje túžbu dieťaťa po nových poznatkoch, radosť z úspešného riešenia úloh, ovládnutie túžby po pohybe, odolnosť voči rušivým vplyvom a únave. Dospelý požaduje od dieťaťa schopnosť zvládnuť prechod od hry ku zámernej vôľovej činnosti s konkrétnym cieľom. Súvisí s krátkodobou i dlhodobou výdržou pozornosti, u „predškolača“ by to malo byť asi 15 až 20 minút.

I. Pešová a M. Šamalík (2006, s.84) charakterizujú činitele podporujúce školskú úspešnosť podľa Ploceka z roku 1986:

1. zodpovedajúca úroveň vyzrelosti poznávacích funkcií
2. predpoklady týkajúce sa práceschopnosti
3. osobnostná zrelosť dieťaťa

Problematika pripravenosti dieťaťa na školu je predmetom záujmu rôznych odborníkov z oblasti spoločenských vied. Stotožňujeme sa však s názorom L. Valentovej (in: Guziová, K., 2002, s. 1), že klasifikácia zložiek školskej pripravenosti nie je zatiaľ systematická a v odbornej literatúre i v pedagogickej praxi sa stále pracuje s konvenčnými kategóriami. Zároveň súhlasíme s názormi, že otázka prípravy dieťaťa na školu je u nás stále chápaná jednostranne. Je potrebné, aby okrem dieťaťa boli na tento významný krok v živote dieťaťa pripravení aj rodičia, učitelia materských škôl, učitelia základných škôl. Pripravenosť všetkých zainteresovaných pomôže dieťaťu preklenúť obdobie nástupu do školy bez väčších problémov.

1.2.2 Pripravenosť na vstup do školy v kontexte vzťahov: „školská pripravenosť – osobnosť – spoločnosť“.

Tento prístup je systémovejší, pretože predpoklady na zvládnutie školskej dochádzky zo strany dieťaťa nepovažuje za jediné kritérium.

Práve takýto pohľad na školskú pripravenosť ponúka T. Babajevova (1990, in: Slezáková, T., 2006, s. 62). Autorka konštatuje, že je potrebné analyzovať školskú pripravenosť v kontexte vyššieho systému vzťahov medzi osobnosťou a spoločnosťou: „školská pripravenosť – osobnosť – spoločnosť“. To znamená, že dôkladne pochopená a rozanalyzovaná môže byť iba v súvislosti osobnostného rozvoja dieťaťa a jeho vzájomných vzťahov so spoločnosťou. Pripravenosť dieťaťa na školu súvisí so

schopnosťou dieťaťa prijať kvalitatívne novú sociálnu situáciu ako „zónu blízkeho rozvoja“ v škole. Rozhodujúca je zmena jeho postavenia v spoločnosti, zmena vzťahov dospelých k dieťaťu, ktorí ho vedú k zodpovednému plneniu školských povinností. Zmena postavenia dieťaťa v spoločnosti predznamenáva nielen zmenu vzťahov s dospelými, ale aj s rovesníkmi. Tieto skutočnosti významne ovplyvňujú formovanie sebauvedomovania dieťaťa. T. Babajevova (1990, in: Slezáková, T., 2006, s. 62) poníma pripravenosť ako určitú štruktúru, dynamickú jednotu zložiek, ktoré sa navzájom podmieňujú. Vymedzuje štyri základné komponenty školskej pripravenosti, ktoré tvoria dynamickú jednotu navzájom sa determinujúcich schopností, činností a pod. Dieťa s primeranou úrovňou ich rozvoja spravidla bez väčších problémov zvládne požiadavky školy. Sú to:

1. Emocionálno-motivačná zložka. Jej základom sú motívy: sociálny (chcem byť žiakom), poznávací (chcem veľa vedieť, učiť sa), mravný (chcem byť dobrým žiakom). Tieto motívy sú podstatné pri smerovaní osobnosti dieťaťa na budúcu rolu žiaka a na učebnú činnosť.

2. Obsahovo-významová zložka. Zameraná je na všeobecnú úroveň poznania objektívnej reality dieťaťom a predpokladá postup v sociálnom rozvoji. Tvoria ju poznatky sociálneho charakteru o škole, učebnej činnosti, sociálnych javoch, normách, komunikácii. Sú základom zvládnutia zložitejších noriem správania, ktoré dieťa v škole musí rešpektovať.

3. Operačno-činnosťná zložka. Táto zahŕňa praktické zručnosti, ktoré sú potrebné pri vykonávaní hrovej, výtvarnej, pracovnej a komunikatívnej činnosti. V nej sú zahrnuté všetky praktické schopnosti, ktoré umožňujú vykonávať rôzne činnosti: schopnosť elementárneho plánovania, schopnosť pochopiť cieľ práce, schopnosť vytvoriť si predstavu o výsledkoch práce, schopnosť elementárnej sebakontroly a sebahodnotenia. Tieto zložky predstavujú základ na uskutočnenie jednotlivých činností. Dopĺňajú ich aj špeciálne schopnosti, napr. schopnosť viesť dialóg, elementárne tvorivé, učebné, pohybové schopnosti a pod.

4. Kontrolno-regulačná zložka. Predstavuje rozvíjajúcu sa schopnosť dieťaťa elementárnej regulácie svojej činnosti a správania. Samozrejme predpokladá existenciu ostatných zložiek. Primerané osvojenie jej komponentov vytvára predpoklad, že budúci školák bude samostatný, schopný elementárnej sebaregulácie, sebaorganizácie v súlade s normami, pravidlami, požiadavkami.

T. Slezáková (2006, s. 21) upozorňuje na význam prístupu Babajevovej k školskej pripravenosti, pretože: „...*Babajevova na rozdiel od iných autorov predstavila štruktúru pripravenosti žiaka ako súbor vzájomne sa podmieňujúcich komponentov.*“

Školská pripravenosť je výsledkom pôsobenia viacerých faktorov. Predovšetkým je to osobnosť dieťaťa s jeho charakteristikami a dosiahnutou úrovňou vývinu, ale tiež prostredie – rodina a inštitucionálna predškolská výchova. Významu týchto dvoch inštitúcií sa venujeme v inej kapitole a konkretizujeme ho vzhľadom na pripravenosť výnimočného dieťaťa s postihnutím na vstup do bežnej školy, na osvojenie roly žiaka. Predpokladom zvládnutia tejto role je nadobudnutie potrebných kompetencií, ktorým sa venujeme v nasledujúcej kapitole.

1.3 Kompetencie dieťaťa pred vstupom do ZŠ

Pojem kompetencia sa používa v odbornom i bežnom jazyku, jeho význam však nie je jednoznačne chápaný. M. Podhájecká a K. Guziová (2006, s. 27) odvolávajú sa na I. Tureka uvádzajú, že pojem kompetencia sa používa ako synonymum k pojmom schopnosť, zručnosť, spôsobilosť, efektívnosť, kapacita, požadovaná kvalita a iné. Pojem kompetencia sa vzťahuje na jednotlivcov, sociálne skupiny a inštitúcie, pričom vyjadruje úspešnosť a plnenie požiadaviek, ktoré od nich okolie očakáva. Kompetencia, ktorú spájame s dieťaťom vyjadruje určitú jeho vlastnosť. Termín je odvodený z latinského slova *competens* – t.j. príslušný, súci, zodpovedný, kompetencia – t.j. spôsobilosť, schopnosť. V projekte Milénium z roku 2001 sa autori Turek, Rosa, Zelina prikláňajú k názoru, že kompetencie sú „*spôsobilosti človeka preukázať vedomosti, zručnosti, schopnosti v praktickej činnosti*“ (in: Podhájecká, M. - Guziová, K., 2006, s. 27).

J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš (2003, s. 111) v Pedagogickom slovníku definujú kompetencie žiaka ako „*termín uplatňovaný v kurikulárnych dokumentoch v ČR a v zahraničí snažiaci sa postihnúť, že cieľom školského vzdelávania mladej generácie nie je len osvojenie poznatkov a zručností, ale i vytváranie spôsobilostí presahujúcich do mimoškolského prostredia.*“

Školský zákon č. 245/2008 Z.z. v § 2, písm.t) definuje kompetenciu ako preukázanú „*schopnosť využívať vedomosti, zručnosti, postoje, hodnotovú orientáciu a iné spôsobilosti na predvedenie a vykonávanie funkcií podľa daných štandardov v práci,*

pri štúdiu, v osobnom a odbornom rozvoji jedinca a pri jeho aktívnom zapojení sa do spoločnosti, v budúcom uplatnení sa v pracovnom a mimopracovnom živote a pre jeho ďalšie vzdelávanie.“

Podľa S. Kikušovej (in: Lacová, E. – Miňová, M., 2008, s. 37) kompetencie ako schopnosti, spôsobilosti v konečnom dôsledku umožňujú jedincovi existovať v určitej komunite, spoločnosti. Autorka delí kompetencie podľa úrovne na základné, rozvíjajúce a špecifické. Základné kompetencie sú tie, ktoré musí mať osvojené každý jedinec, lebo sú podmienkou existencie človeka v danej spoločnosti. Rozvíjajúce kompetencie by mal mať zvnútorne, lebo predstavujú akýsi základ pre dosahovanie ďalších, ktoré od neho spoločnosť požaduje. Špecifické kompetencie jedinec môže mať, pretože sa rozvíjajú na základe predispozícií a vyjadrujú jedinečnosť človeka.

K. Guziová (2003, s.1) upozorňuje na činnostný charakter kompetencií a táto ich podstata vystupuje do popredia práce v predškolskom veku, kedy sa utvárajú ich základy. Pri posudzovaní školskej zrelosti – pripravenosti, v závere predškolského obdobia, definuje nasledovné druhy kompetencií:

a) kompetencie v perцепčno-motorickej oblasti: požadovaná úroveň hrubej a jemnej motoriky, vizuomotoriky, grafomotoriky, kultúrno-hygienických, zdravotných, pracovných, technických, elementárnych ochranných návykov a prakticko-umeleckej tvorivosti

b) kompetencie v kognitívnej oblasti: požadovaná úroveň kognitívnych spôsobilostí, mentálnych návykov, predmatematického myslenia, jazykových a rečových návykov, kognitívneho myslenia, environmentálneho cítenia a správania

c) kompetencie v sociálno-emocionálnej oblasti: požadovaná úroveň prosociálneho cítenia a správania, elementárnych základov emocionálnej gramotnosti, komunikačných, hudobných, hudobno-dramatických, literárnych a literárno-dramatických spôsobilostí, estetickej a verbálnej tvorivosti.

Ako ďalej uvádza autorka, rozvoj uvedených kompetencií sa navzájom prelína, dokonca niekedy je ťažké stanoviť, ktorú kompetenciu pri konkrétnej činnosti rozvíjame dominantne. Do každej kompetencie zasahuje nejaká iná, čo následne zabezpečuje vyvážené rozvíjanie všetkých stránok osobnosti dieťaťa.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie ISCED 0 (Hauser, J. a kol. 2008, s. 7) diferencuje kompetencie dieťaťa predškolského veku, ktoré boli spracované na základe Odporúčania Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie z

18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (2006/962/ES). Podľa neho sa v materskej škole sa rozvíjajú tieto kompetencie:

1. Psychomotorické kompetencie

2. Osobnostné (intrapersonálne) kompetencie

a) Elementárne základy sebauvedomenia

b) Elementárne základy angažovanosti

3. Sociálne (interpersonálne) kompetencie

4. Komunikatívne kompetencie

5. Kognitívne kompetencie

a) Elementárne základy riešenia problémov

b) Elementárne základy kritického myslenia

c) Elementárne základy tvorivého myslenia

6. Učebné kompetencie

7. Informačné kompetencie

Súbor kompetencií slúži pre učiteľov, aby vedeli, kam majú smerovať svoje pedagogické pôsobenie prostredníctvom cieľavedomej edukačnej činnosti, výsledkom ktorej má byť profil absolventa predprimárneho vzdelávania. Autori zároveň upozorňujú, že vymedzenie kompetencií (spôsobilostí) treba chápať relatívne, nakoľko v predškolskom období ide o dosahovanie základov kompetencií dieťaťa. Absolvent predprimárneho vzdelávania by mal byť pripravený na primárne vzdelávanie v základnej škole a následne aj na ďalší aktívny život v spoločnosti.

Nakoľko sa v diplomovej práci zaoberáme pripravenosťou výnimočného dieťaťa na rolu žiaka bežnej školy, cieľom nášho záujmu je nielen školská pripravenosť, ale aj vytváranie podmienok na edukáciu výnimočných detí v bežnej škole. Preto je dôležité objasnenie základných pojmov z oblasti inklúzie a inkluzívneho vzdelávania, ktorým sa venujeme v nasledujúcej kapitole.

2 INKLÚZIA A INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE

2.1 Vymedzenie pojmov integrácia a inklúzia

Právo na vzdelanie a informácie je základným atribútom každej demokratickej spoločnosti. Naša spoločnosť od roku 1989 rozširuje možnosti vzdelávania všetkých občanov bez ohľadu na akékoľvek odlišnosti. Súčasné trendy smerujú k odstraňovaniu bariér, vytváraniu podmienok pre spoločnú edukáciu a spoločenské uplatnenie ľudí s postihnutím. Spoločné vzdelávanie detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami s intaktnými deťmi v bežných školách je realitou už i u nás. V odbornej verejnosti však stále neexistuje ustálená terminológia pre definovanie a pomenovanie tohto procesu, a preto sa v odbornej literatúre stretávame s rozličnými názormi, termínmi a diskusiami, ktorých autori vysvetľujú ponímanie tohto procesu.

V súčasnej odbornej literatúre sa najčastejšie stretávame so spájaním, resp. porovnávaním pojmov inklúzia – integrácia. Termín integrácia sa používa najmä v západnej Európe, Kanade a v súčasnosti aj v našej krajine predstavuje asi najfrekventovanejšie pomenovanie vzdelávania detí s postihnutím v bežných školách. Pôvodný význam slova integrácia znamená „ucelenie, zjednotenie, spojenie v celok“ (z lat. integer – neporušený, úplný). Autori, ktorí sa problematikou integrácie zaoberajú, charakterizujú integráciu ako spoločné vyučovanie, vzdelávanie detí so zdravotným postihnutím v podmienkach bežných škôl, pričom však kladú dôraz na dodržiavanie špecifických vyučovacích foriem, metód, prostriedkov a metodických pokynov, (J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš, P. Seidler, J. Slovák a iní).

Termín inklúzia, z lat. inclusio – zahrnutie (Petlák, E., 2005, s. 147), sa v odbornej literatúre objavuje od 90-tych rokov 20. storočia, po Svetovej konferencii v Salamance roku 1994. Deklarácia konferencie v Salamance v roku 1994 je považovaná za kľúčový impulz pre rozvoj inkluzívneho vzdelávania: „*Princíp inklúzie implikuje, že bežné školy by mali vzdelávať všetky deti bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, emocionálne, sociálne, jazykové alebo iné podmienky. Bežné školy s inkluzívnou orientáciou sú najefektívnejšími prostriedkami pre potlačanie diskriminujúcich postojov, pre vznik ústretových komunit, vytvárania začleňujúcej spoločnosti.*“ (Article 2, Salamanca Statement, in: Průcha, J. – Walterová, E. - Mareš, J., 2003, s. 85) Termín inklúzia sa používa najmä v anglickej odbornej literatúre, ktorá sa zaoberá riešením problémov vzdelávania žiakov so špeciálnymi vzdelávacími

potrebami (inclusion/ to be included). V nemeckej odbornej literatúre zostáva pojem integrácia (Intergration).

Slovenskí odborníci, zaoberajúci sa problematikou inkluzívneho vzdelávania sa spravidla odvolávajú na zahraničných autorov. P. Hamadová a R. Horáková (2006) citujúc iných autorov, uvádzajú zo zahraničnej literatúry niekoľko pohľadov, resp. definícií inklúzie: Lorca (in: Müller, O., 2001, s. 10) vymedzuje inklúziu ako „*začlenenie či prijatie dieťaťa so zdravotným postihnutím, napr. do prostredia bežnej triedy a je niekedy považovaná za predpoklad integrácie*“. R. Walthes (2003, s. 192) definuje inklúziu ako „*prijatie jedinca s postihnutím ako rovnocenného člena spoločnosti*“. I keď sa stále prekrýva s pojmom integrácia, inklúzia eliminuje fenomén labellingu – označovania, stigmatizácie postihnutých. Inklúzia teda znamená nielen zapojenie postihnutého jednotlivca do spoločnosti, ale postihnutý má v nej aj rovnoprávne postavenie. B. Bazalová (2004, s. 90), odvolávajúc sa na S. J. Salenda (1988) konštatuje, že „*inklúzia je princípom a filozofiou, ktorá predznamenáva, že školy by mali vytvoriť unifikovaný systém vzdelávania všetkých žiakov spolu, a to pri zachovaní rovnakej úrovne kvality, vo vhodných vekových skupinách, radšej než zachovávať už existujúcu štruktúru postavenú na duálnom systéme, ktorý segreguje študentov a učiteľov.*“ Stotožňuje sa s názorom, že je to stav, ktorý uznáva každému členovi spoločnosti právo byť odlišný, poskytuje všetkým rovnaké možnosti a ku každému pristupuje rovnoprávne. Charakterizuje inklúziu ako „*nadstupeň integrácie*“, ideálny stav začlenenia postihnutých do spoločnosti, ktorý je výsledkom úspešného integračného procesu.

Viacerí autori (J. Slowík (2007), M. Hornáková (2006), L. Novosad (2000)..) sa prikláňajú k názoru, že integrácia a inklúzia sú kvalitatívne rôzne kategórie pedagogickej terminológie. L. Novosad (2000, s. 22-23) spája inklúziu s diferencovaným vyučovaním podľa príkladu anglosaských či škandinávskych škôl, kde sa dôraz kladie na rozvoj individuality žiaka v zmysle jeho potencialít, nie na množstvo poznatkov. Podobne naznačujú rozdiel v chápaní inklúzie a integrácie aj definície integrovaného a inkluzívneho vzdelávania, ktoré uvádzajú v Pedagogickom slovníku J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš (2003, s. 85, 87): integrované vzdelávanie predznamenáva „*prístupy a spôsoby zapojenia žiakov so zvláštnymi vzdelávacími potrebami do hlavných prúdov vzdelávania a do bežných škôl.*“ Jeho cieľom je poskytnúť všetkým deťom, t.j. aj deťom s ťažkými zdravotnými ťažkosťami spoločnú skúsenosť s ich zdravými vrstovníkmi, a pritom rešpektovať ich špecifické potreby.

Podstatou inkluzívneho vzdelávania je zase „*zmenený pohľad na zlyhanie dieťaťa v systéme, resp. zlyhanie vzdelávacieho systému v prípade konkrétneho dieťaťa.*“ Pri neúspechu sa treba orientovať na nedostatky v systéme, ktorý nie je dostatočne pripravený na plnenie potrieb jednotlivca. Inkluzívne vzdelávanie vzniklo ako výzva voči tendenciám vylučovania a nezačleňovania detí do procesu vzdelávania. Veľkú zásluhu na presadzovaní tejto línie zaznamenali medzinárodné iniciatívy OSN, UNESCO a rôzne mimovládne organizácie v rámci vyspelých krajín sveta.

Podľa ženevských dokumentov je pre inkluzívne vzdelávanie charakteristické, že deti s postihnutím sa vzdelávajú v školách, ktoré by navštevovali, keby nemali žiadne postihnutie, rodičom a ich deťom s postihnutím sa poskytuje ponuka pomoci a podpora, ktorú potrebujú, aby sa mohli vysporiadať s okolnosťami v normálnom prostredí. Deti s postihnutím majú rovnaký školský denný program ako deti bez postihnutia, podporujú sa priateľské vzťahy medzi deťmi s postihnutím a bez postihnutia. Učitelia a ostatní školskí zamestnanci si uvedomujú vážnosť a dôležitosť tohto procesu, akceptujú právo každého dieťaťa na vzdelávanie. Koncept inklúzie sa jednoznačne orientuje na práva dieťaťa, žiaka. Podľa Corbeta (In: Horňáková, M., 2006, s. 3) koncept inklúzie vyjadruje formulácia „*vstúp, tu si ctíme odlišnosti, tu môžeš byť taký, aký si...*“ Človek má právo byť sám sebou, má právo na úctu, rešpektovanie práv. Má možnosť zúčastniť sa na tvorbe pozitívnych hodnôt.

P. Seidler a E. Žovinec (2008, s. 13) poukazujú na kvalitatívny rozdiel v pojmoch integrácia a inklúzia. Inklúziu považujú za „*najvyššiu formu spolužitia heterogénnej spoločnosti na základe pochopenia a uznania pozitívneho prínosu pre spoločnosť na základe rôznorodosti, multikultúrnosti a jedinečnosti každého jednotlivca v nej práve takého, aký je.*“ Inklúzia je proces a predchádza mu integrácia. Samotná integrácia však nestačí na dosiahnutie inklúzie. Podstatou inklúzie je totiž zmena myslenia. A jeho výsledkom by malo byť pochopenie pozitívneho prínosu vzájomného spolužitia.

Naša legislatíva v oblasti školstva používa na pomenovanie edukácie detí so špeciálnymi potrebami v podmienkach bežnej školy pojem integrácia. Od zahraničnej odbornej verejnosti však prichádzajú tendencie v prospech pojmu inklúzia. Jedným z dôvodov je nejednoznačnosť termínu integrácia, ktorý sa vzťahuje nielen na zaradovanie detí so špeciálnymi potrebami do bežných tried a škôl, ale aj na vytváranie medzipredmetových projektov a tém, a tiež na vznik škôl integrujúcich rôzne formy vzdelávania (Lang, G. - Berberichová, Ch., 1998, s. 12). Inklúzia k nám prichádza

z anglicky hovoriacich krajín. Príkladom môže byť Spojené kráľovstvo Veľkej Británie a Severného Írska. Ako uvádza M. Šmidová (2007, s. 33), myšlienka inklúzie sa v Spojenom kráľovstve v podstate prijala. Významnú úlohu v tomto zmysle zohralo právo a legislatíva, najmä programový dokument „Green Paper“ z roku 1997, ktorý predstavoval novú stratégiu, spočívajúcu v podpore inklúzie nad podporou špeciálnych škôl. Celý právny rámec dopĺňajú ďalšie vládne dokumenty, ktoré garantujú práva rodičov a postihnutých detí. Aktívny a pozitívny postoj k inklúzii však predpokladá aj variantu, že inkluzívne vzdelávanie nemusí byť vhodné pre každé dieťa. Aj preto je inklúzia právo, a nie celoplošné riešenie pre edukáciu detí so špeciálnymi potrebami. V každom prípade znamená najmä nekonečný proces skvalitňovania učenia a zapojenia všetkých žiakov. Predstavuje určitý ideál, ktorý si škola stanoví, ale v podstate je nedosiahnuteľný. T. Booth a M. Ainscow, (2002, s. 6) však upozorňujú, že už odhodlanie a zahájenie procesu zvyšovania miery zapojenia predstavuje začiatok inklúzie.

Domnievame sa, že inklúzia ako taká bude naďalej predmetom záujmu odborníkov a cesta k jej absolútnemu dosiahnutiu nebude jednoduchá. Podstatou inklúzie, ako vyplýva z uvedeného, je totiž predovšetkým zmena celého spoločenského systému, vytvorenie podmienok na existenciu spoločenstva, ktoré si váži, ctí a cení rozdiely medzi ľuďmi. Nielen že akceptuje postihnutých, ale poskytuje každému to, čo mu patrí. Podľa nášho názoru znamená pozitívny prínos na kvalite života minority, ale i majority, ktorý pramení zo vzájomného spolužitia. Vychádzajúc z doterajších poznatkov a publikovaných skúseností zo zahraničia sa pokúsime charakterizovať podmienky inklúzie.

2.2 Podmienky inklúzie

Predmetom záujmu diplomovej práce je pripravenosť výnimočného dieťaťa na rolu žiaka bežnej školy a otázky inklúzie. Ak chceme analyzovať pripravenosť výnimočného dieťaťa na vstup do bežnej základnej školy, musíme vziať do úvahy všetky faktory, ktoré jej priebeh akokoľvek ovplyvňujú. Akceptácia týchto faktorov je predpokladom na vytváranie podmienok inkluzívneho vzdelávania.

