

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA UKF V NITRE

KATEDRA PEDAGOGIKY

LIBRA n.o.



ODBORNÝ SEMINÁR

pri príležitosti 45. výročia založenia PF UKF v Nitre

**DIEŤA SO ŠPECIÁLNYMI POTREBAMI
V BEŽNEJ ŠKOLE**

ZBORNÍK PRÍSPEVKOV ZO SEMINÁRA

Nitra – Hlohovec 2005

ISBN 80-8050-803-8

Obsah

SLOVO NA ÚVOD

VÝCHODISKÁ ŠKOLSKEJ INTEGRÁCIE ŽIAKOV S PORUCHAMI (NIELEN) UČENIA

Peter Seidler – Viera Kurincová 4

FONOLOGICKÉ PROCESY, ČÍTANIE A DYSLEXIA.

Marína Mikulajová 17

DIEŤA S ADD/ADHD V ŠKOLE BEŽNÉHO TYPU

Erik Žovinec - Eva Ďatková 21

INDIVIDUÁLNY VZDELÁVACÍ PLÁN

Erik Žovinec - Monika Ažaltovičová 28

STAROSTLIVOSŤ O NADANÉ DETI A PRÁCA S NIMI

Alena Madlengová 34

VPLYV MODELU DIFERENCOVANEJ PEDAGOGICKEJ PRÁCE NA ÚROVEŇ VEDOMOSTÍ

Jana Ivančíková - Dagmar Markechová – Anna Tirpáková 38

ZÁSADY PRÁCE SO ŽIAKMI S PORUCHAMI UČENIA

Juraj Komora 49

PRÁCA UČITEĽA NA I. STUPNI ZŠ S DEŤMI S PORUCHAMI UČENIA

Jana Gajarská 57

THE CHALLENGE OF EDUCATION FOR A PLURALISTIC IDENTITY AS A WAY OF COPING WITH CULTURAL MULTIPLICITY AND DIVERSITY.

Ilan Shemesh 60

RECENZIE

Elizabeth S. PANG, Angaluki MUAKA, Elizabeth B. BERNHARD, Michael L. KAMIL: Teaching reading. International Academy of Education. International Bureau of Education. 2003.

Peter Seidler 72

Marie VITKOVÁ a kol.: Integratívni speciální pedagogika. Integrace školní a sociální. Brno: Paido 2004. 2. rozšírené a prepracované vydanie.

Peter Seidler 75

Štefan ŠVEC: Slovník definovaných anglicko-slovenských termínov pedagogiky a andragogiky.

Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2004, 182 s.

Viera Kurincová 77

Trudy WALLACE, Winifred E. STARIHA, Herbert J. WALBERG: Teaching speaking, listening and writing.

International Academy of Education and International Bureau of Education. 2004.

Viera Kurincová 79

SLOVO NA ÚVOD

Odborný seminár nazvaný „**DIEŤA SO ŠPECIÁLNYMI POTREBAMI V BEŽNEJ ŠKOLE**“, ktorý sa uskutočnil dňa 21.10. 2004 bol primárne zameraný na aktuálne problémy edukácie detí so špecifickými edukačnými potrebami na základnej škole a voľne nadväzoval na obdobné odborné stretávania učiteľov, špeciálnych pedagógov a psychológov v Hlohovci. Rozhodli sme sa rozšíriť záber seminára o pohľad viacerých odborníkov a študentov pedagogiky. Uplynulý rok bol slávnostný tým, že bol spojený s oslavou 45. výročia založenia Pedagogickej Fakulty UKF v Nitre.

Chceli sme týmto seminárom položiť základný kameň pre takéto každoročné stretávanie odborníkov pomáhajúcich profesií, ktorí sa stretávajú v starostlivosti o deti a mládež so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami v školách bežného typu.