Cieľom inklúzie nie je odstránenie rozdielov medzi deťmi, ale ako uvádza B. A. Knight (2001, s.14) umožniť, aby deti s rôznymi schopnosťami či možnosťami tvorili jednu komunitu, v ktorej sa budú navzájom akceptovať. Z hľadiska inkluzívneho

vzdelávania výnimočných detí je nevyhnutné rešpektovať hlavné zásady inklúzie, ktoré vymedzil Giorcelli (In: Knight, B. A., 2001, s. 14):

1. *Prijať žiakov do škôl podľa bydliska rodičov*, čím sa výnimočné dieťa zrovnoprávni s inými deťmi v mieste svojho bydliska a nie je odlúčené od rodiny.
2. *Vylúčiť negatívny postoj školy k prijatiu žiaka*, nevytvárať bariéry medzi školou a rodinou dieťaťa.
3. *Žiaka prijať do základnej školy podľa jeho veku*, a prispôbiť obsah vzdelávania jeho schopnostiam a možnostiam.
4. *Nezaraďovať deti do špeciálnych tried a špeciálnych škôl*, len v prípade, že táto alternatíva predstavuje pre dieťa prínos, pretože inklúzia je automatické právo, ktoré sa nevyužije len vtedy ak by dieťaťu mohlo uškodiť (Novosad, L., 2000, s. 22).
5. *Uskutočniť kooperatívne vzdelávanie*, ktoré má pre výnimočné i intaktné deti osobnostný i sociálny prínos, pretože je filozofickou i didaktickou metódou.
6. *Zabezpečiť žiakom, ktorí to potrebujú, špeciálnu výučbu v rámci bežnej triedy* a tým zabezpečiť individualizáciu vyučovania.

Ak školy s podporou legislatívy dokážu garantovať splnenie týchto základných princípov, spoločnosť bude na najlepšej ceste k inkluzívnemu vzdelávaniu. Napriek tomu, že inklúzia a inkluzívne vzdelávanie sú u nás relatívne novými pojmami, odborníci sa snažia špecifikovať podmienky inklúzie, resp. diferencovať a definovať ich. Na základe preštudovanej literatúry ich môžeme rozdeliť na dve skupiny: subjektívne a objektívne. Niektoré môžeme zmeniť, iné kompenzovať, eliminovať a niektoré sú nemenné. Väčšinou sa však prelínajú a kombinujú.

A) Faktory subjektívne:

Subjektívne faktory predstavujú komplex psychických procesov, vlastností a stavov osobnosti výnimočného jedinca. Samotná osobnosť človeka s výnimočnosťou, miera akceptácie výnimočnosti a aktívny prístup k životu. To zahŕňa aj emocionálnu stránku prežívania vlastnej odlišnosti. Z hľadiska inklúzie je podstatné, či sa jedná o introverta, resp. extroverta, či človek vyhľadáva spoločnosť, alebo nie. Ak sa zameriame na výnimočné deti, dôležitým faktorom je druh a stupeň výnimočnosti – miera poškodenia. Nemenej dôležitú úlohu zohrávajú sekundárne poruchy, nakoľko máloktorá výnimočnosť je izolovaná.

L. Novosad (2000, s. 16-17) charakterizuje subjektívne determinanty života s postihnutím, ktoré následne podmieňujú začlenenie jednotlivca do spoločnosti. Je to predovšetkým

- a) zdravotný stav a obmedzenia, ktoré z neho vyplývajú, t.j. nielen primárne postihnutie, ale aj sekundárne poškodenie, ktoré ovplyvňujú niektoré kompetencie človeka
- b) osobnostné rysy človeka, ktoré sú jednak výsledkom vrodenných dispozícií, ale aj výsledkom pôsobenia prostredia (výchovou, učením...)
- c) vlastné sebahodnotenie, vzťah k postihnutiu, reálny odhad vlastných možností
- d) schopnosti zvládať záťažové – nepriaznivé životné situácie (charakterové a vôľové vlastnosti, motivácia)
- e) kvalita vonkajších vplyvov, ktoré poskytuje rodina, či užšie sociálne prostredie

Práve rodina má špecifické postavenie z hľadiska inklúzie. Je jedným z najdôležitejších činiteľov, ktoré do tohto procesu vstupujú. P. Seidler a V. Kurincová (2005, s. 26) charakterizujú rodičov ako aktívnych účastníkov plánovania školského vzdelávania svojho dieťaťa. Príležitosť a priebeh inkluzívneho vzdelávania teda závisí od postojov rodičov, ktoré si vytvárajú k svojmu dieťaťu na základe informácií a akceptácie svojho dieťaťa. Potom môžu hľadať a vytvárať možnosti na adaptáciu svojho dieťaťa v spoločnosti. Rodina s výnimočným dieťaťom sa však často ocitá v náročnej situácii, kedy potrebuje pomoc a podporu spoločnosti či odborníkov. D. Kozáková (2006, s. 11) upozorňuje na potreby rodiny s výnimočným dieťaťom. Zo strany spoločnosti je to včasný prvý kontakt zo strany odborníkov, kvalitné zdravotnícke a sociálne služby, kompenzačné pomôcky, bezbariérové prostredie, vzdelávanie v bežných školách s vytvorením adekvátnych podmienok, výchovu verejnosti a spoločenského vedomia. Spoločnosť prostredníctvom svojej sociálnej a vzdelávacej politiky môže rodine s výnimočným dieťaťom výrazne uľahčiť adaptáciu na nové podmienky. Zo strany odborníkov zdôrazňuje „prijatie, informácie, akceptáciu, dôveru, pochopenie a sprevádzanie.“

Na druhej strane je však rodina so svojim dieťaťom a s jeho postihnutím. Adaptácia rodiny na vzniknutú situáciu je predpokladom racionálneho riešenia problémov, ktoré daný stav prináša. Rodičia prijímajú realitu rôzne, potrebujú byť však prijatí odborníkmi bez výhrad, potrebujú pochopenie, že v snahe pomôcť svojmu dieťaťu hľadajú všetky možnosti pomoci a vytvárajú si vlastné informačné i skúsenostné zázemie. Empatickí odborníci, ktorí sú radcovia nielen dieťaťu, ale aj rodičom, budú akceptovať význam a postavenie rodiny a dôverovať jej. Od odborníkov sa očakáva, že budú primerane informovať rodičov o problematike konkrétneho

postihnutia, budú pripravení odpovedať na otázky a sprevádzať dieťa na ceste začleňovania do širšieho spoločenského prostredia.

Akceptácia výnimočného dieťaťa vlastnými rodičmi je prvý a dôležitý krok na jeho ceste do spoločnosti. Čím skôr sa rodičia adaptujú na novú situáciu, tým skôr preberajú iniciatívu a snažia sa svojmu dieťaťu pomôcť. Podľa J. Slowíka (2007, s. 35) má funkčné rodinné prostredie nezastupiteľný význam pre výnimočné dieťa. Ako uvádza, je dokonca nenahraditeľné najmä z hľadiska rozvoja osobnosti, kvality života, zabezpečenia a uspokojenia vzťahových a emocionálnych potrieb, utvárania vlastnej identity. Práve prostredníctvom rodičov si dieťa vytvára obraz o sebe, vytvára si k sebe vzťah, buduje sebavedomie a učí sa akceptovať svoju výnimočnosť. Ak rodičia dokážu prekonať počiatočné problémy a vytvoria dieťaťu funkčné rodinné prostredie, dávajú mu akúsi „vstupenku“ do spoločnosti. Nie je to jednoduché, pretože rodina s výnimočným dieťaťom musí prekonávať veľa prekážok. Jej život je totiž fyzicky, psychicky i ekonomicky oveľa náročnejší ako život rodiny so zdravými deťmi.

Subjektívne činitele sú ovplyvniteľné len vo veľmi obmedzenej miere. Predstavujú komplex vnútorných charakteristík človeka, ktoré predpokladajú určitú zraniteľnosť, ale aj odvalu a silu. Sú hlavným východiskom na vytvorenie individuálneho vzdelávacieho plánu, ktorý zohľadňuje možnosti vzdelávania výnimočného dieťaťa a je nevyhnutným predpokladom pre vzdelávanie výnimočného dieťaťa v bežnej škole.

B) Faktory objektívne:

Objektívne faktory tvoria súhrn všetkých podmienok a vplyvov užšieho či širšieho spoločenského prostredia. Medzi ne môžeme zaradiť spoločnosť, školu, resp. triedu. L. Novosad (2000, s. 16-17) uvádza aj iné objektívne determinanty života s postihnutím: spoločenské vedomie, postoje k postihnutým, stav životného prostredia z hľadiska patogénnych vplyvov prostredia, sociálna a vzdelávacia politika a politika zamestnanosti.

a) spoločnosť: Z hľadiska celospoločenského je dôležitý prístup spoločnosti k výnimočným, akceptácia ich odlišnosti, miera labellingu, ochota vytvárať rovnaké príležitosti pre všetkých členov spoločnosti a aktívna podpora tohto snaženia v legislatíve. Spoločnosť – štát má zabezpečiť uplatňovanie ľudských práv na princípe rovnosti. Ako uvádza K. Repková (1999, s. 74), znamená to, že každý človek by mal mať rovnakú príležitosť realizovania svojich plánov a vo vzťahu k ostatným by mal mať porovnateľné podmienky na rozvoj vlastnej aktivity. Zároveň však dodáva, že

štandardné životné podmienky vystupujú vo vzťahu k zdravotne postihnutým často znevýhodňujúco, obmedzujúco a treba hľadať náhradné, špecifické zdroje uspokojovania potrieb týchto ľudí. Hlavným východiskom zabezpečovania týchto požiadaviek je legislatíva – všeobecne záväzné predpisy, ktoré vytvárajú rámec pôsobenia predovšetkým v oblasti zdravotníctva, sociálnych vecí a vzdelávania. V procese inklúzie zohráva významnú úlohu aj ekonomický aspekt. Spoločnosť rozhoduje o tom, koľko finančných prostriedkov investuje do starostlivosti o výnimočných ľudí. Inkluzívne vzdelávanie je finančne náročné, ale predstavuje základ pre rozvíjanie kultúry, kde bude každý rešpektovaný a oceňovaný.

b) škola: Inkluzívne vzdelávanie predpokladá pripravenosť školy, pretože si vyžaduje zmenu bežných postupov a zmenu organizácie. Škola by sa mala zaoberať stratégiami uskutočňovania inklúzie. Predovšetkým je nevyhnutné vytvoriť vhodné sociálne a odborné zázemie, t.j. analyzovať možnosti spolupráce pedagóga so špeciálnym pedagógom, špeciálno-pedagogickou poradňou, dostupnosť podporných služieb pre žiakov a pomoci pre učiteľov, príprava všetkých zamestnancov a detí na prijatie výnimočného dieťaťa. Na druhej strane zväžiť podobu kurikula, resp. možnosti jeho úpravy a vytváranie individuálnych vzdelávacích programov a monitorig ich úspešnosti. Pri zavádzaní a realizácii inklúzie v edukačnom prostredí treba brať do úvahy tieto hľadiská (Westwood, P., 1997, in: Knight, B.A., 2001, s. 15):

- „rozvoj pozitívnych postojov učiteľov k postihnutým a ostatným žiakom v triede,
- spolupráca všetkých zamestnancov školy pri uskutočňovaní určených úloh,
- osobná zodpovednosť za rozdelené úlohy,
- rozvinutie produktívnej spolupráce s mimoškolskými zložkami,
- neprestajný odborný rast učiteľov,
- spolupráca s rodičmi,
- prispôsobenie kurikula a vyučovacích metód potrebám žiakov.“

V zmysle podmienok inkluzívneho vzdelávania môžeme konštatovať, že škola musí byť pripravená na prijatie výnimočných detí personálne a materiálne. Podstatou personálneho zabezpečenia je učiteľ so špeciálnopedagogickou kvalifikáciou v príslušnom odbore, ktorý ovláda špeciálne edukačné, kompenzačné a didaktické postupy, resp. špeciálneho pedagóga, ktorý bude spolupracovať s vyučujúcim učiteľom. Nevyhnutnosťou je, aby aj bežní učitelia mali základy špeciálnej pedagogiky, aby mohli spolupracovať so špeciálnym pedagógom a inými specialistami. Práve tento aspekt prípravy na vytváranie inkluzívneho prostredia je predpokladom toho, aby aktívne

participovali na príprave, realizácii a hodnotení individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu, ktorým je legislatívne podmienená integrácia dieťaťa.

Presvedčenie, hodnoty a postoje učiteľa majú byť základom pre zabezpečenie primeraného sociálneho prostredia, založeného na akceptácii. Materiálne zabezpečenie predstavuje dostatok edukačných i kompenzačných pomôcok. Objektívne determinanty predstavujú komplex prostriedkov, prostredníctvom ktorých môže spoločnosť dosiahnuť optimálny stav spoločenských vzťahov a postojov. Takých, ktoré by predstavovali primerané prostredie pre inklúziu.

Podmienkami inkluzívneho vzdelávania z hľadiska základných princípov inklúzie sa zaoberá inkluzívna pedagogika. Jej východiská vypracoval G. Feuser (In: Horňáková, M., 2006, s. 3). Charakterizuje štyri základné princípy:

1. Princíp regionalizácie. Podstatou tohto princípu je podmienka, že všetky deti by mali navštevovať školu v mieste svojho bydliska. Tiež ostatné formy pomoci by mali byť dostupné v blízkosti bydliska, aby sa odstránili prekážky najmä v podobe prekonávania vzdialeností.

2. Princíp decentralizácie. Vytvorenie interdisciplinárnych tímov odborníkov, ktorí by potrebnú pomoc a služby poskytovali priamo v škole – v prostredí známom dieťaťu, resp. poskytovanie mobilných služieb. Rodičia by neboli odkázaní len na pomoc v špecializovaných zariadeniach, ale pomoc a podpora by „prichádzali“ k nim.

3. Princíp transferu kompetencií. Tento princíp predurčuje maximálnu kooperáciu odborníkov uvedeného tímu. Nielen v rámci prípravy, realizácie, ale aj hodnotenia jednotlivých opatrení. G. Feuser (In: Horňáková, M., 2006, s. 3) uvádza pojem „*integrálna starostlivosť*“, ktorá predstavuje novú kvalitu pomoci, založenú na vzájomnej konzultácii a programovaní spoločných postupov pri vzdelávaní dieťaťa

4. Princíp integrovanej terapie. Podstatou posledného princípu je nevyhnutnosť integrovať všetky opatrenia: terapeutické, nápravné a podporné priamo do edukačných aktivít tak, aby sa zvyšovala ich motivácia k aktivite a aby deti vnímali túto pomoc ako prínos.

Biewer (2005, in: Horňáková, M., 2006, s. 3) podmieňuje realizáciu týchto princípov nasledovnými požiadavkami: „*vytvorenie novej kultúry, etablovanie inkluzívnych štruktúr, vytvorenie inkluzívnych modelov práce*“. Vytvorenie novej kultúry pritom spočíva v základnej otázke rovnosti. Rovnosti, ktorá je chápaná v zmysle filozofie úcty k človeku a rešpektovania hodnoty každého človeka. Rovnosti, ktorú každému človeku garantujú ľudské práva, „*ktorými sa deklaruje miera a charakter*

požiadaviek jednotlivca vo vzťahu k spoločnosti, štátu tak, aby bola zachovaná jeho sloboda, dôstojnosť, bezpečnosť a podporovali sa možnosti jeho rozvoja“ (Repková, K., 1999, s. 74). Etablovanie inkluzívnych štruktúr predpokladá vytvorenie systému služieb zo strany odborníkov: lekárov, pedagógov, psychológov a sociálnych pracovníkov tak, aby bol rešpektovaný princíp decentralizácie poradenských, diagnostických a terapeutických služieb, čím bude zabezpečená integrálna - multidisciplinárna starostlivosť.

Nevyhnutným predpokladom, ako ďalej uvádza M. Hornáková (2006, s. 4), je inovácia štúdia pedagogických a pomáhajúcich disciplín. Na adekvátnu prípravu učiteľov škôl bežného typu vo vzťahu k vyučovaniu žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami upozorňuje aj P. Seidler. Ako uvádzajú J. Ivančíková a S. Grofčíková (in: Petlák, E., 2005, s. 148), práve P. Seidler je priekopníkom integratívnej pedagogiky u nás. Integratívna špeciálna pedagogika je podľa neho *„veda stojaca medzi všeobecnou a špeciálnou pedagogikou, ktorá má v predmete svojho skúmania výnimočného žiaka (študenta) a cieľom je umožniť realizovať vyučovací proces v podmienkach bežnej školy spolu s intaktnými žiakmi“* (Seidler, P.- Kurincová, V., 2005, s. 9-10). Vytvorenie inkluzívnych modelov práce predstavuje proces, ktorého podstatou je nová koncepcia práce učiteľa, ktorá si vyžaduje predovšetkým zbavenie sa zaužívaného tradičného vyučovania a orientáciu na princípy humanistickej školy.

K inklúzii sa môžeme dopracovať len za predpokladu splnenia celého komplexu podmienok. Ako uvádza M. Wilhelm (2002, s. 9), problémy vychádzajú predovšetkým z nás, pretože ak sa nedokážeme odpútať od starých prístupov, sami si vytvárame prekážky k naplneniu tejto novej koncepcie. Z hľadiska inkluzívneho vzdelávania je podstatné, že problémy nie sú v dieťati, ale musíme mať dostatok vôle, entuziazmu a v neposlednom rade vedomostí, aby sme mohli odolávať existujúcim prekážkam (preplnené triedy, nedostatok pomôcok...). J. Duchovičová (2008, s. 73) upozorňuje, že úspešná inklúzia musí prebiehať zdola. Práve pedagógovia sa podieľajú na vytváraní inkluzívnej kultúry v triede, či škole. Súhlasíme s V. Pokornou (in: Duchovičová, J., 2008, s. 72-73), ktorá zdôrazňuje význam inklúzie v troch rovinách:

- význam pre subjekt so špecifickými potrebami,
- význam pre intaktné deti, ktoré sa na inklúzii podieľajú,
- význam pre celú spoločnosť

V rámci inklúzie sa vynárajú otázky typu: či je vhodná pre všetky deti, či nemôže ublížiť dieťaťu, ak sa mu nedostane potrebná špeciálna starostlivosť.

Jednoznačne však treba povedať, že spoločné vzdelávanie postihnutých detí s intaktnými v triede bežného typu nie je inklúzia! (Kauffman, J., In: Knight, B. A., 2001, s. 15) Toto spoločné vzdelávanie sa stane inklúziou vtedy, ak sa potreby žiaka a jeho rodičov budú sústavne uspokojovať prostredníctvom učiteľov, ochotných zúčastňovať sa na inkluzívnom vzdelávaní tak, aby aj intaktné deti cítili, že kontakt s kamarátom s postihnutím je pre ne zážitkom.

2.3 Inklúzia ako prostriedok socializácie dieťaťa

Súčasná veda o človeku chápe človeka ako „bio-psycho-sociálnu“ bytosť. Biologický aspekt predstavuje, že človek je živou bytosťou, živým organizmom. Sociálny aspekt zdôrazňuje úlohu spoločnosti a jej význam pre vývoj človeka ako spoločenskej bytosti. Ľudská spoločnosť je primárnym determinantom rozvoja osobnosti človeka v pravom slova zmysle, vďaka nej sa z biologickej bytosti stáva bytosť spoločenská. Psychický aspekt vyjadruje participáciu vlastnej aktivity jedinca a psychickej regulácie vlastného správania a sebarozvíjania (Hroncová, J.- Hudecová, A., 2000, s. 55). Dieťa je od narodenia v kontakte s ľuďmi. Preberá hodnoty, normy sociálnych skupín s ktorými sa stretáva, potrebuje patriť do nejakej skupiny, neskôr sa pripravuje na rôzne spoločenské roly.

„Socializácia je celoživotný proces, v priebehu ktorého si jedinec osvojuje špecificky ľudské formy správania a jednania, jazyk, poznatky, hodnoty, kultúru a začleňuje sa do spoločnosti“ (Průcha, J.- Walterová, E. - Mareš, J., 2003, s. 216). Za hlavný spôsob jej realizácie je považované sociálne učenie. Termín „socializácia“ má americký pôvod a v Európe sa presadil vďaka francúzskemu pedagógovi a sociológovi Emilovi Durkheimovi. Socializácia je dlhodobý, celoživotný proces. V priebehu života človeka nadväzujú na seba kvalitatívne rozdielne etapy tohto procesu. Mimoriadne intenzívne je obdobie detstva. Dieťa v období predškolského veku prežíva tri najdôležitejšie etapy socializácie. Podľa J. Průchu, E. Walterovej, J. Mareša (2003, s. 216) sú to:

1. etapa: v nej sa dieťa identifikuje s matkou a na základe tohto vzťahu nachádza stabilitu vzťahov v spoločnosti,
2. etapa: v ktorej sa dieťa snaží osamostatniť, hľadá si miesto v sieti sociálnych vzťahov, kde sa vytvára základ hodnôt a vlastností človeka,

3. etapa: dieťa sa začleňuje do širších spoločenských štruktúr, do systému sociálnych rolí (Průcha, J. – Walterová, E. - Mareš, J., 2003, s. 216).

Podľa J. Hroncovej a A. Hudecovej (2000, s. 56) je socializácia celoživotný proces, ktorý má dve fázy:

I. prípravnú – v ktorej dochádza k osvojeniu reči, interiorizácii spoločenských hodnôt a noriem správania človekom, akulturácii, t.j. osvojovaniu si kultúrneho dedičstva, učeníu sa spoločenským rolám, nadväzovaniu sociálnych kontaktov.

II. realizačnú – v ktorej dochádza k postupnému preberaniu a plneniu spoločenských rolí, čím človek postupne dosahuje spoločenskú zrelosť.

Obdobie do konca predškolského veku je súčasťou prípravnej fázy, kedy socializačný proces zaznamenáva výrazný posun – dieťa sa dostáva z rodiny do materskej školy. Rodina predstavuje pre dieťa prostredie primárnej socializácie. Tým, že sa do určitej rodiny narodí, automaticky sa s ňou identifikuje. To znamená, že si osvojuje modely správania svojich rodičov, a to najmä na emocionálnej a kognitívnej úrovni. Škola poskytuje dieťaťu širšie spoločenské prostredie, nové objekty na napodobňovanie či identifikáciu. Je teda jedným z prostredí sekundárnej socializácie, kde nachádza nové modely správania. Aj také, s akými sa v rodine nestretlo. Ak v rodine sú v centre záujmu dieťaťa rodičia, v škole je dieťa konfrontované s konaním a komunikovaním ďalších osôb: učiteľiek, zamestnancov, iných dospelých a v neposlednom rade rovesníkov. Ako uvádza K. Guziová (2002, s. 78), *„schopnosť dieťaťa začleniť sa do sociálneho prostredia predpokladá osvojenie primeraných sociálnych zručností a zvládnutie interpersonálnych vzťahov“*.

Inklúzia ako prijatie bez výhrad predpokladá formovanie, resp. utváranie žiadúcich postojov. V rámci utvárania mravnej identity dieťaťa, ktorá je významným faktorom pri začleňovaní dieťaťa do najbližšieho okolia, sa zameriavame najmä na rozvoj prosociálneho správania, čiže správania akceptujúceho a rešpektujúceho ostatných.

K. Guziová upozorňuje na to, že je *„nanajvýš dôležité, aby dieťa obklopovali ľudia, ktorých vzorce správania sú založené na všeludských hodnotách a obsahujú vzorce prosociálneho a zdraviu prospešného správania“* (2002, s. 78). Tieto vzorce potom dieťa napodobňuje, identifikuje sa so správaním blízkych osôb, postupne si utvára vlastnú identitu, ktorá sa približuje k prosociálnemu správaniu. Pretože, ako uvádza S. Kikušová (in: Kolláriková, Z. - Pupala, B., 2001, s. 117), dieťa predškolského a mladšieho školského veku nerealizuje prosociálne správanie v pravom slova zmysle,

ale jeho sociálne pozitívne správanie k nemu smeruje. Je preto úlohou pedagógov vhodne stimulovať intaktné deti, aby sa podieľali na vytváraní vhodného prostredia pre socializáciu výnimočného dieťaťa, hoci si to vôbec neuvedomujú. Spoločná edukácia výnimočných a intaktných detí v bežných školách prináša totiž výhody pre obe strany. V. Kurincová (2008, s. 66) poukazuje na výhody pre intaktné deti, ktoré vďaka nej majú možnosť vidieť spolužiaka s postihnutím, vytvárať si k nemu pozitívne vzťahy, budovať si altruistické správanie a v neposlednom rade im umožňuje pozorovať človeka, ktorý napriek znevýhodneniu dosahuje úspechy.

Proces socializácie ovplyvňujú rôzne faktory – od individuálnych predpokladov každého jedinca až po klímu v sociálnych skupinách, či v spoločnosti. Preto je miera socializácie u ľudí rozdielna. V každom prípade by bolo ideálne, keby sa sociálne správanie, akceptujúce každého bez výhrad, stalo akýmsi osvedčeným modelom správania, ktoré by bolo deťom predostierané vo forme ustálených praktík, aby ich prijímali automaticky, bez prítomnosti akejkoľvek argumentácie. Takéto sociálne prostredie a zázemie by vytváralo veľmi priaznivé podmienky pre úspešnú socializáciu výnimočných detí.