Vnímame skutočnosť a zodpovednosť, že na jednej strane v danej problematike stojí vykonaná práca všetkých, ktorí budovali a budujú systém školskej integrácie, čo sa odzrkadľuje v reálnych možnostiach dnešných škôl a v dokumentoch akými sú napr. správa Európskej agentúry pre rozvoj špeciálnej pedagogiky, ktorá nás podľa poskytovanej špeciálnopedagogickej starostlivosti zaraďuje medzi také krajiny ako Anglicko, Rakúsko, Island, Dánsko, Francúzsko a pod.

Na druhej strane vystupujú do popredia integratívne problémy, ktoré sú špecifickejšie a zameranejšie, než v rokoch minulých.

Toto stretnutie malo za cieľ zachytiť a vypovedať o tých problémoch, úspechoch a víziach, ktoré smerujú k efektívnej pomoci deťom výnimočným (exceptional children). Pevne verím, že zborník nazvaný „Dieťa so špeciálnymi potrebami v bežnej škole“ prispeje k rozširovaniu poznatkovej bázy učiteľov, ktorí pracujú so žiakmi v integrovaných triedach a podnieti záujem o danú problematiku u rodičov intaktných žiakov a širšej pedagogickej a nepedagogickej verejnosti.

Erik Žovinec

VÝCHODISKÁ ŠKOLSKEJ INTEGRÁCIE ŽIAKOV S PORUCHAMI (NIELEN) UČENIA

Peter Seidler – Viera Kurincová

Anotácia: Cieľom príspevku je rozdiskutovať niekoľko kľúčových myšlienok vzťahujúcich sa na integráciu výnimočných žiakov do škôl bežného typu. Školská integrácia na Slovensku prekonala viacero zmien. Autori zdôrazňujú nevyhnutnosť profesionálnych postojov učiteľov k žiakom so špeciálnymi edukačnými potrebami. Prezentované sú i ďalšie podmienky a aspekty školskej integrácie. Hlavná pozornosť je sústredená na komplexnosť v príprave bežných škôl na integratívne vyučovanie.

Kľúčové slová: Integrácia. Podmienky integrácie. Východiská integračných snáh. Príprava učiteľov pre integratívnu špeciálnu pedagogiku.

Úvod

V období od roku 1989 sa zrealizovali v československom a neskôr v slovenskom školstve mnohé zmeny, ktoré mali priamy alebo nepriamy súvis so vzdelávaním postihnutých žiakov v špeciálnych školách. V roku 1991 vychádza vyhláška MŠ o špeciálnych školách, na ktorú nadväzovali vykonávacie opatrenia hlavne v Pedagogicko - organizačných pokynoch MŠ SR o vyučovaní postihnutých žiakov. Po roku 1993 vydáva ministerstvo a Štátny pedagogický ústav viaceré metodické pokyny k integrácii týchto žiakov do škôl bežného typu. Východiskom bol materiál ministerstva školstva SR z roku 1993 pod názvom „Koncepcia výchovy a vzdelávania zdravotne postihnutých detí a mládeže“, ktorý bol prerokovaný v kolégiu ministra a predložený vláde SR. Následne boli ŠPÚ vydané metodicko - organizačné pokyny, ktoré slúžili a slúžia učiteľom ZŠ, aby ľahšie zvládli otázky zaradenia postihnutých žiakov do škôl bežného typu. Takto boli spracované pokyny pre integráciu telesne postihnutých žiakov, zrakovo postihnutých žiakov, sluchovo postihnutých žiakov, žiakov s komunikačnými poruchami, so špecifickými poruchami učenia (najmä dyslektikov, dysgrafikov a pod.). Okrem spomínaných materiálov vychádzali aj ďalšie podklady pre prácu s postihnutými, narušenými, resp. ohrozenými žiakmi. Tak napr. v roku 1996 vychádza materiál Metodického centra Bratislava o možnosti prevencie porúch správania, vychádzajú preklady odbornej a populárno vedeckej literatúry najmä z USA o integrácii zrakovo postihnutých žiakov (šlabikár o integrácii, metodika integrácie a pod.). V tomto roku vychádza aj prvá monografia na Slovensku, ktorá sa priamo dotýka integrácie zrakovo

postihnutých žiakov do škôl bežného typu (L.Požár, K.Čajka, E.Mendelová, V.Kováčová, P.Seidler). V tejto práci sa okrem iného objavujú aj pokyny a praktické rady pre učiteľov základných škôl ako realizovať vyučovanie postihnutých žiakov v podmienkach bežnej školy a to v jednotlivých predmetoch. Podklady mohli učitelia dovedty čerpať iba z monografie V.Mertina.