3 VÝNIMOČNÉ DIEŤA A ROLA ŽIAKA

V našej spoločnosti žijú ľudia rôzneho veku, pohlavia, nadania, farby pleti či etnika. Rovnako patria do nej ľudia s postihnutím. Inklúzia predpokladá rovnoprávne postavenie všetkých bez ohľadu na akékoľvek odlišnosti. Je realitou, že každý je iný a túto skutočnosť by mali deti vnímať odmalička. V oblasti vzdelávania, so zameraním na vadu, postihnutie, poruchu, je označovanie objektov inklúzie rôznorodé, preto sa pokúsime o ich charakteristiku.

3.1 Charakteristika výnimočného dieťaťa

Ako uvádza J. Prevendárová (1998, s. 13), v zahraničnej odbornej literatúre sa najčastejšie používajú pomenovania: znevýhodnené, handicapované deti, postihnuté, obmedzené deti, neprispôsobivé, fyzicky-psychicky poškodené deti, či výnimočné deti. L. Požár a M. Andreánsky (in: Prevendárová, J., 1998, s. 13) charakterizujú postihnutého jedinca ako človeka, *„ktorý má v sociálnom uplatnení ťažkosti, vyplývajúce z nedostatku alebo deficitu orgánu, jeho funkcie alebo procesu.“* Termín postihnutý jedinec sa u nás používa najmä v zdravotníctve, v školstve sa používa pojem dieťa, žiak so špeciálnymi výchovnými potrebami. V počiatkoch integrácie sa používal termín „zdravotne postihnutý žiak“, ktorý však poukazuje na existujúci deficit. V oblasti vzdelávania je primeranejší pojem „žiak so špeciálnymi vzdelávacími potrebami“, ktorým sa kladie dôraz na určité špeciálne pedagogické opatrenia, ktoré sú nevyhnutné v procese edukácie. P. Seidler (2005, s. 16) uvádza, že pod pojmom dieťa so špeciálnymi edukačnými potrebami rozumieme *„najmä dôsledky telesného, zmyslového a psychického postihnutia, narušenej komunikačnej schopnosti, porúch učenia, správania a pozornosti, ktoré spôsobujú dieťaťu určitý problém v edukácii a autoedukácii. Pojem sa vzťahuje aj na nadané deti.“*

Školský zákon č. 245/2008 Z.z. § 2 definuje špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby ako požiadavky *„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.“*) Zákon č. 245/2008 Z.z. § 2 ďalej používa terminológiu dieťa/žiak so

špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami - ktorý má zariadením výchovného poradenstva a prevencie diagnostikované špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby.

Za dieťa/žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa podľa § 2 tohto zákona považuje:

- dieťa/žiak so zdravotným znevýhodnením, so zdravotným postihnutím, choré alebo zdravotne oslabené, s vývinovými poruchami, s poruchou správania (písm.k)
- dieťa/žiak so zdravotným postihnutím - s mentálnym postihnutím, sluchovým postihnutím, zrakovým postihnutím, telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami alebo s viacnásobným postihnutím, (písm.l)
- dieťa/žiak chorý alebo zdravotne oslabený alebo žiak s ochorením, ktoré je dlhodobého charakteru a dieťa alebo žiak vzdelávajúci sa v školách pri zdravotníckych zariadeniach, (písm.m)
- dieťa/žiak s vývinovými poruchami, s poruchou aktivity a pozornosti; s vývinovou poruchou učenia, (písm.n)
- dieťa/žiak s poruchou správania alebo s narušením funkcií v oblasti emocionálnej alebo sociálnej, (písm.o)
- dieťa/žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo dieťa/žiak žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj jeho mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti, (písm.p)
- dieťa/žiak s nadaním alebo žiak, ktorý má nadpriemerné schopnosti v intelektovej oblasti, v oblasti umenia alebo športu, alebo v týchto oblastiach dosahuje v porovnaní s rovesníkmi mimoriadne výkony a prostredníctvom výchovy a vzdelávania sa jeho nadanie cielene rozvíja,

Špeciálne vzdelávacie potreby sú legislatívne pomerne široko vymedzené, čo poskytuje možnosť diferenciacie individuálnych potrieb každého dieťaťa, či žiaka.

Inklúzia však predpokladá eliminovanie stigmatizácie, preto sa hľadajú v odbornej terminológii nové možnosti. T. Booth a M. Ainscow (2002, s. 8) upozorňujú, že i keď terminológia „špeciálnych vzdelávacích potrieb“ zdanlivo predstavuje prekážku v rozvoji inkluzívnej praxe v školách, neprestáva byť súčasťou koncepcie škôl a ovplyvňuje ich postupy v edukácii. Je to najmä preto, lebo špeciálne

vzdelávacie potreby automaticky evokujú poskytnutie podpory a prostredia, ktoré túto podporu poskytuje. Stále je však otvorený priestor k hľadaniu alternatívnych názvov. V rámci najnovších humanistických prístupov k deťom so zdravotným postihnutím sa javí vhodný termín výnimočné dieťa, ktorý akcentuje P. Seidler. G.R. Lefrancois (2000, in: Seidler, P., 2005, s. 17) charakterizuje výnimočných ako „*tých, ku ktorým príroda a výchovná starostlivosť bola viditeľne štedrá, ako i tých, ku ktorým bola menej láskavá.*“ Tieto pohľady jednoznačne zaraďujú medzi deti so špeciálnymi edukačnými potrebami, resp. výnimočné deti aj deti nadané, pretože aj tie vyžadujú špecifickú pomoc a podporu zo strany učiteľa, resp. celého školského systému. Výnimočnosť má teda dve dimenzie: nadanie a postihnutie a môže sa objaviť v troch hlavných oblastiach: kognitívnej, telesnej a socio-emotívnej.

V našej diplomovej práci sa zameriavame na dimenziu postihnutia a v nasledujúcej podkapitole sa budeme snažiť charakterizovať podmienky, ktoré ovplyvňujú pripravenosť výnimočného dieťaťa na rolu žiaka, ale i spolužiaka bežnej školy. Jedná sa o prístupy zo strany rodičov výnimočného dieťaťa, ale i o vytvorenie podmienok na edukáciu dieťaťa v bežnej materskej škole.

3.2 Rola žiaka v kontexte výnimočnosti

Rolu školáka charakterizuje M. Vágnerová (1997, in: Kurincová, V. – Seidler, P., 2007, s. 12) ako rolu:

- *obligatórnu* – dieťa si ju nevyberá, ale splnením určitých legislatívne stanovených podmienok a dosiahnutím istého vývinového stupňa je mu prisúdená, daná,
- *formálnu* – jej obsah a spôsob získania je stanovený,
- *podriadenú* – pretože si vyžaduje rešpektovanie existujúcich inštitucionálnych princípov a autorít,
- *s osobitným osobným významom pre žiaka* – rozličné zážitky môžu vplyvať na prijatie a prežívanie tejto role.

Schopnosť dieťaťa stotožniť sa s rolou žiaka je podmienená jeho osobnými charakteristikami, ale aj tým, ako je motivované k jej prijatiu, akú má o nej predstavu. Na konci predškolského obdobia je dieťa spravidla očarené všetkým, čo súvisí so školou. Plní požiadavky dospelých, očakáva hodnotenie svojich výkonov – uznanie, a najväčšiu radosť mu spôsobuje udelenie „jednotky“, symbolu školskej úspešnosti. V tejto súvislosti hovorí A. L. Venger (1994) o vynárajúcej sa „*vnútornej pozícii*

školáka“. Zároveň dodáva, že do prvej etapy tohto procesu vstupujú niektoré deti už na konci predškolského veku. Túto „pozíciu“ charakterizuje kladný vzťah ku škole, ale aj absencia orientácie na dôležité faktory edukačného procesu, typické pre primárnu edukáciu (Slezáková, T., 2008, s. 196).

V. Kurincová a P. Seidler (2007, s. 12) poukazujú na fakt, že bez ohľadu na to, či rolu školáka získava dieťa intaktné, alebo dieťa so špeciálnymi edukačnými potrebami integrované v bežnej škole, vytvára si v nej vzťahy:

- *ku škole ako miestu učenia a výkonu* – u detí integrovaných zohráva významnú úlohu skutočnosť, či dieťa navštevovalo materskú školu, či má skúsenosti so spoločným učením, aktivitami a pod.,

- *ku škole ako ku miestu socializácie* – deti s postihnutím, najmä vrodeným, majú spravidla málo skúseností s vrstovníkmi, väčšinou sú naviazané na blízkych dospelých,

- *ku škole ako ku miestu konfrontácie hodnotového systému rodiny a spoločnosti* – problémy môžu mať napr. deti etnických minorít.

Prijatím prvej spoločensky povinnej role žiaka sa mení doterajší spôsob života dieťaťa. Hlavnou činnosťou sa stáva učenie, ktoré vyžaduje od dieťaťa vyššiu mieru samostatnosti, zodpovednosti a sebaregulácie ako hra. Škola ako miesto sekundárnej socializácie nielen ponúka dieťaťu možnosti kontaktu s vrstovníkmi, ale očakáva sa, že dieťa primerane zvládne pravidlá správania v skupine. P. Ondrejko (1998, s. 149) poukazuje na vzťah medzi socializáciou a rolovým konaním. Škola je prostredím, v ktorom dieťa získava rolu žiaka a okolie očakáva, že si ju dieťa primerane osvojí a prijme ju. Kompetentné a stabilizujúce rolové správanie je cieľom procesu socializácie. M. Vágnerová (2000, s. 125) považuje dosiahnutie určitej socializačnej úrovne za podmienku zvládnutia role žiaka a v súvislosti s tým hovorí o sociálnej pripravenosti. Sociálne pripravené dieťa by malo, podľa autorky, rozlišovať rôzne role a diferencovať správanie, ktoré je s nimi spojené. Podstata zvládnutia role školáka spočíva nielen v zvládaní učebných nárokov, ale aj v zvládaní prijateľného správania. Školsky nepripravené dieťa nechápe rozdiel medzi jednotlivými rolami v rámci hierarchie. Rola žiaka je podriadenou a rola učiteľa obsahuje určité právomoci, ktoré je treba rešpektovať.

V odbornej literatúre sa stretávame s pojmom adaptácia dieťaťa na rolu žiaka. Úspešná adaptácia je predpokladom osvojenia si tejto role. T. Slezáková (2009, s. 53) uvádza tri aspekty adaptácie: fyziologický, psychologický a sociálny. Zdôrazňuje, že vzhľadom na skutočnosť, že všetky tieto aspekty sú navzájom prepojené, neúspešnosť

len jedného z nich má negatívne dôsledky na úspešnosť dieťaťa pri zvládnutí požiadaviek školy. V tejto súvislosti môžeme konštatovať, že akékoľvek zdravotné postihnutie či znevýhodnenie vedie k obmedzeniam, ktoré môžu byť prekážkou pri osvojovaní si roly žiaka, čoho následkom je školská neúspešnosť. Aj to je jedným z dôvodov, pre ktorý si niektorí rodičia vyberajú špeciálne školy.

Rola školáka predstavuje akési zlomové obdobie v živote dieťaťa. Každé dieťa musí vynaložiť nemálo energie, aby ju zvládalo a zvládlo. Bezproblémové prijatie tejto role výrazne sťažuje akýkoľvek nedostatok v niektorej oblasti školskej pripravenosti. Napriek tomu je mylné domnievať sa, že len zdravé dieťa môže byť pripravené na školu a zvládnutie role žiaka. Môžeme to potvrdiť na základe skúseností z pedagogickej praxe. Dieťa s postihnutím potrebuje väčšiu pomoc a podporu. Súhlasíme s názorom S. Koťákovéj (2008, s. 64), že veľká väčšina detí je pripravená zvládnuť rolu žiaka, ale potrebuje k tomu:

- rodinnú oporu bez pochybností
- individualizovanú prácu v 1. ročníku ZŠ, ktorej základom sú diferencované metódy a individuálne prístupy k deťom

T. Slezáková (2008, s. 239) považuje za prospešné až nevyhnutné, aby dieťa s postihnutím navštevovalo materskú školu, pretože obdobie predškolského veku je najvhodnejším z hľadiska integrácie. Rovnaký názor vyjadrujú i L. Kročanová (2003), P. Seidler (2005) a iní autori. Pomôcť výnimočnému dieťaťu zvládnuť tento významný medzník v živote kladie požiadavky na pedagógov, odborníkov, školu, spoločnosť, ale najväčšia zodpovednosť ostáva na rodine.

Môžeme teda konštatovať, že v konečnom dôsledku je zvládnutie role žiaka a spolužiaka výnimočným dieťaťom ovplyvnené nielen jeho schopnosťami, ale aj tým, ako všetci zúčastnení zvládnu svoje role. Rodičia, pedagógovia, ale i intaktní spolužiaci. Domnievame sa, že systémový prístup ku školskej pripravenosti, v ktorom sa kladie dôraz aj na vonkajšie vplyvy, nachádza v prípade výnimočných detí opodstatnenie. My všetci, ktorí sa podieľame na ich edukácii a spoločenskej interakcii, im môžeme pomôcť prekonať problémy pri prekonávaní prekážok na začiatku ich života.

3.3 Úloha materskej školy a rodiny pri príprave dieťaťa na rolu žiaka

Kvalitná a otvorená spolupráca rodiny a materskej školy významne ovplyvňuje úroveň pripravenosti dieťaťa na vstup do základnej školy. Jej podmienkou je

predovšetkým citlivý prístup zo strany pedagóga, aby rodičia v ňom našli partnera, ktorý sa snaží naplňať potreby ich dieťaťa. A to nielen tie špeciálne, ale najmä tie všeobecné. Každé dieťa potrebuje byť prijímané, oceňované, chce mať kamarátov, chce byť úspešné.

3.3.1 Rodina a pripravenosť výnimočného dieťaťa na rolu žiaka v bežnej škole

Najvýznamnejší vplyv na školský výkon dieťaťa, utváranie vzťahov k učiteľovi, spolužiakom, postojov k okolitému prostrediu a daniu má jeho rodina, preferencia životných hodnôt a úroveň rodičovskej výchovy (Hrabal, V., 1993, in: Kurincová, V., 2005, s. 129). Pri vstupe dieťaťa do základnej školy sa tieto hodnoty postupne začínajú prezentovať.

Rodina sa vstupom dieťaťa do školy dostáva, podľa V. Kurincovej (2005, s. 160) do štvrtej fázy životného cyklu rodiny. Tento významný medzník predurčuje nielen dieťaťu novú spoločenskú rolu – rolu žiaka, ale aj rodičia nadobúdajú novú spoločenskú dimenziu, stávajú sa rodičmi školopovinného dieťaťa. Autorka (2009, s. 93) poukazuje na skutočnosť, že rola školáka výnimočného dieťaťa zvyšuje sebavedomie rodičov a sociálnu prestíž. Zo sociálneho hľadiska znižuje mieru odchýlky od normy a tým relatívnu závažnosť postihnutia. Preto je táto situácia spojená s radosťou a nadšením, ale na druhej strane je aj náročná, pretože vstupom dieťaťa do školy sa očakáva zladenie noriem a hodnôt rodiny a školy. Pre vzťah rodiny a školy platí podľa Z. Baďuríkovej a kol. (2001, s. 99), že „škola očakáva, že ju budú navštevovať už z domu vychované deti, a nie „prípady“.“ Zároveň však dodáva, že tento predpoklad vytvára základy pre nedorozumenia, ktoré môžu ohroziť kvalitu spolupráce medzi rodinou a školou. V. Kurincová (2005, s. 161) zdôrazňuje, že ak nebudú rodičia vnímať učiteľa ako rivala, ale ako svojho edukačného partnera, vytvoria si tak hlavný predpoklad jednak pre adaptáciu rodiny na novú situáciu, jednak na adaptáciu svojho dieťaťa na rolu žiaka. Autorka zároveň uvádza 15 doporučení pre rodičov školákov ako ich vypracoval K. Rýdl. Ich podstatou je uvedomiť si, že vstupom dieťaťa do školy sa aj rodičia stávajú súčasťou školy, majú právo na informácie, ale aj povinnosti voči škole.

S. Rogala (1989, s. 10-11, in: Baďuríková, Z. a kol., 2001, s. 99) konštatuje, že pri nástupe do školy sa dieťa „kreuje ako predmet interpersonálnych vzťahov medzi

učiteľmi a rodičmi. “ Učitelia i rodičia sú zameraní na maximálnu satisfakciu z edukácie detí. Väčšina rodičov pocituje zodpovednosť za úspech svojho dieťaťa v škole. F. de Singly v súvislosti s týmto postojom hovorí o premene rodinného prostredia na „detašované pracovisko školy“ (in: Kurincová, V., 2005, s. 128). Na druhej strane S. Rogala (1989, s. 11, in: Baďuriková, Z. a kol., 2001. s. 99) upozorňuje, že môže nastať akýsi rozpor medzi rodinou a školou, pretože rodič má tendenciu ochraňovať dieťa „ohrozované“ školou. Rodič nedokáže porovnať svoje dieťa s požiadavkami školy, a mnohokrát požiadavky školy odmieta akceptovať. Toto ohrozenie závisí od úspešnosti dieťaťa v role žiaka, ale i od aspirácií rodičov. V. Kurincová (2008, s. 62) uvádza, že rodičia sa často dopúšťajú niektorých výchovných nedostatkov, ako ich pomenovali Machová a Trefný:

- nezdravá úzkostlivosť, ktorá zabraňuje dieťaťu osamostatňovať sa,
- perfekcionizmus, ktorý môže viesť k preťažovaniu dieťaťa a až neurotickým poruchám,
- protekčný postoj, ktorý môže mať za následok ohrozenie vzťahov dieťaťa v jeho sociálnom prostredí.

Rodičia, ktorých dieťa, najmä prvé v poradí, vstupuje do základnej školy sú spravidla mladí a spolu s dieťaťom si vytvárajú vzťah k jeho škole. Aj pre nich je to nová skúsenosť, ktorá vyžaduje veľkú dávku trpezlivosti, dôvery k vlastnému dieťaťu i k pedagógom. Je nesmierne dôležité, aby poznali svoje práva i povinnosti, aby komunikovali s pedagógmi svojho dieťaťa.

Ak chceme charakterizovať úlohu rodiny z hľadiska prípravy výnimočného dieťaťa na rolu žiaka bežnej školy, musíme akceptovať fakt, že samotná táto rodina je špecifickou. O. Matoušek (in: Kurincová, V., 2006, s. 179) označuje rodinu s postihnutým dieťaťom ako klinickú, pretože rieši špecifické problémy, ktoré vyplývajú z vysokých nárokov na starostlivosť o dieťa s postihnutím. Adaptácia rodiny na vstup výnimočného dieťaťa do školy závisí aj od toho, či rodičia dosiahli štádium vyrovnania sa s postihnutím svojho dieťaťa. Uvedomujeme si, že proces vyrovnávania sa s odlišnosťou svojho dieťaťa je veľmi individuálny, ale zároveň sa domnievame, že v záujme dieťaťa je, aby rodičia čím skôr prekonali počiatočný šok, popretie, smútok či zlosť. Iba rodičia akceptujúci svoje dieťa ho môžu naučiť chápať svoje obmedzenia a primerane reagovať na prípadné negatívne postoje vrstovníkov. Tým mu pomôžu zvládnuť rolu žiaka a najmä spolužiaka. V. Kurincová (2008, s. 44) považuje úroveň

rodičovskej starostlivosti o výnimočné dieťa s postihnutím za jeden z najdôležitejších činiteľov pri prekonávaní následkov postihnutia dieťaťa.

J. Budíková a kol. (2004, s. 89) ponúkajú niekoľko rád, ako zvládať dielčie neúspechy na tejto náročnej ceste.

- ne strácať nádej a hľadať zmysel,
- žiť v prítomnosti,
- radovať sa z drobných úspechov a maličkostí,
- vnímať to, čo sa darí,
- zmeniť systém hodnôt,
- poznávať svoje možnosti a možnosti svojho dieťaťa,
- veriť vo svoje schopnosti,
- uvedomiť si, že sebaobviňovanie a hľadanie viny nikam nevedie,
- obrátiť sa na svojpomocné skupiny a združenia s podobným osudom,
- mať dostatok informácií,
- vedieť, kam ísť,
- nezostať sám,
- hľadať zdroje vlastných síl a naučiť sa relaxovať,
- nájsť si čas pre seba,
- trpezlivosť.

Niektorí rodičia uprednostňujú pred konfrontáciou vlastného dieťaťa so školskými povinnosťami v bežnej škole špeciálnu školu, ale musíme konštatovať, že sú rodičia, ktorí zastávajú opačný názor. V integrácii svojho dieťaťa vidia lepšie šance na život v budúcnosti. Pozitívne postoje rodičov k integrácii dieťaťa sú zrejmé z narastajúceho trendu integrácie detí už v materských školách. Rodičia stále viac vítajú možnosť integrácie svojho dieťaťa v bežnej materskej škole. Tak ako prináša integrácia v bežnej škole výhody pre výnimočné i intaktné deti, rovnako je prínosom i pre rodičov výnimočných detí: sú menej izolovaní od spoločnosti, majú možnosť kontaktovať sa s rodičmi intaktných detí, cítia, že sú oceňovaní (Kurincová, V., 2008, s. 47).

3.3.2 Materská škola a pripravenosť výnimočného dieťaťa na rolu žiaka bežnej školy

„Materská škola podporuje osobnostný rozvoj detí v oblasti sociálno-emocionálnej, intelektuálnej, telesnej, morálnej, estetickej, rozvíja schopnosti a zručnosti, utvára predpoklady na ďalšie vzdelávanie. Pripravuje na život v spoločnosti v súlade s individuálnymi a vekovými osobitosťami detí.“ (Školský zákon č. 245/2008 Z.z., §28, ods.1)

Materská škola tvorí prirodzený prechod od hravého detstva k systematickému učeniu. Poskytuje deťom príležitosti na hranie, riešenie praktických úloh, vedie ich k samostatnosti, rozvíja ich tvorivosť, komunikáciu, učí ich rešpektovať pravidlá, spolupracovať (Opravilová, E., in: Kolláriková, Z., 2001, s. 134). Poslaním materskej školy je všestranne rozvíjať osobnosť dieťaťa a pripraviť ho na vstup do základnej školy. Na Slovensku zatiaľ nie je predprimárne vzdelávanie povinné, na základe výskumov však môžeme konštatovať, že zaškolenosť detí v materských školách je vysoká. Vláda SR schválila svojím uznesení č. 222 zo 7. marca 2007 Konceptiu v oblasti predškolskej výchovy v nadväznosti na prípravu detí na vstup do základnej školy s plnením druhej alternatívy, ktorá spočíva v bezplatnej, dobrovoľnej predškolskej výchove a vzdelávaní od piatich rokov veku v materských školách. Rozhodla o bezplatnej dobrovoľnej predškolskej výchove a vzdelávaní detí od 5 rokov s tým, že obciam uhradí príspevky na dieťa.

Výsledkom polemík, diskusií a prieskumov, či zákonne nariadiť povinnosť navštevovať materskú školu, je práve dobrovoľnosť predškolskej výchovy. Z. Humajová (2008) k hodnoteniu plnenia cieľov štátneho rozpočtu za rok 2007 pre oblasť školstva uvádza: *„...vyššie 95%-ná zaškolenosť 5-ročných detí v materských školách je navyše dôkazom, že materskú školu si pre svoje dieťa zvolí väčšina rodičov dobrovoľne, a to napriek tomu, že je poskytovaná za úhradu, preto nie je potrebné túto povinnosť celoplošne zavádzať.“* (Dostupné na: www.ineko.sk/?s=file_download&id=332) Tieto zistenia považujeme za veľmi pozitívne, pretože sú dôkazom toho, že rodičia si uvedomujú význam inštitucionálnej predškolskej výchovy pre dieťa.

Hlavným cieľom inštitucionálneho predprimárneho vzdelávania je dosiahnuť optimálnu perceptuálno-motorickú, kognitívnu a citovo-sociálnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti. Východiskom je jedinečnosť dieťaťa, aktívne učenie a jeho začleňovanie sa do skupiny a kolektívu.

V. Hudáčová (2002, s. 39) považuje za hlavnú úlohu inštitucionálnej výchovy detí s postihnutím zabezpečiť všestranný rozvoj osobnosti dieťaťa v súlade s jeho individuálnymi možnosťami tak, aby bolo schopné zvládnuť základnú školu a úspešne sa zaradiť do spoločnosti.