Našu pozornosť chceme upriamiť na východiská edukačnej práce s integrovanými postihnutými žiakmi v bežných školách.

Môžeme konštatovať, že integrácia, resp. nevyčlenenie postihnutých žiakov z bežných škôl nie je v Slovenskom školstve nová. Nový je pohľad a dimenzia realizácie. Ako je iste známe, v bežných školách boli vždy zaradení žiaci, ktorých sme mohli nazvať ako žiaci vyžadujúci osobitnú starostlivosť. Boli to napr. žiaci so špecifickými poruchami učenia (dyslektici, dysgrafici a pod.), žiaci chorí (kardiatici, reumatici, epileptici, astmatici, žiaci s ochorením horných dýchacích ciest, alergici a mnohí ďalší), žiaci telesne postihnutí (postihnutia dolných končatín – ploché nohy, luxácie bedrových kĺbov), žiaci so zrakovými poruchami (binokulárne chybní, s refrakčnými poruchami ak nadobudli sociálne dimenzie), žiaci s poruchami správania, s komunikačnými problémami (najmä s poruchami výslovnosti, neurózami reči, oneskoreným vývojom reči) a žiaci z hraničného pásma mentálneho postihnutia, popr. s oneskoreným vývojom.

Učitelia vedeli, že sa stretnú vo svojich triedach s týmito žiakmi, ale príprava na odbornú – metodickú prácu s nimi nebola v podstate kvalitná. Problémom bolo, ako pripraviť učiteľov – školu na to, ako má pracovať s postihnutým žiakom v škole – triede. V tejto súvislosti sa dostáva do popredia otázka, či pedagógov v oblasti integratívnej pedagogiky pripravovať postgraduálne už z „hotových“ učiteľov, alebo už v pregraduálnom štúdiu. Oba trendy majú svojich zástancov i odporcov. Je však mimo akejkoľvek diskusie, že príprava učiteľov pre integrovanú výchovu a vzdelávanie potrebuje kvalitatívne aj kvantitatívne zmeny obsahu prípravy pri rešpektovaní spoločných cieľov všeobecnej a špeciálnej pedagogiky.

Možno preto súhlasiť s M.Zelinom, že v tejto oblasti je potrebné:

- a) implementovať novú humanisticko – tvorivú filozofiu do výchovy s osobitnou aplikáciou na postihnutých žiakov,
- b) uskutočniť radikálnu kurikulárnu transformáciu, aby sa obsah vzdelávania viac priblížil životu (treba vyvinúť špeciálne a individuálne preventívne, edukačné a kompenzačné programy, zapojenie technologických možností, najmä komunikáciu pomocou multimédií),

- c) radikálne zmeniť prípravu učiteľov pre špeciálne, ale aj pre štandardné (bežné) školy v súvislosti s trendom integrácie postihnutých detí do bežných škôl,
- d) prijať zákon o výchove a vzdelávaní detí a mládeže so špeciálnymi edukačnými potrebami,
- e) zabezpečiť, aby výchova detí a mládeže nebola iba vecou školy a rodiny, ale vecou celej spoločnosti,
- f) zdôrazniť, že špeciálna výchova má byť skutočne špeciálnou výchovou (odpovedať na otázky KTO, KOHO, ČO, AKO, KEDY učí. (Lechta, V. a kol., 1997, s. 40).