Ciele predprimárneho vzdelávania definuje Štátny vzdelávací program ISCED 0 nasledovne:

- „naplňať potrebu dieťaťa sociálneho kontaktu s rovesníkmi,
- uľahčiť dieťaťu plynulú adaptáciu na zmenené prostredie (na materskú i základnú školu),
- podporiť vzťah dieťaťa k poznávaniu a učeniu hrou,
- rozvíjať cieľavedome, systematicky a v tvorivej atmosfére osobnosť dieťaťa v psychomotorickej, poznávacej, sociálnej, emocionálnej a morálnej oblasti,
- prihliadať na rôzne sociokultúrne a socioekonomické zázemie dieťaťa,
- uplatňovať a chrániť práva dieťaťa v spolupráci s rodinou, zriaďovateľom a inými inštitúciami (pri zachovaní etického princípu spolupráce) s rešpektovaním potrieb dieťaťa,
- získavať dôveru rodičov v individuálnom výchovnom poradenstve a upriamovať ich pozornosť na pozitívne prejavy v správaní sa svojho dieťaťa a v prípade potreby ich nasmerovať na ďalšie odborné poradenstvo s inými odborníkmi (pediater, logopéd, psychológ atď.)“.

Druh a stupeň postihnutia – miera poškodenia do značnej miery limituje začlenenie dieťaťa so zdravotným postihnutím do bežnej školy. Ak chceme hovoriť o inklúzii, musíme mať na zreteli fakt, že súčasné všeobecné školstvo nie je pripravené prijať do vzdelávacieho procesu všetky deti v zmysle zásad inkluzívneho vzdelávania. Ideálne je, ak výnimočné dieťa s postihnutím navštevuje bežnú materskú školu. Niektorí autori (V. Mertin, E. Kročanová, T. Slezáková a i.) považujú predprimárnu edukáciu v materskej škole za predpoklad úspešnej edukácie výnimočného dieťaťa v bežnej škole. Materská škola je prvým širším sociálnym prostredím, do ktorého sa dieťa dostáva z rodiny. Výnimočné dieťa tu spoznáva zdravé deti, dospelých, čo mu umožňuje získavať skúsenosti v oblasti sociálnej interakcie, ktoré bude potrebovať pri vstupe do základnej školy. Dôraz sa tu kladie na spoločné spolužitie, prosociálnu oblasť, spoločnú hru. Materská škola predstavuje vhodné prostredie na vytváranie obojstranných adekvátnych postojov. Deti prichádzajúce do materskej školy nie sú zaťažované predsudkami, a hoci existujú určité „kritéria“ podľa ktorých si vyberajú

kamarátov, sú otvorenejšie v postojoch ako kedykoľvek neskôr. J. Šturma (in: Mertin, V. - Gillnerová, I., 2003, str. 167) uvažuje dokonca o zrelosti na materskú školu, čím upozorňuje na citlivosť a obozretnosť pri rozhodovaní, kedy dieťa so zdravotným postihnutím zaradiť do bežnej materskej školy. Zároveň však udáva, že zo skúseností je zrejme, že s integráciou sa najlepšie začína práve v materskej škole. S týmto názorom sa stotožňujú aj iní (Mertin, V. – Gillnerová, I., 2003, Kročanová, Ľ., 2002, Novosad, L., 2000, Seidler, P., 2005...)

Jednotlivé druhy výnimočnosti sú sprevádzané odlišnosťou a prinášajú deťom určité obmedzenia, ktoré im môžu sťažovať interakciu s ostatnými deťmi, intelektový rozvoj, problémy v sociálno-emocionálnej oblasti. Tieto odlišnosti sú realitou a inkluzívne prostredie má vytvárať podmienky, aby boli akceptované. M. Vágnerová (2005, s. 333) upozorňuje najmä na nápadnosti zovňajšku, prejavy správania, či badateľné obmedzenie funkcií. Za spoločensky najmenej odmietané je považované zrakové postihnutie. Sluchové postihnutie zasa sprevádza komunikačná bariéra, podobne ako narušená komunikačná schopnosť. Telesné postihnutie predstavuje spravidla viditeľnú poruchu a obmedzuje samostatnosť a nezávislosť dieťaťa. Špecifické nápadnosti prináša mentálne postihnutie, či poruchy správania. Tieto primárne odlišnosti sú sprevádzané širokou škálou sekundárnych prejavov, ktoré nemusia byť zo strany intaktných detí pochopené. Deti veľmi citlivo reagujú na prejavy agresivity, neschopnosť ovládať svoje prejavy, či nadmerne tolerujúci postoj zo strany učiteľky voči výnimočnému dieťaťu.

T. Slezáková (2008, s. 237) uvádza, že dieťa s postihnutím je v bežnej škole vystavené dvojnásobnému tlaku. Ak nenavštevovalo materskú školu, chýbajú mu skúsenosti v sociálnych vzťahoch, ťažko prekonáva emocionálnu závislosť na rodičoch. Problémy pri nadväzovaní kontaktov môžu vyplývať jednak z uvedeného deficitu skúseností, ale na druhej strane intaktné deti nemusia vždy prijať spolužiaka s postihnutím. Autorka upozorňuje na širokú škálu správania od ľahostajnosti cez výsmech, až k neprijatiu dieťaťa. Ako uvádza J. Budíková a kol. (2004, s. 89) dieťa má prirodzenú potrebu kontaktovať sa s vrstovníkmi. Na druhej strane však M. Vítková (in: Kvetňová-Švecová, L., 2004, s. 45) upozorňuje na špecifiká psychických procesov detí s postihnutím, ktoré majú vplyv na ich edukáciu. Sú to poruchy pozornosti, unaviteľná pamäť, znížená sluchová a zraková diferenciácia, poruchy reči, poruchy citového prežívania, problémy v oblasti jemnej motoriky a grafomotoriky. Preto je

nevyhnutné zaradiť v rámci individuálneho prístupu aktivity na rozvoj uvedených kompetencií.

Mnohí autori publikovali zásady a odporúčania pre pedagógov, ktoré súvisia s edukáciou výnimočných detí v bežných školách. Uvádzame aspoň niektorých: J. Gardošová, L. Dujková a kol. (2003) – výnimočné deti s telesným postihnutím, O. Németh (1999), L. Požár, A. Štefánková (2007) – výnimočné deti so zrakovým postihnutím, L. Kročanová (2003) – výnimočné deti so sluchovým postihnutím, O. Zelinková (2003) – výnimočné deti s narušenou komunikačnou schopnosťou, s ADHD a iní. P. Seidler a E. Žovinec (2008, s. 32) uvádzajú výsledky výskumu D. Dumkeho a B. Mergerschöera z roku 1991, ktorý sa týkal problematiky inklúzie. Zistili, že integrácia je pozitívna pre všetkých žiakov vtedy, ak učiteľ splní tieto požiadavky:

- udržuje so žiakmi verbálny kontakt
- uplatňuje individuálny a láskavý prístup
- pomáha žiakom

Každodenná interakcia v rámci školy prináša deťom uspokojovanie základných sociálnych potrieb. Súhlasíme s L. Novosadom (2000, s. 24), že všetci ľudia majú rovnaké potreby a rozdiel je len v spôsobe ich uspokojovania. Všetky deti potrebujú sociálne skúsenosti, sociálne kontakty a vzťahy, kamarátstva, priateľstvá. A je našim cieľom, aby sme im nielen poskytli možnosť nadobudnúť ich, ale aby sme im pomohli presadiť sa v nich. Musíme mať teda na zreteli nielen výnimočné dieťa v kontexte intaktných detí, ale všetky deti. Je to náročná úloha pre všetkých zúčastnených. Pedagóg je však ťažiskom celého procesu, pretože on môže svojimi postojmi a prístupmi vytvoriť tie správne a nasledovaniahodné modely správania. Také, ktoré očakávame od našej najmladšej generácie v budúcnosti, a ktoré sú predpokladom akceptácie každého človeka a tým aj úcty k životu.

4 VÝSKUMNÁ ČASŤ

Diplomová práca je zameraná na zistenie aktuálneho stavu sociálnych kompetencií výnimočných detí pri vstupe do bežnej základnej školy a jej posúdenie konkrétnymi pedagógmi, ktorí sú priamymi účastníkmi edukácie týchto detí v bežných základných školách. V teoretickej časti diplomovej práce sme analyzovali názory odborníkov z našej a zahraničnej literatúry z oblasti inklúzie a prípravy detí na vstup do školy. Venovali sme sa podmienkam inkluzívnej edukácie, ktoré predstavujú široký komplex predpokladov, determinujúcich spoločné vzdelávanie intaktných a výnimočných detí. Viacerí autori sa zhodujú v tom, že postihnutie, či výnimočnosť nemusí byť prekážkou pri zaškolení dieťaťa v bežnej škole. Rovnako však považujú za predpoklad úspešnej inklúzie sociálnu pripravenosť výnimočného dieťaťa. Tieto zistenia sa stali východiskami nášho výskumu.

Predmetom výskumu diplomovej práce je problematika pripravenosti výnimočného dieťaťa na rolu žiaka bežnej školy. Zaujímalo nás, či existujú rozdiely v oblasti sociálnej pripravenosti výnimočných detí v prospech detí, ktoré navštevovali bežnú materskú školu. Keďže sa stotožňujeme so systémovým prístupom ku školskej pripravenosti, skúmali sme tiež postoje učiteľov prvých ročníkov k integrácii výnimočných detí, ich skúsenosti a ich vzťah k vytváraniu inkluzívneho prostredia.

4.1 Ciele, hypotézy a úlohy

Pri stanovení cieľa sme vychádzali z analýzy problematiky integrácie publikovanej v odbornej literatúre, ale tiež z pedagogickej praxe. Integrácii v prostredí základnej školy sa venujú viacerí autori, napr. V. Dočkal, I. Učeň. Z hľadiska pripravenosti výnimočného dieťaťa na rolu žiaka nás zaujímala aj integrácia detí v materskej škole, ktorú autori považujú za významný faktor z hľadiska pripravenosti dieťaťa na vstup do školy. Tej sa venovali napr. M. Špotáková, B. Tomčániová, Ľ. Kročanová.

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť úroveň pripravenosti výnimočných detí na vstup do bežnej školy v rámci sociálnej pripravenosti a postoje a skúsenosti učiteľov s vytváraním inkluzívneho prostredia.

Pripravenosť výnimočného dieťaťa na rolu žiaka bežnej školy nechápeme len ako dosiahnutie určitej úrovne kognitívnych či perceptuálno-motorických schopností. Druh a stupeň postihnutia môže menej či viac limitovať tieto kompetencie, ktoré sa následne kompenzujú. Chápeme ju predovšetkým ako predpoklad úspešného zvládnutia novej sociálnej role žiaka a spolužiaka. A za predpoklad úspešného zaškolenia považujeme schopnosť nadväzovať či udržiavať kontakty s dospelými, rovesníkmi – komunikovať.

Pri našej práci sme si vytýčili tieto čiastkové ciele:

1. Zistiť, či existujú rozdiely v oblasti sociálnej pripravenosti výnimočných detí na vstup do školy v prospech detí, ktoré navštevovali bežnú materskú školu.
2. Zistiť, či u detí nastane kvalitatívna zmena v sociálnych vzťahoch po počiatocnom adaptačnom období – po pol roku.
3. Zistiť, či sa oslovení učitelia cítia dostatočne pripravení na prácu v inkluzívnej triede.
4. Zistiť, čo by mohlo skvalitniť prácu učiteľov v integrovanej/inkluzívnej triede.
5. Zistiť, aké zdroje informácií využívajú učitelia pri práci v integrovanej/inkluzívnej triede.

Aby sme dosiahli uvedené ciele, stanovili sme si nasledovné úlohy:

1. Oboznámiť sa s problematikou školskej pripravenosti, intergácie a inklúzie, metodológie pedagogiky.
2. Spracovať teoretickú časť diplomovej práce.
3. Vypracovať výskumný projekt.
4. Vypracovať pozorovací hárok dieťaťa.
5. Vypracovať štruktúru interview.
6. Kontaktovať učiteľov, realizovať nepriame pozorovanie, interview.
7. Spracovať získané materiály.
8. Interpretovať výsledky výskumu.

Na základe stanoveného cieľa a čiastkových cieľov sme si stanovili dve hypotézy:

1. Predpokladáme, že zaznamenáme rozdiely v oblasti sociálnej pripravenosti v prospech detí, ktoré navštevovali bežnú materskú školu.
2. Predpokladáme, že pozitívny vzťah učiteľov k integrácii stimuluje učiteľov k vytváraniu inkluzívneho prostredia.

4.2 Metódy výskumu

Pri výskume sme využili literárnu metódu pri štúdiu danej problematiky a tvorbe teoretickej časti diplomovej práce ako východiska pre výskum. Uplatnili sme zásadu utajenia identity osôb (Gavora, P, 2008, s. 204). Na získanie empirických údajov sme využili metódu nepriameho pozorovania s verbálnou výpoveďou a interview. Získané údaje zo štandardizovaného interview sme spracovali pomocou matematicko-štatistických metód.

P. Gavora (2008, s. 94) charakterizuje pozorovanie ako sledovanie činnosti ľudí, záznam tejto činnosti a jej následná analýza a vyhodnotenie. Vzhľadom na cieľ nášho výskumu sme si zvolili nepriame štruktúrované pozorovanie výnimočných detí v 1. ročníku bežných základných škôl. Na základe požadovaných kompetencií dieťaťa pred vstupom do základnej školy (ŠVP ISCED 0), pozorovacích hárkov a pedagogických diagnostík, ktoré využívame v materskej škole sme si zostavili pozorovací hárok (príloha 1). Prostredníctvom jednotlivých kategórií sme sa snažili konfrontovať úroveň pripravenosti výnimočných detí s postihnutím na vstup do bežnej školy.

V úvode sú vstupné identifikačné a informačné údaje: číslo pozorovacieho hárku, pohlavie dieťaťa, rok narodenia, informácie o absolvovaní predprimárneho vzdelávania, odklade povinnej školskej dochádzky a mieste ZŠ z hľadiska bydliska dieťaťa. Pozorovací hárok pozostáva z presne určených kategórií javov, ktoré súvisia s identifikáciou sociálnej pripravenosti dieťaťa na rolu žiaka. Na zaznamenávanie pozorovanej skutočnosti sme zvolili stratégiu reduktívnej deskripcie a reduktívneho posudzovania (J. Ferjenčík, 2000, s. 156). Znamená to, že jednotlivé špecifické prejavy sme zaradovali do spoločných väčších významových jednotiek, resp. údaj je výsledkom zosumarizovania predchádzajúcich postrehov pozorovateľa. Pozorovanie realizovali učiteľky detí, ktorým sme vysvetlili spôsob zaznamenávania pozorovaných javov a frekvenciu, t.j. opakovanie pozorovania v septembri a januári. Ku každej pozorovacej jednotke bolo určené miesto na poznámku – konkretizáciu daného prejavu dieťaťa, ak to bolo potrebné. Doplnujúce informácie sme získali prostredníctvom verbálnych výpovedí pedagógov. Zozbierané údaje sme vyhodnotili a výsledky pozorovania interpretujeme v príslušnej časti tejto práce.

Ďalšou metódou, ktorú sme použili vo výskume je interview. Interview je výskumnou metódou, „*ktorá umožňuje zachytiť nielen fakty, ale i hlbšie preniknúť do motívov a postojov respondentov.*“ (Gavora, P. 2008, s. 138) V súlade s cieľmi

výskumu sme zvolili metódu štruktúrovaného interview s učiteľkami, ktoré sa priamo podieľajú na edukácii pozorovaných detí. Predpokladali sme, že pri priamej komunikácii s nimi získame informácie, ktoré nám umožnia pochopiť nielen ich názor na inkluzívne vzdelávanie, ale získame informácie o bariérach, ktoré bránia v rozvoji inkluzívneho prostredia.

V prípravnej fáze sme pripravili štruktúru interview a zvolili otázky pre respondentov. V úvode sme si zaznamenali identifikačné údaje: pohlavie, vzťah ku škole, roky praxe. Samotné interview pozostáva zo 14 otázok, využívali sme otvorené i zatvorené otázky. Následne sme požiadali o spoluprácu učiteľov a realizovali individuálne interview. Otázky sme kládli v rovnakom poradí, odpovede sme zaznamenávali písomne priebežne. Výsledky sme spracovali kvalitatívne i kvantitatívne a interpretujeme ich v príslušnej časti našej práce.

Získané údaje sme pôvodne chceli doplniť kazuistikami detí, ale v zmysle ochrany osobných údajov nám odmietli riaditelia niektorých škôl poskytnúť informácie o deťoch, preto sme nepriame pozorovanie doplnili verbálnymi výpoveďami učiteľov. Tieto sa týkali doplnujúcich informácií o pozorovaných deťoch, špecifikách edukácie.

4.3 Výskumná vzorka

Výskum sa uskutočnil v štyroch základných školách, ktoré boli zvolené na základe predbežného prieskumu. Zámerný výber sme uskutočnili na základe určenia relevantného znaku, ktorým bola: integrácia výnimočných detí v bežnej škole a aktuálna integrácia v 1. ročníku. Nepriame pozorovanie a interview sme realizovali v školskom roku 2009/2010, od septembra 2009 do januára 2010.

Výskumnú vzorku tvorilo 8 výnimočných detí s rôznym druhom postihnutia a 21 učiteľov. V nasledujúcich tabuľkách uvádzame rozdelenie respondentov podľa stanovených identifikačných kritérií. Učiteľov sme rozdelili podľa pohlavia, vzťahu ku škole a rokov praxe nasledovne:

Tabuľka č. 1 Učítelia podľa pohlavia

POHLAVIE	POČET	%
ženy	21	100%
muži	0	0%
spolu	21	100%

Tabuľka č. 2 Vzťah ku škole

VZŤAH KU ŠKOLE	POČET	%
učiteľ	15	71%
špeciálny pedagóg	6	29%
spolu	21	100%

Tabuľka č. 3 Počet rokov praxe učiteľov

ROKY PRAXE	POČET	%
do 5 rokov	0	0%
od 6 do 10	4	19%
od 11 do 20	7	33%
nad 20	10	48%
spolu	21	100%

U pozorovaných detí nás zaujímali identifikačné údaje, ktoré prezentujeme v nasledujúcich tabuľkách: pohlavie, odklad povinnej školskej dochádzky, druh výnimočnosti, absolvovanie predprimárnej edukácie.

Tabuľka č. 4 Deti podľa pohlavia

POHLAVIE	POČET
dievča	4
chlapec	4
spolu	8

Tabuľka č. 5 Odklad povinnej školskej dochádzky

ODKLAD ŠD	POČET
áno	6
nie	2
spolu	8

Tabuľka č. 6 Deti podľa druhu výnimočnosti

DRUH VÝNIMOČNOSTI	POČET
telesné postihnutie	2
narušená komunikačná schopnosť	1
sluchové postihnutie	1
ADHD	2
zrakové postihnutie	1
kombinované (TP + NKS)	1
spolu	8

Tabuľka č. 7 Absolvovanie predprimárnej edukácie

PREDPRIMÁRNA EDUKÁCIA	POČET
MŠ bežného typu	5
prípravný ročník	1
žiadna	2
spolu	8

4.4 Výsledky výskumu a ich interpretácia

4.4.1 Analýza výsledkov nepriameho pozorovania

Témou diplomovej práce je pripravenosť výnimočného dieťaťa na rolu žiaka bežnej školy, preto v centre nášho záujmu boli priamo výnimočné deti, ktoré navštevujú bežnú základnú školu. Na posúdenie úrovne ich sociálnej pripravenosti sme využili metódu nepriameho pozorovania. Takto získané informácie sme pôvodne chceli doplniť kazuistikami detí. Nakoľko však kazuistiky obsahujú osobné údaje detí, stretli sme sa s odmietnutím zo strany vedení škôl, ktoré v záujme zachovania identity a v zmysle zákona o ochrane osobných údajov rešpektujeme. Po konzultácii s triednymi učiteľkami sme sa rozhodli, že využijeme metódu nepriameho pozorovania s metódou verbálnych výpovedí. Zostavili sme pozorovací hárok, v záhlaví ktorého sú identifikačné údaje dieťaťa: pohlavie, mesiac a rok narodenia, druh výnimočnosti, údaje o absolvovaní predprimárneho vzdelávania, odklade povinnej školskej dochádzky a mieste ZŠ vzhľadom na bydlisko dieťaťa. Ako sme už uviedli, pozorovací hárok pozostáva z presne určených kategórií javov, ktoré súvisia s identifikáciou sociálnej pripravenosti dieťaťa na rolu žiaka. Jedná sa o adaptáciu, vzťah k učiteľke, vzťah k spolužiakom, vzťah spolužiakov k dieťaťu, emocionálnu pripravenosť, pracovno-vôľovú pripravenosť a charakteristiku nevhodných prejavov správania. Pozorovanie realizovali učiteľky detí, ktorým sme vysvetlili spôsob zaznamenávania pozorovaných javov a frekvenciu, t.j. opakovanie pozorovania v septembri a januári. Ku každej pozorovacej jednotke bolo určené miesto na poznámku – konkretizáciu daného prejavu dieťaťa, ak to bolo potrebné. Ostatné dostupné informácie o dieťati sme doplnili prostredníctvom metódy verbálnych výpovedí.

NEPRIAME POZOROVANIE 1.

- dievča, A.B.,
- narodená v decembri 2001,
- výnimočnosť: narušená komunikačná schopnosť, vývinová dysfázia
- navštevovala MŠ bežného typu, potom prípravny ročník pri ZŠ,
- mala odklad povinnej školskej dochádzky 1x,
- ZŠ, ktorú navštevuje je v mieste jej bydliska.

<p>I. ADAPTÁCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - adaptácia je od začiatku školského roka veľmi dobrá, podľa názoru učiteľky jej dodáva istotu skutočnosť, že pozná niektoré učiteľky a cíti sa isto, - s rešpektovaním práv a povinností žiaka v zmysle školského poriadku nemá žiaden problém, - kontakt s učiteľkou nadviazala už na začiatku školského roka samostatne, komunikácia je však mierne obmedzená, čo vyplýva z dg. vývinová dysfázia, napriek tomu je, podľa názoru učiteľky, dobre motivovaná a ochotná spolupracovať.
<p>II. VZŤAH K UČITELKE</p> <ul style="list-style-type: none"> - vo vzťahu k učiteľke je priateľská a otvorená, - takmer vždy akceptuje požiadavky učiteľky na hodinách, - správa sa úplne prirodzene, neupútava na seba pozornosť ani nevhodným správaním, ani nárokmi na pozornosť učiteľky.
<p>III. VZŤAH K SPOLUŽIAKOM</p> <ul style="list-style-type: none"> - vo vzťahu k spolužiakom je priateľská, napriek obmedzeniu v oblasti komunikácie nemá problém kontaktovať sa so spolužiakmi, - málokedy oslovuje spolužiakov, očakáva nadviazanie komunikácie, ktoré s radosťou prijíma, - v triede má primerané vzťahy, viac na úrovni „spolužiak“, kamarátov nemá veľa, viaže sa na jednu kamarátku, - účastníčkou konfliktov býva len občas, ale nedokáže ich riešiť samostatne, ak učiteľka nie je svedkom a nezaujme postoj, dozvedá sa o nich až neskôr od spolužiakov. Bez pomoci dospelého volí reakciu „únik“.
<p>IV. VZŤAH SPOLUŽIAKOV K DIEŤATU</p> <ul style="list-style-type: none"> - do hry ju spontánne prizývajú počas prestávok málokedy, učiteľka sa snaží ostatných vhodne motivovať, viac-menej ju tolerujú. Ak sa pripojí, tak ju spravidla nevytlúčia, - napriek uvedenej skutočnosti učiteľka hodnotí ich vzťah k nej ako pozitívny, - akceptujú ju, - z negatívnych postojov sa najčastejšie objavuje prehliadanie
<p>V. EMOCIONÁLNA PRIPRAVENOSŤ DIEŤAŤA</p> <ul style="list-style-type: none"> - naviazanosť na rodičov je primeraná, nakoľko navštevovala materskú školu

<p>i prípravný ročník v ZŠ nemala problémy v septembri s odlúčením od rodičov,</p> <ul style="list-style-type: none"> - oporu u dospelého hľadá občas, najmä pri potrebe komunikovať, - najčastejšie emocionálne reakcie sú plač a strach – najmä pri potrebe komunikovať, - nezaznamenali sa u nej žiadne prejavy agresivity, ak nedokáže v danej chvíli komunikovať, utiahne sa.
<p>VI. PRACOVNO-VÔĽOVÁ PRIPRAVENOSŤ DIEŤAŤA</p> <ul style="list-style-type: none"> - udržanie pozornosti vyžaduje častú motiváciu, tento stav pretrváva od začiatku školského roka, - pri samostatných činnostiach je vytrvalá, - snaží sa pracovať samostatne, pomoc rada prijme, ale nevyhucuje si ju, - pracuje spravidla pomaly a dôsledne.
<p>NEVHODNÉ PREJAVY SPRÁVANIA - neboli zaznamenané žiadne</p>

Dieťa je od troch rokov zaradené do logopedickej intervencie z dôvodu diagnózy NKS – vývinová dysfázia. Pri edukácii dieťaťa sa postupuje podľa IVP, ktorý reflektuje odporúčania špeciálneho pedagóga. Pred čítaním textu je nutné, aby vždy čítala izolované písmená, slabiky, treba tolerovať pomalšie tempo čítania, pomáhať pri orientácii v texte. Pri písaní sa učiteľka zameriava na zaraďovanie uvoľňovacích cvikov, poskytuje jej možnosť písať kratšie texty, diakritické znamienka dopĺňa okamžite, nie až po dopísaní slova. Pravopisné pravidlá opakuje často ústne. Pri matematike je nevyhnutné overiť si porozumenie úlohe, dať dostatočný priestor na vyriešenie a redukovať množstvo a náročnosť úloh. Na doporučenie špeciálneho pedagóga hodnotí učiteľka výkon motivačne len do stupňa 3, ak má viac chýb, len ich vyčísluje pre informáciu rodičom. Učiteľka vyjadrila spokojnosť so spoluprácou s rodičmi, ktorí prejavujú záujem o napredovanie dieťaťa a riadia sa odporúčaniami triednej učiteľky i špeciálnej pedagogičky.

Sociálne kompetencie sú primerané, je dobre motivovaná. Výhodou je, že absolvovala prípravný ročník v škole, ktorú teraz navštevuje, takže pozná podmienky i personál školy. Podľa názoru učiteľky je adaptácia bezproblémová, napriek problémom v oblasti komunikácie dokáže nadväzovať i udržiavať kontakty so spolužiakmi i dospelými. Významným faktorom motivačnej sféry je nadpriemerná úroveň grafomotoriky, ktorú získala v prípravnom ročníku ZŠ. Napriek tomu, že učiteľka neviduje negatívne prejavy detí voči nej, spolužiaci ju spontánne prizývajú do

hier zriedka. Spolužiaci sú však vnímaví voči motivácii zo strany učiteľky a reagujú ústretovo. Dieťa je prispôsobivé a nevyvoláva konflikty.

NEPRIAME POZOROVANIE 2.
<ul style="list-style-type: none">- Chlapec, C.D.,- narodený v marci 2002,- výnimočnosť: telesné postihnutie, pravostranná hemiparéza, následok úrazu (v 2. roku života)- navštevoval MŠ bežného typu,- mal odklad povinnej školskej dochádzky 1x,- ZŠ, ktorú navštevuje je v mieste bydliska.
<p>I. ADAPTÁCIA</p> <ul style="list-style-type: none">- adaptácia je od začiatku školského roka primeraná, podľa názoru učiteľky mu pomohlo, že poznal niektorých spolužiakov z MŠ,- s rešpektovaním práv a povinností žiaka v zmysle školského poriadku nemá žiaden problém,- kontakt s učiteľkou nadviazal už na začiatku školského roka samostatne,
<p>II. VZŤAH K UČITEĽKE</p> <ul style="list-style-type: none">- vo vzťahu k učiteľke je priateľský a otvorený,- takmer vždy akceptuje požiadavky učiteľky na hodinách,- na začiatku školského roka sa správal úplne prirodzene, neupútal na seba pozornosť, po polroku sa však jeho správanie zmenilo – upúta na seba pozornosť tým, že sa snaží byť „vtipný“, ale deti jeho žarty nepovažujú za smiešne, nereagujú na ne. To je pravdepodobne dôvodom, že skúša stále niečo iné, čo on sám považuje za zábavné.
<p>III. VZŤAH K SPOLUŽIAKOM</p> <ul style="list-style-type: none">- vo vzťahu k spolužiakom je priateľský, nemá problém kontaktovať sa so spolužiakmi,- sám spontánne oslovuje spolužiakov,- má v triede veľa kamarátov, najviac inklinuje k jednému dievčaťu a jednému chlapcovi a tvoria kamarátsku trojicu,- účastníkom konfliktov býva len občas, ale nedokáže ich riešiť samostatne, sám sa však neobrúti na dospelého, aby požiadal o pomoc.

<p>IV. VZŤAH SPOLUŽIAKOV K DIEŤATU</p> <ul style="list-style-type: none"> - do hry ho spontánne prizývajú počas prestávok pravidelne, v niektorých hrách, v ktorých nemá šancu zvíťaziť ho tolerujú a vždy sa ho snažia povzbudzovať, - učiteľka hodnotí vzťah spolužiakov k dieťaťu ako pozitívny, berú ho takého aký je, sú trpezliví, keď potrebuje v niektorých aktivitách viac času, - ochotne a spontánne mu pomáhajú, keď potrebuje pomoc, - z negatívnych postojov sa objavil výsmech od dvoch chlapcov, ktorí sa aj k ostatným deťom správajú nadradene
<p>V. EMOCIONÁLNA PRIPRAVENOSŤ DIEŤAŤA</p> <ul style="list-style-type: none"> - citovo je pripútaný k matke a starým rodičom, s ktorými žije v spoločnej domácnosti, - oporu u dospelého hľadá občas, najmä ak potrebuje pomoc - najčastejšou emocionálnou reakciou je smiech, smeje sa často, - nezaznamenali sa u nej žiadne prejavy agresivity,
<p>VI. PRACOVNO-VÔĽOVÁ PRIPRAVENOSŤ DIEŤAŤA</p> <ul style="list-style-type: none"> - od začiatku školského roka je jeho sústredenosť na hodinách primeraná, - pri samostatných činnostiach je vytrvalý, ale ľahko unaviteľný - očakáva pomoc dospelého najmä pri manuálnych činnostiach – strihanie, lepenie, niekedy aj samoobslužné činnosti - pracuje spravidla pomaly a dôsledne.
<p>NEVHODNÉ PREJAVY SPRÁVANIA - neboli zaznamenané žiadne</p>

Dôsledky získanej výnimočnosti vyžadujú edukáciu podľa IVP. Dieťa má následkom dopravnej nehody telesné postihnutie – hemiparézu vpravo, sekundárne NKS - dysartriu. Z tohto dôvodu nastal problém – vynútené využívanie ľavej ruky ako dominantnej (pôvodná lateralita – pravák). IVP bol vypracovaný v spolupráci so špeciálnym pedagógom. Učiteľka akceptuje odporúčania – nehodnotí úroveň písma, diktáty píše samostatne, má pomalšie tempo práce na všetkých hodinách. Podľa názoru učiteľky sa veľmi dobre adaptoval, matka spolupracuje a veľmi oceňuje ústretivosť školy.

Adaptácia je primeraná, sociálne kompetencie hodnotí učiteľka veľmi dobre, je priateľský, oslovuje spolužiakov. Hrá sa a pracuje vo dvojici i v skupine. Spolužiaci mu pomáhajú pri samoobslužných činnostiach spontánne, poďakuje sa. Podľa informácií učiteľky navštevoval MŠ 2 roky z iniciatívy rodičov. Tu prekonal ťažšie adaptačné

obdobie, ale dnes je dobre sociálne kompenzovaný. Učiteľka vyzdvihuje výborné sociálne prostredie, ktoré tvoria spolužiaci.

NEPRIAME POZOROVANIE 3.	
	<ul style="list-style-type: none"> - Chlapec, E.F., - narodený v júni 2002, - výnimočnosť: telesné postihnutie, ľavostranná hemiparéza, - navštevoval MŠ bežného typu, - mal odklad povinnej školskej dochádzky 1x, - ZŠ, ktorú navštevuje je v mieste bydliska.
I.	<p>ADAPTÁCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - adaptácia bola na začiatku školského roka problematická, postupne však spoznával spolužakov a v polroku je primeraná až veľmi dobrá, - s rešpektovaním práv a povinností žiaka v zmysle školského poriadku nemá žiaden problém, - na začiatku školského roka nekomunikoval s učiteľkou, tento stav pretrval asi 1 mesiac, postupne si zvykol a teraz nadväzuje kontakt samostatne, spontánne rozpráva zážitky z víkendu.
II.	<p>VZŤAH K UČITEĽKE</p> <ul style="list-style-type: none"> - na začiatku školského roka nemal k učiteľke žiaden vzťah, v polroku to bol už vzťah priateľský , - takmer vždy akceptuje požiadavky učiteľky na hodinách, - správa sa úplne prirodzene, neupútava na seba pozornosť.
III.	<p>VZŤAH K SPOLUŽIAKOM</p> <ul style="list-style-type: none"> - vzťah k spolužiakom sa na začiatku školského roka nedal posúdiť, ale po polroku je priateľský a otvorený, - na začiatku školského roka bol bojzlivý a uzavretý, - na začiatku školského roka očakával nadviazanie komunikácie, v polroku sám spontánne oslovuje spolužakov, - od novembra má v triede veľa kamarátov, nebýva účastníkom konfliktov.
IV.	<p>VZŤAH SPOLUŽIAKOV K DIEŤATU</p> <ul style="list-style-type: none"> - na začiatku ho ignorovali, možno i preto, že neprejavoval o nich žiaden záujem.

<p>Postupne si však našli k sebe cestu a akceptujú ho, niekedy ho prizývajú do hry aj spontánne,</p> <ul style="list-style-type: none"> - učiteľka hodnotí vzťah spolužiakov k dieťaťu ako pozitívny, - ochotne a spontánne mu pomáhajú, keď potrebuje pomoc. Má zlý zmysel pre orientáciu, pomáhajú mu napr. v jedálni – nosia mu tácku z obedom, - z negatívnych postojov sa objavilo ignorovanie na začiatku školského roka, postupne ako sa spoznávali je súčasťou kolektívu.
<p>V. EMOCIONÁLNA PRIPRAVENOSŤ DIEŤAŤA</p> <ul style="list-style-type: none"> - na začiatku školského roka sme zaznamenali intenzívnu pripútanosť k rodičom, ráno plakával, rovnako popoludní, keď neprišli v určený čas do ŠKD. Tento stav pretrvával asi mesiac, postupne sa lúčil s rodičmi primeranejšie a v polroku hodnotíme jeho naviazanosť na rodičov ako primeranú. - oporu dospelého nepotrebuje, je nezávislý, zvláda všetky činnosti, len potrebuje viac času, - najčastejšou emocionálnou reakciou je smiech, smeje sa často, - nezaznamenali sa žiadne prejavy agresivity, Vzniknuté konflikty vždy zdôvodňuje rozumným vysvetlením.
<p>VI. PRACOVNO-VÔĽOVÁ PRIPRAVENOSŤ DIEŤAŤA</p> <ul style="list-style-type: none"> - od začiatku školského roka je jeho sústredenosť na hodinách primeraná, - pri samostatných činnostiach je vytrvalý, veľmi sa snaží, - nepotrebuje pomoc, odmieta ju, chce všetko dokázať sám, - tempo práce je primerané, pri písaní niekedy pomalšie a dôslednosť práce závisí od typu úlohy.
<p>NEVHODNÉ PREJAVY SPRÁVANIA - neboli zaznamenané žiadne</p>

Dieťa je sledované u neurológa. Z hľadiska edukácie je relevantné: znížená obratnosť, hemiparéza vľavo, porucha zraku. Od 4. roku navštevoval bežnú materskú školu. Adaptácia v MŠ bola postupná, pretrvávali problémy. V ZŠ mal na začiatku problémy, veľmi ťažko sa lúčil s rodičmi, ale postupne ich prekonal. Kontakty nadväzuje bez problémov, je dobre motivovaný a ctížiadostivý. Prekážky a nezdary prekonáva bez neprimeraných reakcií. Podľa názoru učiteľky mu MŠ pomohla najmä v tom, že dokáže ľahšie prekonávať odlúčenie od rodičov. Podľa informácií od rodičov bola adaptácia v materskej škole „dramatická“ a dlhodobá. Vzhľadom na povahu dieťaťa a jeho pripútanosť k rodičom, najmä k matke sa rozhodli v minulom školskom

roku o zaradení dieťaťa do materskej školy. O problémoch v oblasti adaptácie svedčí aj pozorovanie v ZŠ. V polroku sa však situácia zlepšila. Tiež dokáže spolupracovať v skupinovej činnosti, hendikep kompenzuje vytrvalosťou a snahou dokázať všetko sám. Významným motivačným faktorom sú pochvaly. Dôsledky výnimočností vyžadujú edukáciu podľa IVP, najmä v oblasti písania.

NEPRIAME POZOROVANIE 4.	
	<ul style="list-style-type: none"> - dievča, G.H., - narodená v septembri 2002, - výnimočnosť: sluchové postihnutie - navštevovala MŠ bežného typu, - nemala odklad povinnej školskej dochádzky, - ZŠ, ktorú navštevuje je v mieste jej bydliska.
I.	<p style="text-align: center;">ADAPTÁCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - adaptácia bola na začiatku školského roka primeraná, spočiatku mala obavy z nových spolužiakov, tieto však rýchlo prekonala, v polroku je adaptácia veľmi dobrá, - s rešpektovaním práv a povinností žiaka v zmysle školského poriadku nemá žiaden problém, - vzájomná interakcia je poznačená poruchou sluchu, rozumie však prirodzeným posunkom. Z toho dôvodu na začiatku školského roka nadviazala kontakt prostredníctvom matky, postupne však nadväzuje kontakt samostatne.
II.	<p style="text-align: center;">VZŤAH K UČITEĽKE</p> <ul style="list-style-type: none"> - vo vzťahu k učiteľke je priateľská a otvorená, spočiatku učiteľku sústavne pozorovala, - takmer vždy akceptuje požiadavky učiteľky na hodinách, je snaživá, - správa sa úplne prirodzene, neupútava na seba pozornosť ani nevhodným správaním, ani nárokmi na pozornosť učiteľky.
III.	<p style="text-align: center;">VZŤAH K SPOLUŽIAKOM</p> <ul style="list-style-type: none"> - vo vzťahu k spolužiakom je priateľská, napriek obmedzeniu v oblasti komunikácie nemá problém kontaktovať sa so spolužiakmi, na začiatku školského roka si nevytvárala žiaden vzťah k spolužiakom – len dôsledne pozorovala,

<ul style="list-style-type: none"> - málokedy oslovuje spolužiakov, očakáva nadviazanie komunikácie, ktoré s radosťou prijíma, v triede má primerané vzťahy, má veľa kamarátov, - účastníčkou konfliktov nebýva.
<p>IV. VZŤAH SPOLUŽIAKOV K DIEŤATU</p> <ul style="list-style-type: none"> - na začiatku školského roka bola „pozorovateľom“ nezapájala sa ani po výzve a oslovení, v polroku sa zapája do spoločných aktivít a hier, spolužiaci ju prizývajú, - vzťah spolužiakov k nej hodnotí učiteľka ako pozitívny, - akceptujú ju a pomáhajú jej, - negatívne postoje sú individuálne, závisia od konkrétneho dieťaťa, objavil sa aj posmech, ale veľmi výnimočne.
<p>V. EMOCIONÁLNA PRIPRAVENOSŤ DIEŤAŤA</p> <ul style="list-style-type: none"> - naviazanosť na rodičov je primeraná, nakoľko navštevovala materskú školu nemala problémy v septembri s odlúčením od rodičov, - oporu u dospelého hľadá občas, najmä pri potrebe komunikovať, - najčastejšou emocionálnou reakciou na začiatku školského roka bol strach, teraz – v polroku je to smiech, občas strach, najmä keď dobre nerozumie. - nezaznamenali sa u nej žiadne prejavy agresivity, ak nedokáže v danej chvíli komunikovať, utiahne sa.
<p>VI. PRACOVNO-VÔĽOVÁ PRIPRAVENOSŤ DIEŤAŤA</p> <ul style="list-style-type: none"> - pri činnostiach je spravidla sústredená, - pri samostatných činnostiach je vytrvalá, - na začiatku školského roka sa spoliehala na pomoc dospelých, teraz sa snaží pracovať samostatne, chce všetko dokázať sama, - tempo jej práce je primerané, pracuje dôsledne.
<p>NEVHODNÉ PREJAVY SPRÁVANIA - neboli zaznamenané žiadne</p>

Sluchové postihnutie je následkom ochorenia - zápalu mozgových blán, ktoré prekonala ako 20 mesačná. Do tohto obdobia získala určité základy reči, ktoré sa snažili rodičia zachovať. Komunikovali s dieťaťom prostredníctvom verbálnej reči a prirodzenými posunkami. Dieťa navštevovalo MŠ bežného typu. Dokáže odzerať, rozumie prirodzeným posunkom. Pravidelne navštevuje foniatra a logopéda. Rodičia veľmi dobre spolupracujú s odborníkmi i učiteľkou. Sú tiež sprostredkovateľmi medzi logopédom a učiteľkou. Má vypracovaný IVP, slovenský jazyk a matematiku absolvuje

so špeciálnou pedagogičkou, niekedy v triede. Veľmi dobre motivovaná, dôsledná a vytrvalá. Sociálne kompetencie ovplyvňuje obmedzená schopnosť komunikácie, napriek tomu, že dokáže komunikovať. Spolužiaci ju akceptujú, prizývajú do hier, neboli zaznamenané žiadne negatívne reakcie zo strany kolektívu.

NEPRIAME POZOROVANIE 5.	
	<ul style="list-style-type: none"> - Chlapec, I.J., - narodený v januári 2002, - výnimočnosť: ADHD, hyperkinetická porucha s poruchou koncentrácie pozornosti - nenavštevoval MŠ, - mal odklad povinnej školskej dochádzky 1x, - ZŠ, ktorú navštevuje je v mieste bydliska.
I.	<p style="text-align: center;">ADAPTÁCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - adaptácia bola na začiatku školského roka problematická, tento stav pretrváva aj v polroku, - s rešpektovaním práv a povinností žiaka v zmysle školského poriadku má problémy, pravidlá správania porušuje - na začiatku školského roka odmietal komunikáciu s učiteľkou, tento stav pretrval asi 2 mesiace, postupne si zvykol a teraz nadväzuje kontakt samostatne.
II.	<p style="text-align: center;">VZŤAH K UČITEĽKE</p> <ul style="list-style-type: none"> - vo vzťahu k učiteľke nie je priateľský, ale ani bojzlivý, priateľsky sa správa len vtedy, keď niečo potrebuje, resp. keď sa vyhovuje jeho požiadavkám, - požiadavky učiteľky na hodinách akceptuje podľa nálady, - počas celého polroku školskej dochádzky upútava na seba pozornosť vykrikovaním, zhadzovaním pomôcok na zem, odmietaním plnenia požiadaviek.
III.	<p style="text-align: center;">VZŤAH K SPOLUŽIAKOM</p> <ul style="list-style-type: none"> - vzťah k spolužiakom je priateľský a otvorený, - bez problémov sám spontánne oslovuje spolužiakov, - viaže sa na jedného kamaráta, - konflikty rieši samostatne – bitkou, krikom.

<p>IV. VZŤAH SPOLUŽIAKOV K DIEŤATU</p> <ul style="list-style-type: none"> - pri hrách ho nevyhľadáajú, ale keď sa pripojí, tolerujú ho, - učiteľka hodnotí vzťahy spolužiakov k dieťaťu ako viac pozitívne, - spolužiaci ho akceptujú, - nevysmieávajú sa mu, skôr ho ignorujú akoby sa obávali jeho reakcie.
<p>V. EMOCIONÁLNA PRIPRAVENOSŤ DIEŤAŤA</p> <ul style="list-style-type: none"> - citovo je veľmi pripútaný k rodičom, tento stav pretrváva - oporu dospelého nepotrebuje, je nezávislý, - z emocionálnych reakcií je najčastejšou zlosť a hnev, - zaznamenali sme prejavy agresivity, vzniknuté konflikty rieši krikom a bitkou, vyvoláva ich
<p>VI. PRACOVNO-VÔĽOVÁ PRIPRAVENOSŤ DIEŤAŤA</p> <ul style="list-style-type: none"> - od začiatku školského roka má problém sústrediť sa na hodinách, - vytrvalý je len v tých činnostiach, ktoré ho zaujímajú, - odmieta pomoc, chce všetko dokázať sám, ale ak niečo nezvláda, reaguje agresívne, zlostne, - tempo práce závisí od momentálneho psychického stavu – od nálady, - dôslednosť práce závisí od typu úlohy
<p>NEVHODNÉ PREJAVY SPRÁVANIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - zlostnosť - agresivita

Počas aktivít je potrebné sústavne ho usmerňovať v práci, čo je pri počte 23 detí pre učiteľku veľmi vyčerpávajúce. Je nekludný, málo sústredený. Reaguje na všetky podnety z okolia. Na základe špeciálno-pedagogického vyšetrenia pracuje podľa IVP v predmetoch matematika a slovenský jazyk. V edukácii je nevyhnutné používať názorné pomôcky, poskytovať dostatok času na vypracovanie úloh. Hodnotenie – slovné, hodnotiť slovne najmä vynaloženú energiu na zvládnutie úlohy, dieľcie úspechy.

Do školy chodí rád, vzťah k spolužiakom hodnotí učiteľka pomerne rezervovane. Spolužiaci ho akceptujú, ale sú situácie, kedy mu vyhovejú, lebo majú strach z jeho reakcie. Ak mu vyhovejú, je priateľský, ak nie, vyvoláva konflikty. Kvalita sociálnej interakcie je poznačená diagnózou dieťaťa, napriek tomu učiteľka kladne hodnotí spoluprácu s ostatnými rodičmi, ktorých požiadala o pomoc, aby pred svojimi

deťmi nepoukazovali na jeho negatívne prejavy. Negatívnym prejavom správania sa snaží predchádzať aj tým, že ho poveruje drobnými úlohami, aby nebol zaťažovaný dlhým sedením v lavici.

NEPRIAME POZOROVANIE 6.	
	<ul style="list-style-type: none"> - Chlapec, K.L., - narodený v októbri 2002, - výnimočnosť: ADHD, hyperkinetická porucha, - navštevoval MŠ bežného typu, - nemal odklad povinnej školskej dochádzky, - ZŠ, ktorú navštevuje je v mieste bydliska.
I.	<p style="text-align: center;">ADAPTÁCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - adaptácia bola na začiatku školského roka primeraná, v polroku veľmi dobrá, - s rešpektovaním práv a povinností žiaka v zmysle školského poriadku v rámci školy nemá problémy, s výnimkou správania sa na vyučovacej hodine, - kontakt s učiteľkou nadviazal a udržuje samostatne.
II.	<p style="text-align: center;">VZŤAH K UČITEĽKE</p> <ul style="list-style-type: none"> - vo vzťahu k učiteľke je priateľský a otvorený, bezprostredne kladie otázky, oznamuje informácie, - požiadavky učiteľky na hodinách akceptuje podľa nálady, - počas celého polroku školskej dochádzky upútava na seba pozornosť vykrikovaním, hlasným rozprávaním počas hodiny.
III.	<p style="text-align: center;">VZŤAH K SPOLUŽIAKOM</p> <ul style="list-style-type: none"> - vzťah k spolužiakom je priateľský a otvorený, - bez problémov sám spontánne oslovuje spolužiakov, - v triede má veľa kamarátov, - pri riešení konfliktov sa obracia na dospelého.
IV.	<p style="text-align: center;">VZŤAH SPOLUŽIAKOV K DIEŤATU</p> <ul style="list-style-type: none"> - spolužiaci ho spontánne prizývajú do hry, - postoje spolužiakov k dieťaťu sú pozitívne, - spolužiaci ho akceptujú, - z negatívnych postojov sa objavilo prehliadanie a ignorovanie.

<p>V. EMOCIONÁLNA PRIPRAVENOSŤ DIEŤAŤA</p> <ul style="list-style-type: none"> - vzťah k rodičom je primeraný, nemá problém s odlúčením, - oporu dospelého hľadá občas, najmä pri riešení konfliktov, - z emocionálnych reakcií je najčastejšou smiech, - nezaznamenali sme prejavy agresivity.
<p>VI. PRACOVNO-VÔĽOVÁ PRIPRAVENOSŤ DIEŤAŤA</p> <ul style="list-style-type: none"> - od začiatku školského roka má problém sústrediť sa na hodinách, - nedokáže zotrvať pri činnosti dlhší čas, - pomoc dospelých vyžaduje, očakáva, spolieha sa na ňu, - tempo práce je zväčša pomalé, - pracuje spravidla nedôsledne.
<p>NEVHODNÉ PREJAVY SPRÁVANIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - nezaznamenali sme žiadne.

Dieťa z úplnej rodiny, je jedináčik. Diagnostikovaná mu bola hyperkinetická porucha s poruchou koncentrácie. Rodičia sú pracovne vyťažení, absolvujú konzultácie v poradni, ale v škole sú v rámci spolupráce pasívni. Adaptácia prebehla optimálne, kolektív triedy ho akceptuje, občas sa vyskytnú menšie konflikty.

Problémom je sústredenosť na hodine, zvýšená únava, nechúť k práci. Nedokáže pracovať zároveň s ostatnými, jeho výkony sú charakteristické pomalým tempom, a premenlivou náladou. Správanie sa vyznačuje vysokou impulzivitou, oslabenou silou vôle. Podľa vyjadrení špeciálnej pedagogičky má dostatočnú kapacitu na primeraný rozvoj intelektových schopností pri kvalitnej individuálnej starostlivosti.

Pracuje podľa IVP, pomoc špeciálnej pedagogičky je významná najmä na slovenskom jazyku a matematike, kde je potrebný individuálny prístup. Na ostatných predmetoch učiteľka nevyužíva pomoc špeciálnej pedagogičky.

Má veľa kamarátov, je zábavný, deti ho majú rady.

<p>NEPRIAME POZOROVANIE 7.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - dievča, M.N., - narodená v decembri 2001, - výnimočnosť: zrakové postihnutie, - navštevovala MŠ bežného typu,

<ul style="list-style-type: none"> - mala odklad povinnej školskej dochádzky 1x, - ZŠ, ktorú navštevuje je v mieste jej bydliska.
<p>I. ADAPTÁCIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - adaptácia je od začiatku školského roka veľmi dobrá, - s rešpektovaním práv a povinností žiaka v zmysle školského poriadku nemá žiaden problém, - kontakt s učiteľkou nadväzuje samostatne.
<p>II. VZŤAH K UČITEĽKE</p> <ul style="list-style-type: none"> - vo vzťahu k učiteľke je priateľská a otvorená, - takmer vždy akceptuje požiadavky učiteľky na hodinách, je snaživá, - správa sa úplne prirodzene, neupútava na seba pozornosť ani nevhodným správaním, ani nárokmi na pozornosť učiteľky.
<p>III. VZŤAH K SPOLUŽIAKOM</p> <ul style="list-style-type: none"> - vo vzťahu k spolužiakom je priateľská a otvorená, nemá problém kontaktovať sa s druhými deťmi, - na začiatku školského roka očakávala nadviazanie komunikácie, v polroku spontánne oslovuje iných, - v triede má so spolužiakmi veľmi dobré vzťahy, má veľa kamarátov, - účastníčkou konfliktov nebýva.
<p>IV. VZŤAH SPOLUŽIAKOV K DIEŤATU</p> <ul style="list-style-type: none"> - spolužiaci ju spontánne a automaticky prizývajú do hier, - vzťah spolužiakov k nej hodnotí učiteľka ako pozitívny, - akceptujú ju, - negatívne postoje neboli zaznamenané.
<p>V. EMOCIONÁLNA PRIPRAVENOSŤ DIEŤAŤA</p> <ul style="list-style-type: none"> - naviazanosť na rodičov je primeraná, navštevovala materskú školu a odlúčenie od rodičov prijíma ako samozrejmosť, - na začiatku školského roka sústavne očakávala oporu a podporu dospelého, v polroku je oveľa nezávislejšia, - najčastejšou emocionálnou reakciou je smiech, - nezaznamenali sa u nej žiadne prejavy agresivity.
<p>VI. PRACOVNO-VÔĽOVÁ PRIPRAVENOSŤ DIEŤAŤA</p> <ul style="list-style-type: none"> - pri činnostiach je spravidla sústredená,

- pri samostatných činnostiach je vytrvalá,
- pri činnosti odmieta pomoc, chce všetko dokázať sama,
- tempo jej práce je primerané, pracuje dôsledne.

NEVHODNÉ PREJAVY SPRÁVANIA - neboli zaznamenané žiadne

Dieťa s poruchou zrakovej ostrosti, zatiaľ nevyužíva podporné technológie. Deficit je čiastočne korigovaný ortoptickými a pleoptickými cvičeniami, ktoré absolvuje 1x týždenne s matkou. Má vypracovaný IVP, na základe ktorého učiteľka individuálne pristupuje. Nakoľko je narušené binokulárne videnie, je dôležitý správny smer zrkovného podnetu, aby ho bola schopná vnímať. Navštevovala MŠ bežného typu 3 roky, so spolužiakmi nadviazala kontakt bez problémov, spolužiaci ju prizývajú do hier. Výhodou je aj fakt, že má v triede spolužiakov z MŠ. Učiteľka hodnotí spoluprácu s rodinou veľmi dobre, dokonca oceňuje, že cvičenia a vyšetrenia si plánuje v čase mimo vyučovania, aby dcéra nevyneškávala učivo. Sociálne kompetencie sú primerané, je veselá, nezávislá, nebýva účastníčkou konfliktov. V pracovno-vôľovej oblasti je sústredená a dôsledná, čo je pravdepodobne výsledkom dôsledného cvičenia, dôsledného prístupu matky a jej citlivojšej povahy. Má veľa kamarátov.

NEPRIAME POZOROVANIE 8.

- dievča, G.H.,
- narodená v apríli 2002,
- výnimočnosť: narušená komunikačná schopnosť a telesné postihnutie,
- navštevovala MŠ bežného typu 1 rok,
- mala odklad povinnej školskej dochádzky,
- ZŠ, ktorú navštevuje je v mieste jej bydliska.

I. ADAPTÁCIA

- adaptácia bola na začiatku školského roka problematická, každé ráno plakávala, nechcela sa odlúčiť od matky, v polroku sa mierne zlepšila, ale uvedené problémy pretrvávajú po víkendoch, chorobe apod.
- s rešpektovaním práv a povinností žiaka v zmysle školského poriadku nemá žiaden problém,
- vzájomná interakcia je poznačená poruchou reči, celkovým spomaleným

tempom reakcií na podnety. Spontánne nenadväzuje kontakt s učiteľkou, snaží sa reagovať na oslovenie.
<p>II. VZŤAH K UČITEĽKE</p> <ul style="list-style-type: none"> - vo vzťahu k učiteľke je uzavretá a bojzlivá, - takmer vždy akceptuje požiadavky učiteľky na hodinách, jej tempo je však veľmi pomalé, - je utiahnutá, má rešpekt pred učiteľkou.
<p>III. VZŤAH K SPOLUŽIAKOM</p> <ul style="list-style-type: none"> - vo vzťahu k spolužiakom je uzavretá a bojzlivá, - neprejavuje záujem o nadväzovanie kontaktov, stráni sa komunikácie, - v triede má jednu kamarátku, nemá záujem nadväzovať kontakty s inými deťmi, - účastníčkou konfliktov nebýva.
<p>IV. VZŤAH SPOLUŽIAKOV K DIEŤATU</p> <ul style="list-style-type: none"> - spolužiaci ju prizývali do hry, ale na ich záujem spravidla nereagovala, v polroku ju prizývajú do hier len občas, - vzťah spolužiakov k nej hodnotí učiteľka ako neutrálny, - akceptujú ju, - negatívne postoje sú charakteristické prehladaním a ignoráciou.
<p>V. EMOCIONÁLNA PRIPRAVENOSŤ DIEŤAŤA</p> <ul style="list-style-type: none"> - je silne pripútaná k rodičom, problémy pri odlúčení pretrvávajú i v polroku, cíti sa neistá, - občas hľadá oporu u dospelého, najmä pri potrebe komunikovať, na povzbudenie jej stačí (dokonca vyhovuje) súhlasné mimické gesto učiteľky, - najčastejšou emocionálnou reakciou na začiatku školského roka bol strach, tento pretrváva aj v polroku. - nezaznamenali sa u nej žiadne prejavy agresivity.
<p>VI. PRACOVNO-VÔĽOVÁ PRIPRAVENOSŤ DIEŤAŤA</p> <ul style="list-style-type: none"> - pri činnostiach je spravidla sústredená, - pri samostatných činnostiach je vytrvalá, - snaží sa pracovať samostatne, odmieta pomoc, - tempo jej práce je veľmi pomalé,.
<p>NEVHODNÉ PREJAVY SPRÁVANIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - ustrašené a úzkostné dieťa

Dieťa z úplnej rodiny – jedináčik, DMO a NKS – dysartia. Je samostatná, má poruchu jemnej a hrubej motoriky, reč je ťažko zrozumiteľná. Celkový prejav dieťaťa je poznamenaný vysokou unaviteľnosťou a pomalým tempom práce. Sledovaná je v CPPPpP, navštevuje logopéda, rehabilituje. Pracuje podľa IVP, ktorý vypracovala školská špeciálna pedagogička v spolupráci s triednou učiteľkou. Učiteľka podľa odporúčaní toleruje pomalé tempo, zvýšenú unaviteľnosť.

Rodičia sú veľmi úzkostliví, majú príliš ochraňujúci postoj. Podľa názoru učiteľky aj výchovný štýl je príčinou ťažkej adaptácie. Do materskej školy nastúpila na základe odporúčaní a naliehania detskej psychologičky, predprimárna edukácia sa vyznačovala častými absenciami. V škole tiež často chýba. Je uzavretá, nevie, resp. nechce nadväzovať kontakty so spolužiakmi, napriek tomu, že spolužiaci boli od začiatku školského roka ústretoví.

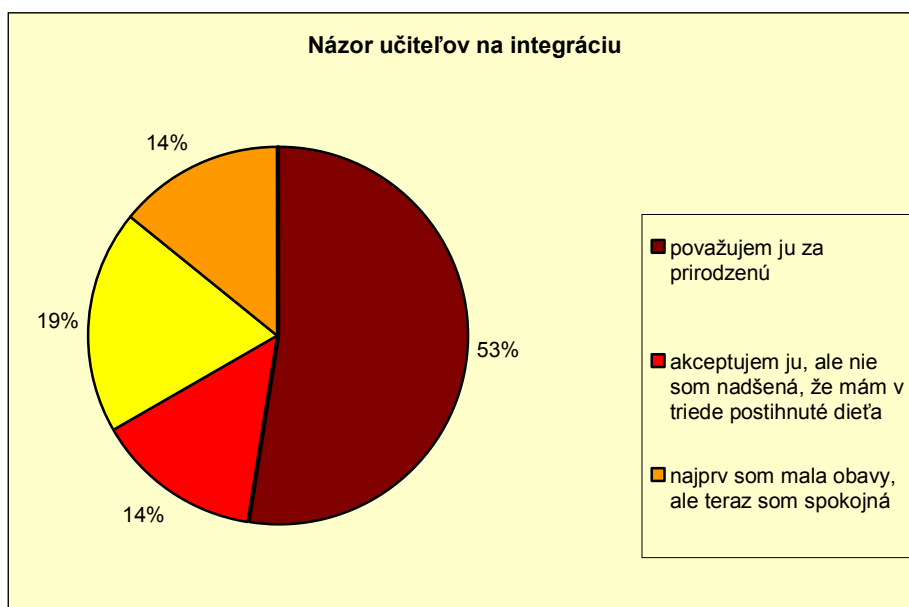
Výsledky výskumu vzhľadom na malú výskumnú vzorku nemožno zovšeobecňovať. Na základe zisteného však môžeme konštatovať, že pozorované deti, ktoré navštevovali bežnú MŠ ľahšie nadväzovali kontakty so spolužiakmi, bezprostrednejšie prijímali učiteľku a proces ich adaptácie nepreukazoval významné odchýlky. Bolo by vhodné uvedené zistenie overiť na početnejšej vzorke, aby rodičia výnimočných detí vnímali včasnú integráciu ako prínos pre ich dieťa.

4.4.2 Analýza výsledkov štruktúrovaného interview

Cieľom štruktúrovaného interview bolo zistiť postoje učiteľov k spoločnej edukácii výnimočných detí s postihnutím s intaktnými v bežnej škole. Otázky boli formulované ak, aby nám poskytli nielen názory, ale aj fakty, ktoré sú odrazom skúseností opýtaných. Spolupráca s oslovenými učiteľmi bola veľmi dobrá a priniesla zaujímavé informácie.

V prvej otázke nás zaujímal názor učiteľov na spoločnú edukáciu intaktných a výnimočných detí s postihnutím v škole. Prevládali pozitívne odpovede, keď 53% opýtaných učiteľov ju považuje za prirodzenú, 19% sa vyjadrilo, že im neprekáža 14% konštatovalo počiatočné obavy, ktoré vystriedala momentálna spokojnosť a rovnaký počet ju akceptuje, ale nie sú spokojní, že majú v triede dieťa s postihnutím. Z výsledkov vyplýva, že respondenti, ktorí práve v tomto čase majú v triede dieťa s postihnutím, majú prevažne pozitívny vzťah k spoločnému vzdelávaniu intaktných a výnimočných detí s postihnutím.

Graf č. 1

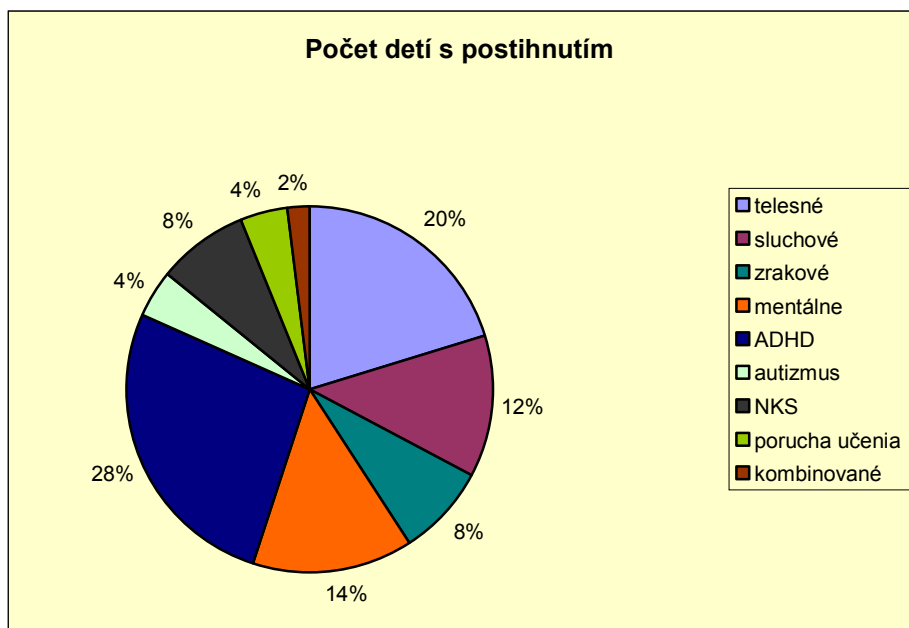


V ďalšej otázke sme sa učiteľov pýtali, s akým druhom postihnutia sa stretli vo svojej pedagogickej praxi. Ako vyplýva z výsledkov, najčastejšie sa učitelia stretávali s poruchou ADHD a s telesným postihnutím. Stretli sme sa aj s názorom, že práve deti

s diagnózou ADHD bývajú najviac problematické z hľadiska správania a vyžadujú si z ich strany mimoriadnu pozornosť. Jedna učiteľka vyslovila negatívnu skúsenosť s edukáciou dieťaťa s autizmom, čo bolo však pred desiatimi rokmi, kedy v škole ešte nepracoval špeciálny pedagóg a bola tak nútená zvládať všetky nepredvídateľné situácie vyplývajúce zo špecifického správania dieťaťa sama.

Výsledky boli veľmi rôznorodé a uvádzame ich v grafe.

Graf č. 2



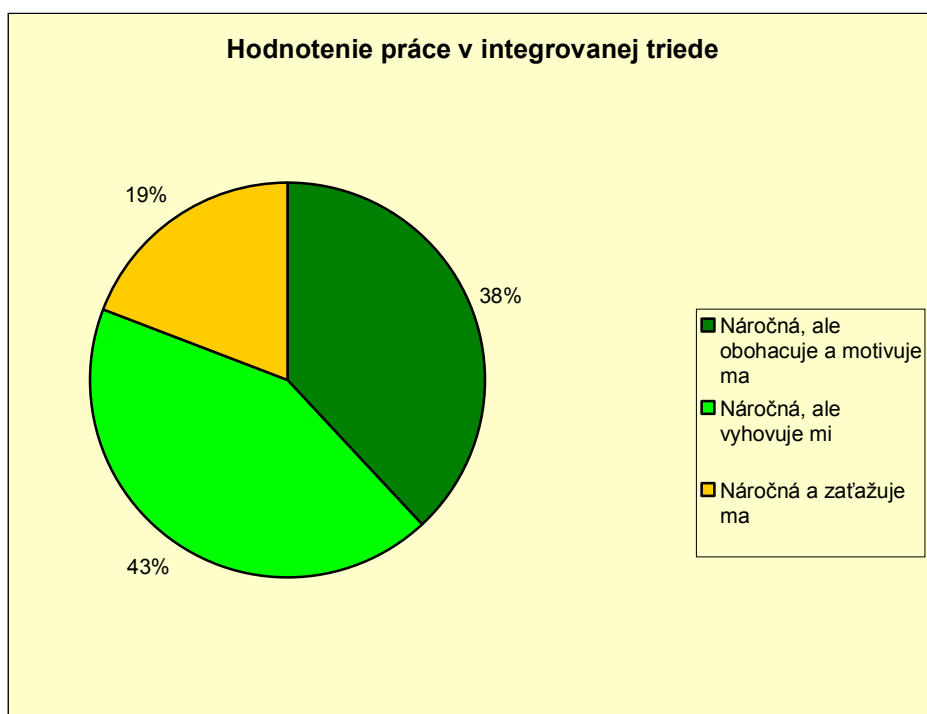
Zaujímal nás aj názor učiteľov na náročnosť práce v triede s integrovaným dieťaťom. Z odpovedí usudzujeme, že všetci opýtaní si uvedomujú náročnosť tejto práce, väčšina (17) vníma jej pozitíva v podobe ďalšej motivácie a obohatenia, resp. vnímajú ju tak, že im vyhovuje. Štyria sa vyjadrili, že ich táto náročná práca zaťažuje. Na ilustráciu citujeme dve zaujímavé odpovede:

„Myslím, že je rovnaká ako s intaktnými, každý žiak je individualita, len treba vedieť ako na to!“

„Závisí od konkrétneho dieťaťa, niektoré je pre triedu obohatením, iné sťažuje podmienky vyučovania.“

Všetky výsledky uvádzame v nasledujúcom grafe.

Graf č. 3



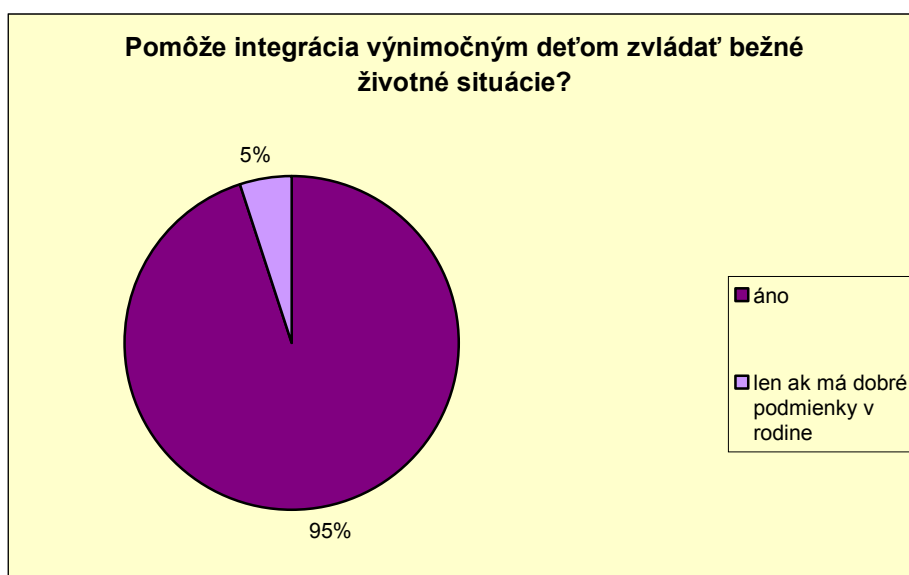
Vychádzajúc z filozofie inkluzívneho vzdelávania sme do interview zaradili otázku, či si učitelia myslia, že edukácia výnimočných detí s postihnutím v prostredí bežnej školy im pomôže naučiť sa zvládať bežné životné situácie, a prečo. Všetci opýtaní sa zhodne vyjadrili, že určite áno, jedna odpoveď bola podmienená dobrými podmienkami v rodine. Zaujali nás najmä odpovede, ktoré sú dôkazom, že učitelia chápu význam a zmysel svojej práce. Na ilustráciu uvádzame niekoľko konkrétnych odpovedí:

„Aj v bežnom živote nebudú len medzi postihnutými, musia sa vedieť o seba postarať a kontaktovať sa aj s intaktnými ľuďmi.“

„Potrebujú získať skúsenosti s rovesníkmi.“

„Dieťa sa čím skôr stretne a vyrovná s rôznymi situáciami a reakciami na seba, prípadne svoj hendikep.“

Graf č. 4



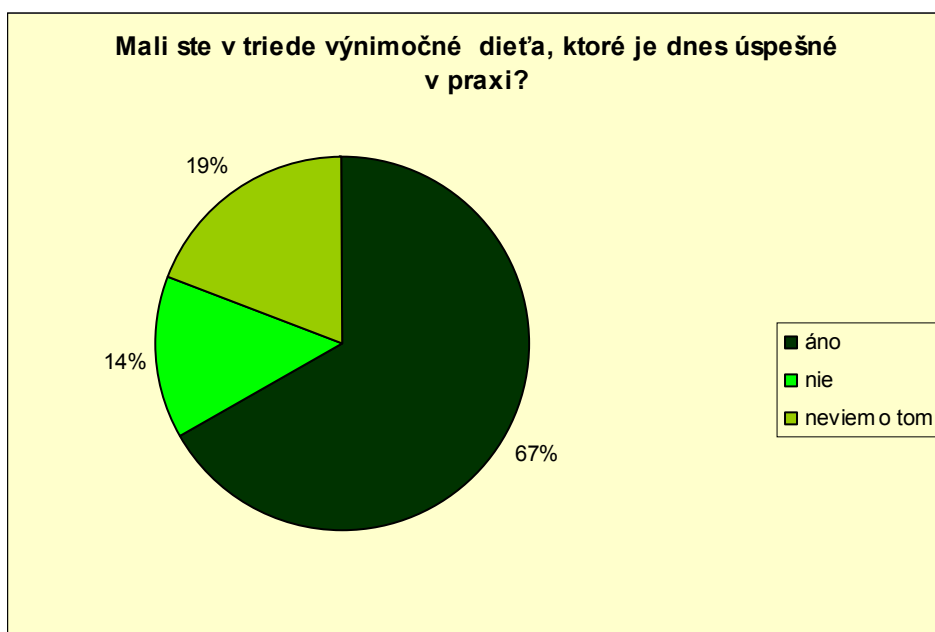
Ďalšia otázka sa týkala pripravenosti výnimočného dieťaťa na rolu žiaka bežnej školy. Opýtali sme sa, či zaznamenali učitelia rozdiely v úrovni sociálnych kompetencií a sociálnej pripravenosti detí, ktoré navštevovali bežnú materskú školu a ktoré nie, resp. v čom sa prejavovali. 19 z 21 opýtaných sa vyjadrilo pozitívne, dvaja nevedeli posúdiť, čo odôvodnili nedostatočnými skúsenosťami. Najčastejšie oceňovali spontánnejšie nadväzovanie kontaktov s učiteľmi i spolužiakmi, menšiu závislosť na rodičoch, väčšiu samostatnosť. Respondenti nám potvrdili hypotézu č. 1, v rámci ktorej sme predpokladali, že zaznamenáme rozdiely v oblasti sociálnej pripravenosti v prospech detí, ktoré navštevovali bežnú materskú školu. Výsledky uvádzame v grafe.

Graf č. 5



Zaujímali sme sa, či majú učitelia informácie o ďalšom vzdelávaní a kariére výnimočných detí, ktoré mali v triede. Pýtali sme sa, či mali v triede dieťa, ktoré v súčasnosti pokračuje v štúdiu na strednej škole, resp. je úspešné v praxi? Z 21 opýtaných 14 sa vyjadrilo súhlasne, majú už úspešných stredoškolákov, dokonca vysokoškolákov, štyria nemajú informácie, traja sa vyjadrili, že deti po ukončení povinnej školskej dochádzky zostali doma a nepokračovali v ďalšom vzdelávaní.

Graf č. 6



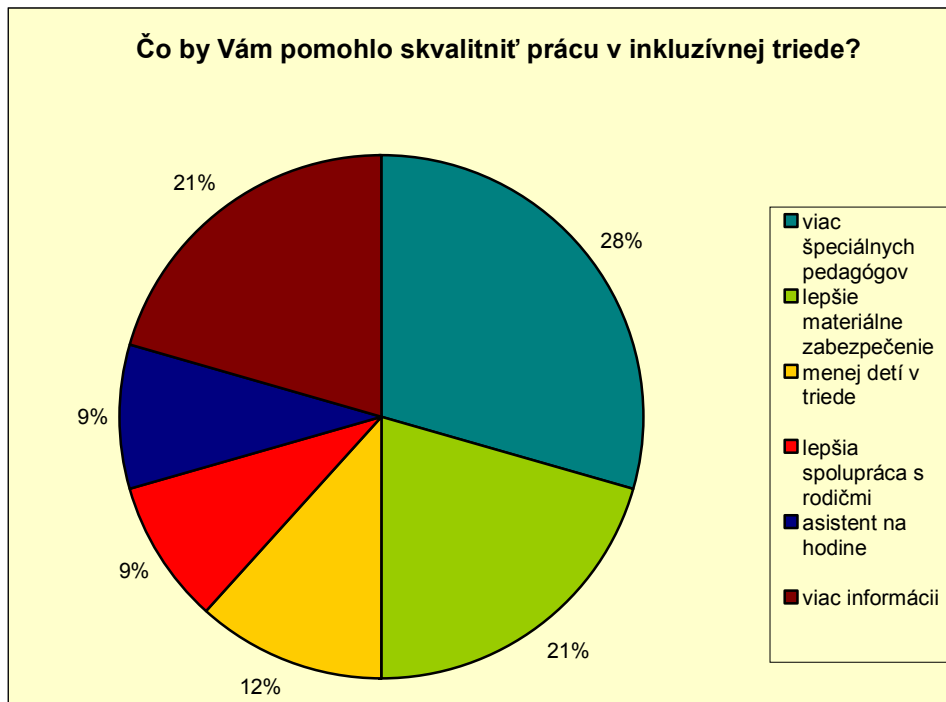
Jedným z čiastkových cieľov nášho výskumu bolo zistiť, čo by mohlo skvalitniť prácu učiteľov v inkluzívnej triede. Preto sme položili respondentom podobnú otázku. Väčšina vo svojich odpovediach upozornila na potrebu personálneho zabezpečenia a požadovali by viac špeciálnych pedagógov, resp. asistenta na hodine. Hneď druhou najfrekvencovanejšou odpoveďou bola požiadavka lepšieho materiálneho zabezpečenia v podobe kompenzačných pomôcok a edukačných pomôcok pre deti s postihnutím. Rovnaký počet by privítal viac informácií, pretože považujú za dôležité, aby sa učitelia v tejto oblasti ďalej vzdelávali, aby im boli poskytované informácie, ktoré im umožnia zlepšiť prácu. V odpovediach ďalej uvádzali lepšiu spoluprácu s rodičmi a požiadavku na menej detí v triede. Za pozoruhodné považujeme, že nikto nevyslovil požiadavku väčšieho finančného ohodnotenia. Z konkrétnych odpovedí uvádzame aspoň tieto:

„Viac rád do praxe ako pracovať s postihnutými deťmi, aby pre ne bola bežná škola skutočným prínosom.“

„Pomoc špeciálneho pedagóga pri príprave úloh a cvičení pre žiaka, konkrétne úlohy, nielen diagnostika.“

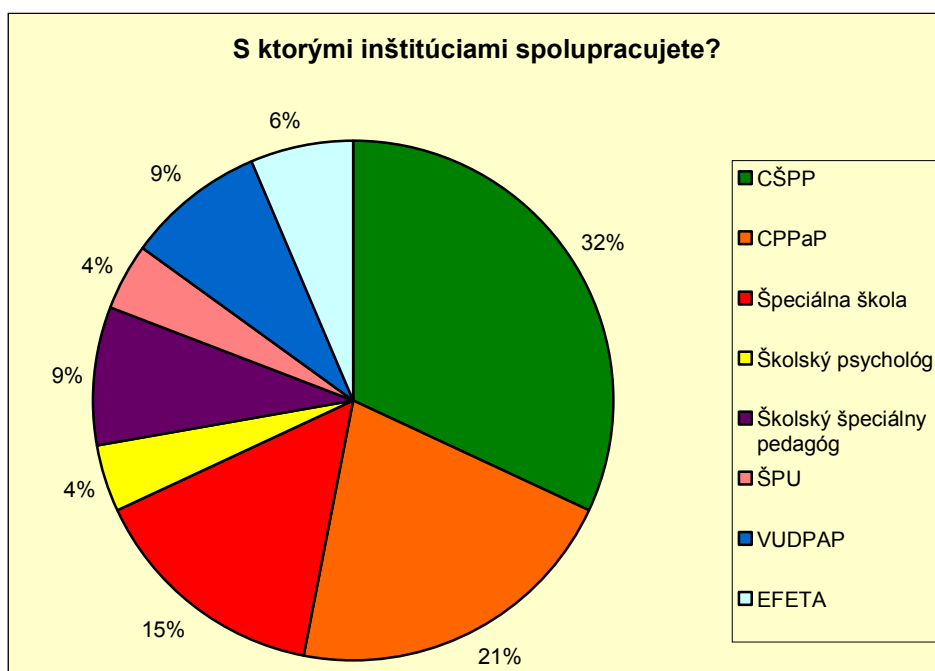
„Asistenta na hodine najmä k dieťaťu s poruchami správania, s diagnózou ADHD, pretože týchto detí je stále viac a ich nepredvídané správanie je často ťažko zvládnuteľné.“

Graf č. 7



V rámci zabezpečenia špeciálnych edukačných potrieb výnimočných detí s postihnutím je nevyhnutná spolupráca s poradenskými inštitúciami. Na základe interview sme zistili, že konzultácie využívajú všetci respondenti, najčastejšie spolupracujú s centrom špeciálno-pedagogického poradenstva a centrom pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Využívajú informácie od pedagógov zo špeciálnych škôl, konzultujú so školskými psychológmi a špeciálnymi pedagógmi. Ojedinele využívajú možnosť konzultácii so Štátnym pedagogickým ústavom, výskumným ústavom detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave, Detským centrom na Cyprichovej v Bratislave, či Efetou v Nitre.

Graf č. 8



Práca v inkluzívnej triede predpokladá sústavné sebvzdelávanie a získavanie nových poznatkov, ktoré umožňujú zefektívniť edukačnú činnosť. Preto nás zaujímalo, či sú ochotní učitelia absolvovať vzdelávanie, obsahom ktorého by bola problematika práce v integrovanej/inkluzívnej triede. Ak áno, čo od neho očakávajú. Za veľmi pozitívne považujeme, že 17 z 21 opýtaných by chceli absolvovať spomínané vzdelávanie, traja neuvažovali o tom a jedna špeciálna pedagogička sa vyjadrila, že nie, nakoľko svoje vzdelanie považuje za dostatočné. Z odpovedí uvádzame aspoň niektoré:

„Chcem získať nové poznatky a skúsenosti.“

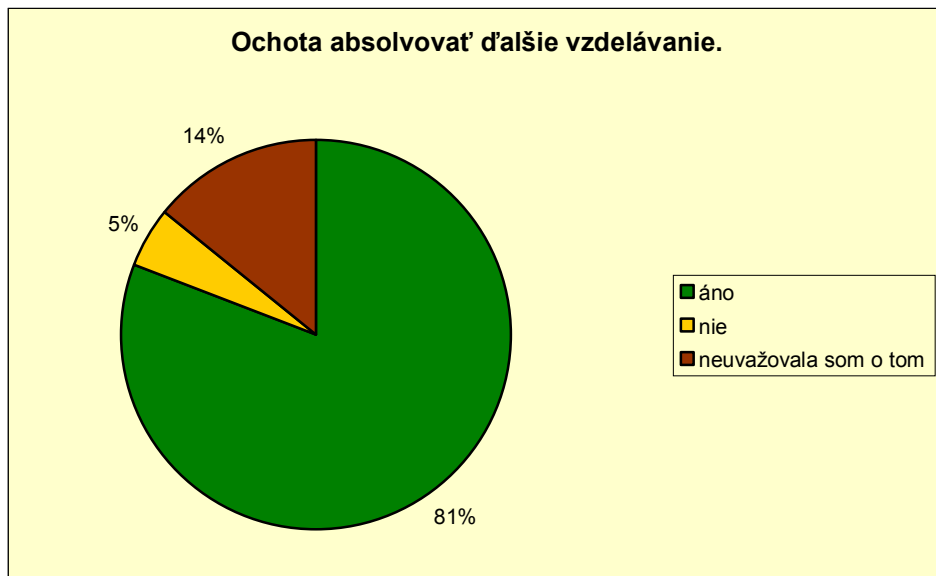
„Každá dobrá vedomosť skvalitňuje prácu.“

„Každý školský rok máme v škole integrované dieťa, takže vzdelanie v tejto oblasti považujem za potrebné.“

„Aj som už absolvovala, aby som sa orientovala v problematike.“

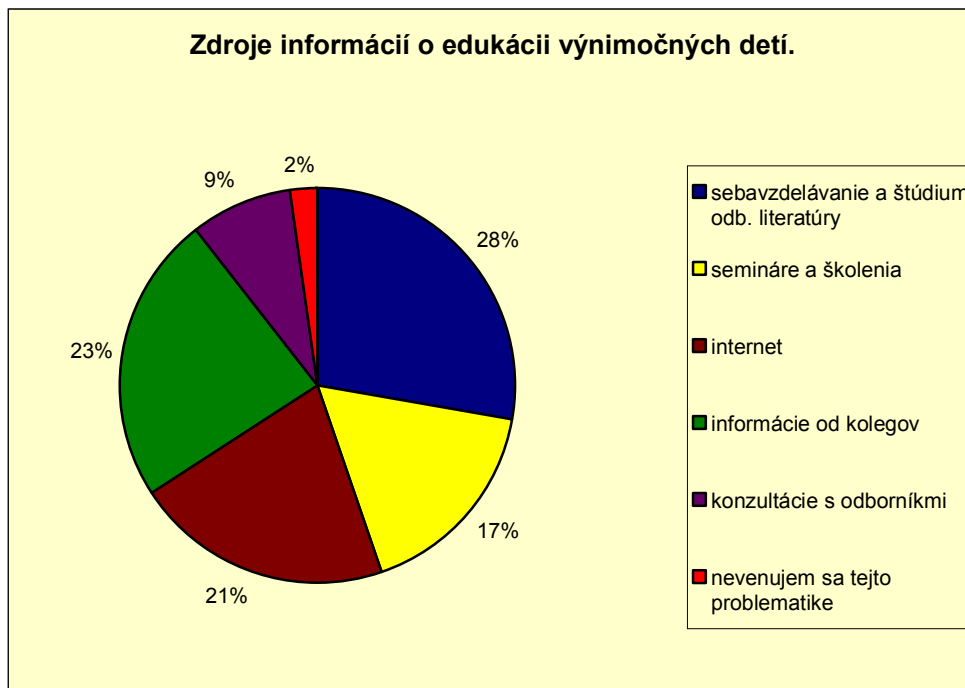
„Nie – mám potrebné vzdelanie.“

Graf č. 9



Ďalšia otázka súvisela priamo s čiastkovým cieľom nášho výskumu a pýtali sme sa, aké zdroje informácií o edukácii výnimočných detí s postihnutím najviac učitelia využívajú. Väčšinou získavajú poznatky prostredníctvom sebvzdelávania a štúdiom odbornej literatúry, internetu, zo seminárov a školení, od kolegov, či prostredníctvom konzultácií s odborníkmi. Iba jeden respondent odpovedal, že sa nevenuje tejto problematike. Učitelia upozornili, že nemajú príležitosti na ďalšie vzdelávanie v tejto oblasti, lebo napriek realite – ktorou je integrácia v školách, vzdelávacích ponúk v tejto oblasti je málo. Stretli sme sa s očakávaniami vo vzťahu ku kontinuálnemu vzdelávaniu pedagogických zamestnancov, od ktorého očakávajú ponuky na zdokonaľovanie sa v tejto problematike a konkrétnejšie metodické usmernenia. Zistenia uvádzame v grafe.

Graf č. 10



Nevyhnutnou podmienkou úspešnej integrácie je spolupráca školy s rodinou výnimočného dieťaťa. Zaujímalo nás, akú úroveň spolupráce očakávajú respondenti od rodičov výnimočných detí s postihnutím, v porovnaní s rodičmi intaktných detí. Podľa vyjadrení môžeme konštatovať, že existujú rozdielne názory na intenzitu a kvalitu spolupráce. Najviac učiteľov (10) sa vyjadrilo, že očakáva porovnateľnú spoluprácu ako s rodičmi intaktných detí, 8 očakáva intenzívnejšiu spoluprácu a traja vyjadrili maximálnu spokojnosť s existujúcou spoluprácou.

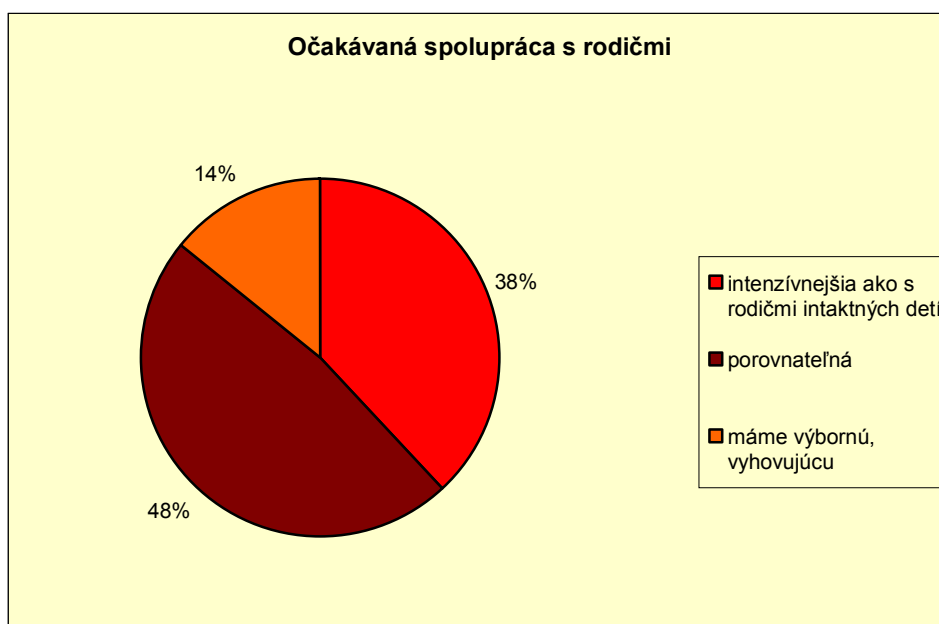
„Rodičia postihnutého dieťaťa by sa mali zaujímať viac o pokroky svojho dieťaťa, ak dieťa nemá žiaduci prístup v rodine, potom naše úsilie nemá dostatočný efekt.“

„Nevidím dôvod, prečo by mali viac spolupracovať, považujem za vyhovujúcu spoluprácu konzultácie podľa potreby rodiča a učiteľa. Ak sa rodič primerane zaujíma o svoje dieťa, je to dobré.“

„S rodičmi výnimočných detí som mala vždy dobré skúsenosti, zapájajú sa do spoločných aktivít a oceňujem, keď sú ochotní vziať si v práci dovolenku, len aby ich dieťa mohlo ísť s triedou na výlet a oni mali istotu, že všetko je v poriadku.“

„Títo rodičia sú zväčša veľmi starostliví a výborne spolupracujú.“

Graf č. 11



Jedným z čiastkových cieľov nášho výskumu bolo zistiť, či sa učitelia cítia byť pripravení na prácu v inkluzívnej triede. Preto sme sa ich opýtali, ako by charakterizovali vlastnú pripravenosť na prácu v inkluzívnej triede po teoretickej a praktickej stránke. 9 sa vyjadrilo, že nakoľko majú opakovane v triede dieťa s postihnutím, majú dostatok skúseností a usudzujú, že ju zvládajú po praktickej i teoretickej stránke. Niektorí sa cítia byť pripravení viac po teoretickej stránke, šiesti podmieňujú vlastnú pripravenosť druhom a stupňom postihnutia. Jedenkrát sme sa stretli s názorom, že sa učiteľka necíti pripravená na takúto náročnú prácu.

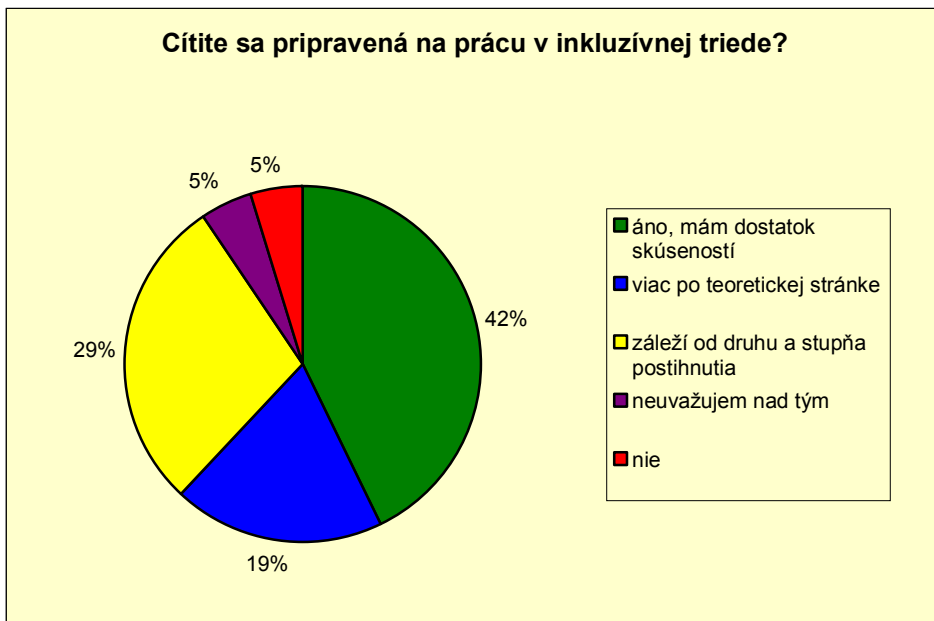
Z odpovedí vyberáme:

„Už dvanásť rok mám v triede dieťa s postihnutím, mám asi šťastie na rodičov, takže sme to vždy zvládli. Ak som potrebovala nejaké informácie, opýtala som sa odborníkov. Nevidím v tom problém.“

„Teoreticky to zvládam, ale mám momentálne druhýkrát dieťa s postihnutím a myslím, že mi ešte chýbajú skúsenosti. Verím však, že to zvládam.“

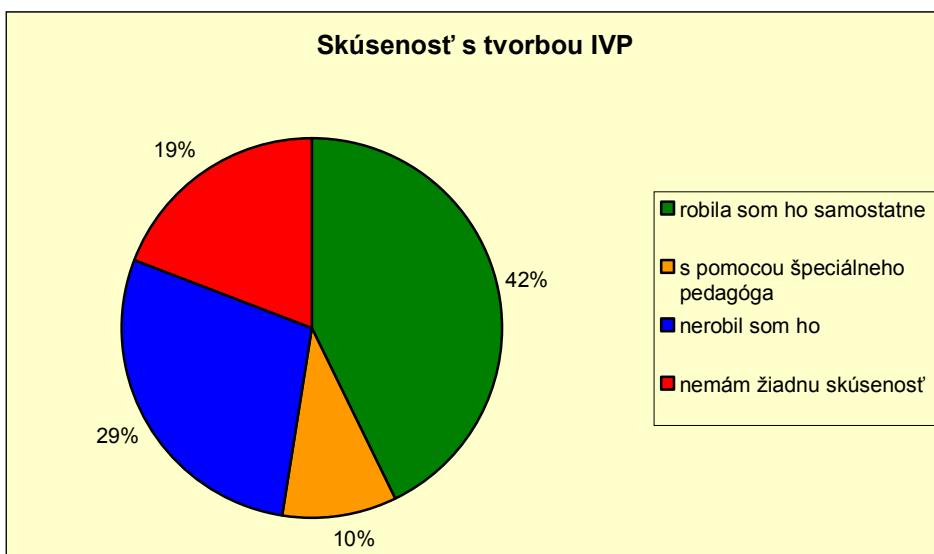
„Nie, zaťažuje ma to, obdivujem kolegyne, ktoré to s prehľadom zvládajú.“

Graf č. 12



Triedny učiteľ má participovať aj na tvorbe individuálneho vzdelávacieho plánu dieťaťa. Preto nás zaujímalo, či majú učitelia skúsenosti s tvorbou IVP. Samostatne ho vytváralo 9 z oslovených, 6 nemá praktickú skúsenosť, ale na základe poznatkov by ho dokázali vytvoriť. Dvaja vytvárali IVP so špeciálnym pedagógom a štyria nemajú žiadnu skúsenosť. Z odpovedí vyplynulo, že IVP vytvára spravidla školský špeciálny pedagóg a prípadné otázky konzultuje s triednym učiteľom.

Graf č. 13



Na záver sme sa opýtali respondentov, v čom vidia pozitíva inkluzívnej edukácie. Iba jedna odpoveď bola negatívna, kedy respondent uviedol, že „v prípade porúch správania nevidím pozitíva.“ Ostatné odpovede sa zameriavali predovšetkým na výhody pre výnimočné dieťa s postihnutím a výhody pre intaktné deti. V nasledujúcom texte uvádzame odpovede pedagógov na našu otázku:

„Deti sú viac pripravené na zaradenie do života.“

„Naučia sa žiť s rovesníkmi a prekonávať nepríjemné situácie.“

„Dieťa vidí príklad ostatných detí, ktoré sú úspešné a na základe toho má motiváciu stále sa zlepšovať.“

„Zdravé deti sa naučia ako sa treba správať k dieťaťu s postihnutím a postihnuté dieťa sa naučí žiť so zdravými deťmi, čo mu pomôže zaradiť sa do života.“

„Výnimočné dieťa sa dokáže zaradiť do sociálnej skupiny a intaktní sa naučia tolerancii.“

„Zdravé deti sa učia empatii k postihnutým, postihnuté získavajú väčšie možnosti:

„Obohatenie pre všetky deti.“

„Dieťa nie je vytrhnuté zo svojho bezprostredného prostredia, nepretrhne sociálne väzby.“

„Dieťa získava schopnosť zaradiť sa do spoločnosti, nájsť si svoje miesto v nej, zdravé deti majú možnosť chápať problém života s postihnutím.“

„Všetci zúčastnení sa naučia brať všetkých ľudí ako rovnocenných a spolu žiť v reálnom svete bez zbytočnej ľútosti.“

„Dieťa nie je izolované od rodiny.“

„Rozvoj tolerancie, vzájomnej podpory a prispôsobivosti detí.“

„Ak sú deti od malička so svojimi vrstovníkmi, je predpoklad, že ich títo budú brať ako seberovných.“

„Ak dieťa navštevuje internátnu špeciálnu školu, po jej absolvovaní sa vráti späť domov, kde nepozná takmer nikoho. A tu nastáva tá skutočná izolácia, lebo zostáva samé so svojim postihnutím, ktoré si viac uvedomuje. A zdravé deti sa naučia deťom, ktoré to potrebujú pomáhať.“

Na základe výsledkov štruktúrovaného interview môžeme skonštatovať, že sme sa väčšinou stretli s učiteľmi ktorých zaujíma problematika integrácie a sú naklonení k vytváraniu inkuzívneho prostredia. Respondenti sa cítia pripravení na prácu

v inkluzívnej triede, dôverujú spravidla svojim skúsenostiam. Potvrdila sa nám tak hypotéza č. 2, a preto konštatujeme, že oslovení učitelia majú pozitívny vzťah k vytváraniu inkluzívneho prostredia. Napriek skutočnosti, že sami tvrdia, že nemajú dostatok informácií, musíme konštatovať, že oceňujeme ich entuziazmus. Problémy spočívajú skôr v novej odbornej terminológii, s ktorou sa mnohí stretli len sporadicky (inklúzia, výnimočné dieťa). Pozitívne môžeme vnímať, že chápú význam integrácie z hľadiska súčasnosti i budúcnosti výnimočného dieťaťa

4.5 Závěry, diskusia a odporúčania pre prax.

Počas výskumu sme dospeli k názoru, že vstup výnimočného dieťaťa do bežnej základnej školy predstavuje novú situáciu nielen pre dieťa, rodičov, ale aj pre učiteľov. Teória nám poskytuje mnoho východísk, odporúčaní, pravidiel, či modelov, ako tento proces úspešne zvládnuť. Ak chápeme učiteľské povolanie ako pomáhajúcu profesiu, potom by malo byť absolútnou samozrejmosťou pomôcť každému dieťaťu prekonať všetky úskalia adaptácie na novú rolu – rolu žiaka. Učitelia sa však mnohokrát pýtajú, kto pomôže im? Na základe nášho výskumu sme dospeli k zaujímavým výsledkom, ktoré stručne rekapitulujeme v príslušných podkapitolách, pojednávajúcich o analýze výsledkov výskumu. Z nich vyvodzujeme nasledovné závery, ktoré konfrontujeme so stanovenými hypotézami.

HYPOTÉZA 1: Predpokladáme, že zaznamenáme rozdiely v oblasti sociálnej pripravenosti v prospech detí, ktoré navštevovali bežnú materskú školu.

Pozorovali sme 8 detí, z nich šesť navštevovalo bežnú MŠ (jedna aj prípravný ročník ZŠ), dve nie. Pri analýze nepriameho pozorovania detí a verbálnych výpovedí učiteľov sme dospeli k názoru, že nami pozorované deti, ktoré navštevovali bežnú MŠ ľahšie nadväzovali kontakty so spolužiakmi, bezprostrednejšie prijímali učiteľku a dosahovali lepšiu adaptabilitu v podmienkach bežnej školy. Uvedomujeme si, že k týmto záverom sme dospeli na základe kvalitatívneho výskumu a jeho výsledky nemožno zovšeobecňovať. Vzhľadom na naše zistenia sa prikláňame k názorom odborníkov, že predškolská edukácia v bežnej MŠ je významným prointegračným faktorom. Túto skutočnosť nám potvrdili aj učitelia v interview. Pýtali sme sa, či zaznamenali učitelia rozdiely v úrovni sociálnych kompetencií a sociálnej pripravenosti detí, ktoré navštevovali bežnú materskú školu a ktoré nie, resp. v čom sa prejavovali. 19 z 21 opýtaných sa vyjadrilo pozitívne, dvaja nevedeli posúdiť, čo odôvodnili nedostatočnými skúsenosťami. Najčastejšie oceňovali spontánnejšie nadväzovanie kontaktov s učiteľmi i spolužiakmi, menšiu závislosť na rodičoch, väčšiu samostatnosť. Hypotéza sa nám teda potvrdila. Zaujímavým podnetom pre ďalší výskum v tejto problematike je edukácia výnimočného dieťaťa v prípravnom ročníku ZŠ a jej vplyv na úspešné zvládnutie role žiaka. Jedno dievča, ktoré sme pozorovali, navštevovalo prípravný ročník v danej škole a podľa názoru triednej učiteľky a špeciálnej pedagogičky táto skúsenosť znamenala pre dieťa prínos. Jednak získalo istotu

v oblastiach, ktoré cielene podporovali (konkrétne grafomotorika), čo mu zvyšovalo sebavedomie. Na druhej strane poznala režim školy a učiteľky.

HYPOTÉZA 2: Predpokladáme, že pozitívny vzťah učiteľov k integrácii stimuluje učiteľov k vytváraniu inkluzívneho prostredia.

Oslovili sme 21 učiteľov základných škôl, ktorí sa priamo podieľajú na integrácii výnimočných detí. Pozitívny vzťah učiteľov k integrácii potvrdzuje skutočnosť, že opakovane mávajú v triede dieťa s postihnutím a prejavuje sa v rovine personálnej i odbornej. Využívajú rôzne zdroje informácií, spolupracujú pri tvorbe IVP. Na základe odpovedí môžeme konštatovať, že ich postoj vo významnej miere ovplyvňuje klímu triedy. Ich pozitívny vzťah sa prejavuje v podobe prijímania výnimočných detí do svojej triedy, vylučovania negatívnych postojov, zabezpečovania individuálneho prístupu. Sú iniciátormi spolupráce s rodinou, zamestnancami školy, odborníkmi. Preberajú na seba osobnú zodpovednosť za edukáciu všetkých detí a tiež za svoj odborný rast. Môžeme teda konštatovať, že hypotéza sa nám potvrdila a pozitívny vzťah učiteľov k integrácii ich stimuluje k vytváraniu inkluzívneho prostredia.

V závere by sme chceli z týchto zistení vyvodiť odporúčania pre prax na niekoľkých úrovniach:

1. Odporúčania pre rodičov výnimočných detí:

Vstupom do základnej školy začína každé dieťa novú etapu svojho života. Dostáva sa do kolektívu detí, v ktorom bude možno až 9 rokov. I keď priateľské vzťahy v mladšom školskom veku nie sú stále, môžeme povedať, že v mnohých prípadoch sa ich základy utvárajú práve v tomto veku. Všetky deti v 1. triede sa stávajú žiakom a spolužiakom a vytvárajú si obraz o svojom sociálnom okolí. Náš výskum potvrdil, že deti, ktoré navštevovali bežnú materskú školu sa lepšie adaptovali na podmienky školy, ľahšie nadväzovali kontakty s kamarátmi. Uvedomujeme si, že výsledky nemôžeme zovšeobecňovať, pretože ich máme podložené kvalitatívnym výskumom. Túto skutočnosť nám však potvrdili aj výsledky rozhovoru s pedagógmi, ktorí považujú edukáciu v bežnej MŠ za významný prointegračný faktor. Preto je v záujme detí, aby získavali skúsenosti v oblasti sociálnej interakcie už v predškolskom veku. Odporúčame rodičom, aby hľadali vhodnú materskú školu pre dieťa, ktorá mu pomôže tieto skúsenosti získavať a tým mu uľahčí zvládnuť rolu žiaka a spolužiaka. Významným prínosom pre dieťa je aj aktívna spolupráca so školou, s učiteľmi.

2. Odporúčania pre zriaďovateľov, resp. školy:

Na základe informácií od pedagógov, ktorí aktívne participujú na individuálnej integrácii výnimočných detí v bežnej škole sme zistili, že nemajú dostatok informácií o inkluzívnom vzdelávaní a privítali by vzdelávanie v tejto oblasti. Ich úspechy sú spravidla výsledkom samoštúdia, entuziazmu, empatie. Privítali by vzdelávanie, obsahom ktorého by bola metodika edukácie výnimočných detí podľa konkrétnych postihnutí, podľa toho, aké dieťa v triede vzdelávajú. Význam odbornosti a fundovanosti v prístupe k inkluzívnemu vzdelávaniu potvrdili pedagógovia aj tým, že v zmysle skvalitnenia svojej práce považujú za najdôležitejšie dostatok informácií a viac špeciálnych pedagógov. Až potom nasleduje materiálne zabezpečenie a zníženie počtu detí v triedach.

3. Odporúčania pre školy pripravujúce budúcich učiteľov:

Vzhľadom na existujúci trend spoločnej edukácie všetkých detí v bežných školách je potrebné, aby študijné odbory učiteľského smeru pružne reagovali na túto skutočnosť. Môžeme preto odporúčať väčšiu časovú dotáciu na študijné predmety: špeciálna pedagogika, či integratívna pedagogika. Zároveň si dovoľujeme odporučiť, aby sa využívala bloková a súvislá pedagogická prax na získavanie skúseností s prácou v integrovaných triedach. Uvedomujeme si, že takáto práca je veľmi náročná, ale určite by bola prínosom pre budúcich učiteľov. Dobrú príležitosť vidíme v asistentskej praxi, kedy môžu študenti získať skúsenosti prostredníctvom priamej asistencie výnimočnému dieťaťu.

4. Odporúčania pre učiteľov:

Náš výskum potvrdil, že pozitívny vzťah učiteľa je základom pre vytváranie klímy inkluzívnej triedy. S pomocou vedenia školy, rodičov a odborníkov vytvárajú prostredie, v ktorom sa vzdelávajú všetky deti. K výnimočným deťom netreba pristupovať s rešpektom, ale s vôľou prijímať ich také aké sú a pomôcť im. Na základe informácií, ktoré sme získali, odporúčame učiteľom, aby využívali všetky možnosti odborného poradenstva a informačných zdrojov. Práca v inkluzívnej triede si vyžaduje osobnostne i odborne zdatného pedagóga. Nesmú zabúdať na to, že učiteľstvo je pomáhajúcou profesiou a učiteľ má byť ten, ktorý vychádza v ústrety dieťaťu i rodičovi.

5. Odporúčania pre verejnosť a médiá:

Výnimoční ľudia – to sú stovky neznámych osudov. Riešia problémy, ktoré si my, zdraví, vieme sotva predstaviť. Väčšinou statočne znášajú svoj neľahký údel, no sú aj takí, pre ktorých je život s výnimočnosťou ťažkým bremenom. Verejnosť sa o živote

výnimočných ľudí dozvedá väčšinou z médií. Bolo by žiadúce, keby médiá pružne reagovali na ich potreby. Médiá majú silnú moc. Odporúčame zaraďovať viac relácií o živote rodín s výnimočnými deťmi. Pretože prostredníctvom nich si môže naša generácia budovať pozitívny postoj k akejkolvek výnimočnosti. Ak to dokážeme my – dospelí, budeme to vedieť naučiť aj naše deti. Potom budú títo ľudia žiť s nami, a nie vedľa nás.

ZÁVER

V našej práci sme sa snažili charakterizovať pripravenosť výnimočného dieťaťa na rolu žiaka v bežnej škole v kontexte inkluzívneho vzdelávania. Na záver diplomovej práce chceme poukázať na jedinečnosť každého dieťaťa. Tak ako nie sú všetky intaktné deti pripravené rovnako na vstup do základnej školy, tak existujú rozdiely v pripravenosti aj medzi výnimočnými deťmi.

Materská škola a prvý stupeň základnej školy sú pre dieťa akousi bránou do „veľkého sveta“. Ak sa deti budú od útleho veku stretávať s odlišnosťou rôzneho druhu, naučia sa prijímať ju ako samozrejmosť, ako súčasť života. Dnešné deti sa budú raz, viac či menej, podieľať na živote v spoločnosti. Preto je najvyšší čas zmobilizovať všetky sily a prostriedky na to, aby sme dnešným deťom ponúkli také prostredie, aké očakávame, že budú ony vytvárať o niekoľko rokov. Výsledky nášho výskumu potvrdili, že individuálna integrácia výnimočných detí nie je ojedinelým javom, že pri snahe všetkých zúčastnených sa dokážu aj ony bez väčších problémov adaptovať na rolu žiaka. Snažili sme sa charakterizovať faktory, ktoré pozitívne podmieňujú pripravenosť výnimočných detí na túto rolu. Aj na základe výsledkov nášho výskumu jednoznačne súhlasíme s tým, že predškolská integrácia uľahčuje deťom vstup do základnej školy. Zároveň považujeme za potrebné vyjadriť súhlas s viacerými odborníkmi (P. Seidler, M. Horňáková, B. Kováčová a iní), že integrované a inkluzívne vzdelávanie vyžaduje zmeny v príprave učiteľov bežných škôl. Ochotu učiteľov vzdelávať sa v oblasti integrácie potvrdzujú aj výsledky nášho výskumu. Celoživotné vzdelávanie v tejto oblasti je veľmi dôležité, pretože je predpokladom zvládnutia celého procesu.

Systémový prístup ku školskej pripravenosti predpokladá, že rodičia i škola sa budú významne podieľať na získaní potrebných kompetencií dieťaťa pred vstupom do základnej školy. V prípade výnimočných detí zohrávajú tieto faktory ešte významnejšiu úlohu. Učitelia, ktorí tvorili náš výskumný súbor svoj pozitívny vzťah k integrácii dokážu využiť pri vytváraní inkluzívnej triedy. Veríme, že takých učiteľov je veľa. Ak dokážu pomôcť dieťaťu kompenzovať nedostatky, vyplývajúce z jeho výnimočnosti, otvoria mu bránu skutočného sveta. Reality bežnej školy, kde sa možno niekedy stretne s odmietnutím, ale kde má šancu nájsť si priateľov. Dávajú mu príležitosť získavať cenné skúsenosti, ktoré mu pomôžu neskôr etablovať sa v spoločnosti a budovať si osobný i pracovný život.

Výsledky nášho výskumu potvrdzujú, že pre inkluzívne vzdelávanie nie sú podstatné len vzdelávacie argumenty. Poukazujú na sociálne a morálne argumenty. Tak ako môžeme od malička utvárať svet separácie prostredníctvom segregovaného špeciálneho vzdelávacieho prístupu, tak môžeme prostredníctvom inklúzie položiť základy začlenenej spoločnosti, kde má každý človek svoje miesto, kde sa nielenže toleruje „odlišnosť“, ale je prijímaná a hodnotená ako samozrejmosť. Veľmi pekne nazýva stav inklúzie M. Zelinová (2004, s. 148): *„pri inklúzii vzťah integrácie „TY a MY tvoríme MY“ sa mení na vzťah „JA a TY tvoríme MY“.*

Veríme, že naša práca môže byť prínosom pre študentov pedagogických disciplín, učiteľov i rodičov. Každé dieťa potrebuje šancu a každý učiteľ môže byť na začiatku kariéry nejakého výnimočného dieťaťa. Prajeme si, aby takých odhodlaných, odborne a osobnostne zdatných učiteľov bolo čo najviac. Pretože vytvorenie inkluzívnej triedy, ktorá poskytne každému dieťaťu kvalitnú príležitosť k vzdelávaniu, je mimoriadne náročná úloha.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- BAĎURÍKOVÁ, Z. 2001. *Školská pedagogika*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2001. 253 s. ISBN 80-223-1536-2.
- BAZALOVÁ, B. 2004. Problematika integrace osob s postižením v současné době. In: *Speciální pedagogika*. ISSN 02311-6463, 2004, roč. 14, č. 2, s. 89-92.
- BOOTH, T. - AINSCOW, M. 2007. *Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Rytmus o.s., 109 s. ISBN 80 903598-5-X. [online]. Dostupné na internete: ≤ http://www.rytmus.org/produkty/Index_inkluze.pdf>
- BUDÍKOVÁ, J. – KRUŠINOVÁ, P. – KUNCOVÁ, P. 2004. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?* Brno : Computer Press, 2004. 168 s. ISBN 80-722-6637-3.
- ĎURIČ, L. – ŠTEFANOVIČ, J. a kol. 1977. *Psychológia pre učiteľov*. 2. vydanie. Bratislava : SPN, 1977. 592 s.
- FERJENČÍK, J. 2000. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha : Portál, 2000. 255 s. ISBN 80-7178-836-76.
- GARDOŠOVÁ, J. - DUJKOVÁ, L. 2003. *Začít spolu. Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha : Portál, 2003. 159 s. ISBN 80-7178-815-5.
- GAVORA, P. 2008. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 4. rozšířené vydanie. Bratislava : Vydavateľstvo UK, 2008. 272 s. ISBN 978-80-223-2391-8.
- GUZIOVÁ, K. 2003. Kompetencie dieťaťa na záver predškolského obdobia. In: *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2003, roč. 58, č. 4, s. 1-6.
- GUZIOVÁ, K. a kol., 2002. *Využitie programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách pri príprave učiteľov materských škôl*. Nové Zámky : Crocus, 2002. 184 s. ISBN 80-88992-43-5.
- HAJDÚKOVÁ, V. a kol. 2008. *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava : MPC, 2008. 148 s. ISBN 978-80-8052-324-4.
- HAUSER, J. 2008. *Štátny vzdelávací program ISCED 0*. [online]. Dostupné na: http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/kurikularna_transformacia/isced0predpr.pdf
- HORŇÁKOVÁ, M. 2006. Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah? In: *Efeta*. ISSN 1335-1397, 2006, roč. 16, č. 1, s. 2-4.
- HAMADOVÁ, P. - HORÁKOVÁ, R. 2006. *Expertíza pro cílovou skupinu „Osoby se smyslovým postižením.“* [online]. Dostupné na <<http://www.brno.cz/download/osp/1197449514.doc>, 82s.>

- HRONCOVÁ, J. - HUDECOVÁ, A. - MATULAYOVÁ, T. 2000. *Sociálna pedagogika a sociálna práca*. Zvolen : Bratia Sabovci, s.r.o., 2000. 293 s. ISBN 80-8055-427-7.
- HUDÁČOVÁ, V. 2002. Rozvoj osobnosti detí s detskou mozgovou obrnou z aspektu pohybovej výchovy. In: *Speciální pedagogika*. ISSN 1211-2720, 2002, roč. 12, č. 1, s. 39-47.
- HVOZDÍK, J. 1986. *Základy školskej psychológie*. Bratislava : SPN, 1986. 360 s.
- Inkluzívne vzdelávanie a štandardné pravidlá. 1998. In: *Informácie ZPMP v SR*, 1998, roč. 6, č. 28, s. 3-7.
- JAKABČIC, I. 2002. *Základy vývinovej psychológie*. Bratislava : Iris, 2002. 83 s. ISBN 80-89018-34-3.
- KACÁNI, V. a kol. 2004. *Základy učiteľskej psychológie*. Bratislava : SPN, 2004. 230 s. ISBN 80-10-00429-4.
- KALÁSZOVÁ, D. 2005. Čo má vedieť pred nástupom do školy? In: *Dieťa nielen pre rodičov*. ISSN 1335-0919, 2005, roč. 11, č. 5, s. 5.
- KLINDOVÁ, Ľ. – POMAZALOVÁ, Ľ. – KOLLÁRIK, E. 1978. *Pedagogická psychológia pre 4. ročník stredných pedagogických škôl*. Bratislava : SPN, 1978. 208 s.
- KNIGHT, B. A. 2001. Inklúzia žiakov so špeciálnymi potrebami v školách bežného typu. In: *Efeta*, ISSN 1335-1397, 2001, roč. 11, č. 2, s. 14-17.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. - PUPALA. B. 2001. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha : Portál, 2001. 455 s. ISBN 80-7178-585-7.
- KOŤÁKOVÁ, S. 2008. *Dítě a mateřská škola*. Praha : Grada, 2008. 200 s. ISBN 978-80-247-1568-1.
- KOZÁKOVÁ, D. 2006. Rodina s dieťaťom s ťažkým zdravotným postihnutím – moje skúsenosti a vízie. In: *Integrácia*. ISSN 1336-2011, 2006, roč. 1, č. 2, s. 10-15.
- KROČANOVÁ, Ľ. 2002. Psychologické a sociálne aspekty procesu integrácie sluchovo postihnutých predškolákov. In: *Speciální pedagogika*. ISSN 1211-2720, 2002, roč. 12, č. 4, s. 259-266.
- KROČANOVÁ, Ľ. 2003. Sluchovo postihnuté dieťa predškolského veku v integračnom procese. In: *Príprava pedagógov pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na prahu nového milénia. Zborník príspevkov z odborného seminára s medzinárodnou účasťou*. Bratislava : Sapia, s.r.o., 2003. ISBN 80-968797-5-8, 171 s.

- KURINCOVÁ, V. a kol. 2008. *Základy pedagogiky pre učiteľské odbory štúdia*. Vysokoškolské učebné texty. Nitra : PF UKF, 2008. 237 s. ISBN 978-80-8094-445-2.
- KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. 2004. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno : Paido, 2004. 126 s. ISBN 80-7315-063-8.
- LACOVÁ, E. – MIŇOVÁ, M. 2008. *Náš kolotoč šťastia*. Prešov : Rokus. 2008. 94 s. ISBN 978-80-89055-86-9.
- LANG, G. - BERBERICHOVÁ, Ch. 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha : Portál, 1998. 146 s. ISBN 80-7178-144-4.
- MACIEVIČOVÁ, L. 2008. *Možnosti inklúzie v zariadeniach predškolskej výchovy*. Bakalárska práca. Nitra : UKF, 2008. 48 s.
- MERTIN, V. 1995. *Individuální vzdělávací program pro postižené žáky*. Praha : Portál, 1995. 107 s. ISBN 80-7178-033-4.
- MERTIN, V. - GILLNEROVÁ, I. 2003. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha : Portál, 2003. 230 s. ISBN 80-7178-799-X.
- NÉMETH, O. 1999. *Slabozrakosť ako pedagogický problém*. Bratislava : Sapientia, 1999. 113 s. ISBN 80-967180-5-3.
- NOVOSAD, L. 2000. *Základy speciálního poradenství*. Praha : Portál, 2000. 159 s. ISBN 80-7367-174-3.
- ONDREJKOVIČ, P. 1998. *Úvod do sociológie výchovy*. Bratislava : Veda, 1998. 2. vydanie. 386 s. ISBN 80-224-0579-5.
- ORMANDYOVÁ, M. 1997. Integrácia zdravotne postihnutých detí. In: *Efeta*. ISSN 1335-1397, 1997, roč. 7, č. 4, s. 16-17.
- PEŠOVÁ, I. – ŠAMALÍK, M. 2006. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha : Grada, 2006. 150 s. ISBN 80-247-1216-4.
- PETLÁK, E. a kol. 2005. *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava : Iris, 2005. 188 s. ISBN 80-89018-89-0.
- POŽÁR, L. 1999. Nové trendy v integrácii postihnutých. In: *Školský psychológ*. ISSN 12-0529, 1999, roč. 9, č. 3/4, s. 42-52.
- PREVENDÁROVÁ, J. 1998. *Rodina s postihnutým dieťaťom*. Nové Zámky : Psychoprof, 1998. 102 s. ISBN 80-967148-9-9.
- PRUŽINSKÁ, L. 2006. *Emocionálny svet detí predškolského veku*. Rokus, 2006. 66 s. ISBN 80-89055-65-6.
- PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vydanie. Praha : Portál, 2003. 328 s. ISBN 80-7178-772-8.

- REPKOVÁ, K. 1999b. Potreby ľudí so zdravotným postihnutím – na rozhraní psychológie a práva. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. ISSN 0555-5574, 1999, roč. 34, č. 1, s. 72-80.
- SEIDLER, P. - KURINCOVÁ, V. 2005. *Inakosti v edukačnom prostredí*. Nitra : PF UKF, 2005. 242 s. ISBN 80-8050-839-9.
- SEIDLER, P. – ŽOVINEC, E. - KURINCOVÁ, V. 2008. *Edukácia a inklúzia žiakov so špeciálnymi potrebami*. Nitra : PF UKF, 2008. 75 s. ISBN 978-80-8094-292-2.
- SEIDLER, P. – ŽOVINEC, E. 2008. Cesty k inklúzií ako proces skvalitňovania pedagogickej integrácie žiakov a študentov so ŠEP. In: *Cesty k inklúzii* : (Výskumná úloha VEGA č. 1/3632/06). Nitra: UKF, 2008. ISBN 978-80-8094-446-9. - s. 323-346.
- SLEZÁKOVÁ, T. 2003. Niektoré otázky adaptácie dieťaťa na 1. stupeň ZŠ. In: *Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní*. Bratislava : PF UKF, 2003. 185 s. ISBN 80-88868-85-8. 185 s.
- SLEZÁKOVÁ, T. – TIRPÁKOVÁ, A. 2006. *Adaptácia dieťaťa na školu. Súčasné pohľady na pedagogickú teóriu a výskum*. Nitra : PF UKF, 2006. 191 s. ISBN 80-8050-968-9.
- Smernica č. 7/2009 o záverečných prácach. 2009. [online]. Dostupné na: http://www.uk.ukf.sk/data/zaverecne/smernica_zaverecna-praca-k/2009_7_o-zav-pracach_V17.doc
- SLOWÍK, J. 2007. *Speciální pedagogika*. Praha : Grada, 2006. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
- ŠMIDOVÁ, M. 2007. K vývoju koncepcie inklúzie detí so špeciálnymi potrebami v školstve Spojeného kráľovstva Veľkej Británie a Severného Írska. In: *Integrácia*. ISSN 1336-2011, 2007, roč. 2, č. 3, s.3 3-36.
- ŠTEFÁNEKOVÁ, A. 2007. Špecifiká a spôsoby práce so zrakovo postihnutým dieťaťom. In: *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2007, roč. 61, č. 3, s. 30-33.
- VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie. Detství, dospělost, stáří*. Praha : Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinium, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.
- VALENTOVÁ, L. 2001. Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenosti. In: Kolláriková, Z. - Pupala. B.. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7, s. 219-257.

WILHELM, M. 2002. Inkluzivní vyučování. In: *Komenský*. ISSN 0323-0449, 2002, roč. 127, č. 3, s. 3-12.

ZELINKOVÁ, O. 2003. *Poruchy učení*. 10. vydanie. Praha : Portál, 2003. 263 s. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, O. 2007. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha : Portál, 2007. 208 s. ISBN 978-80-7367-326-0.

ZELINOVÁ, M. 2004. *Výchova člověka pre nové milénium. Teória a prax tvorivo-humanistickej výchovy*. Prešov : Rokus, 2004. 168 s. ISBN 80-89055-48-6.

Zákon NR SR č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (Školský zákon). 2008. [online]. Dostupné na internete:

http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/245_2008.pdf