TEORETICKO – PRAKTICKÉ VÝCHODISKÁ INTEGRÁCIE

Vymedzenie integrácie

Pojem integrácie sa v súčasnosti skloňuje čoraz viac a to v rôznych oblastiach života človeka. Vyvoláva polemiky, rôzne názory, spôsobuje rozpaky i neistotu. Odkiaľ toto slovo vlastne pochádza a čo znamená? Malý slovník cudzích slov (1972) uvádza: „Integrácia je spojenie častí v jeden celok, scelenie, ucelenie, zjednotenie“. Podobnú definíciu uvádza aj Defektologický slovník (1984). Tento však objasňuje aj pôvod tohto pojmu. „... pochádza z latinského integer, čo znamená nenarušený, „úplný“. Integrácia ako taká vychádza z myšlienok obsiahnutých v Charte ľudských práv OSN. Charta zaručuje to, že prístup k vzdelaniu, práci a aktívnemu životu v spoločnosti nebude obmedzovaný farbou pleti, pohlavím, náboženstvom a ani fyzickým, či psychickým postihnutím. **Byť človekom** je charakteristikou základnou a určujúcou, byť čierny, byť žena, či mať špecifické **postihnutie** je charakteristikou ďalšou. Človek, bez ohľadu na mieru svojich vrodenných schopností, bez ohľadu na to, či je nejakým spôsobom postihnutý alebo nie, má právo tieto svoje schopnosti využiť a rozvíjať. A aby mohol toto právo uplatňovať, musí žiť v spoločnosti, musí byť jej aktívna súčasť a nie len tvorom, ktorého prítomnosť je trpená niekde na okraji spoločnosti. Je teda treba priznať, že aj náš štát sa podpisom Charty zaviazal k plnej integrácii a to vo všetkých jej dimenziách.

Čo teda rozumieme pod pedagogickou integráciou: „**integráciu chápeme ako dynamický, postupne sa rozvíjajúci pedagogický jav, v ktorom dochádza k partnerskej spolupráci postihnutých a intaktných na úrovni vzájomne vyváženej adaptácie počas ich výchovy a vzdelávania a pri ich aktívnom podiele na riešení výchovnovzdelávacích situácií** (Jesenský, J., 1995, s. 15).

Dimenzie integrácie

Viacerí autori venujú pozornosť rôznym dimenziám integrácie. V.Semerádová (1991,s.18) uvádza tieto dimenzie integrácie:

1. **Fyzická integrácia** znamená pre postihnutého možnosť žiť tam, kde žijú ostatní. To je žiť, v mestách, na dedinách a nie v ústavoch, ktoré sú síce umiestnené v zdravom a kľudnom prostredí, ale ďaleko od ľudí, od miest alebo aspoň niekde na ich perifériách.
2. **Funkčná integrácia** znamená také prispôsobenie verejnej dopravy, úradov, kín a ostatných kultúrnych, spoločenských a osvetových zariadení, ktoré umožňuje ich dostupnosť a prístupnosť všetkým občanom. Ide teda o prostredie bezbariérové, alebo čo najmenej obmedzujúce.
3. **Osobná integrácia** umožňuje všetkým, aby sa cítili skutočnými, spoločnosti potrebnými členmi.
4. **Sociálna integrácia** dovoľuje aj postihnutým ľuďom zaujať spoločensky významnú rolu. Ďalej dáva možnosť aktívne sa zúčastňovať na riadení svojho vlastného osudu. Veď život postihnutého človeka by nemal byť určený jednoduchým rozhodnutím nejakého úradu, resp. orgánu.
5. **Organizačná integrácia** je určená pomerom všeobecných a špeciálnych služieb. Optimálne je maximum služieb všeobecných, t.j. takých, ktoré sú dostupné všetkým a normalizácia špeciálnych služieb, t.j. takých, ktoré sú určené výlučne pre postihnutých občanov a ktoré nie je možné zabezpečiť iným spôsobom.

Integračné výsledky za hranicami našej republiky a presadzovanie humanistických myšlienok vo výchove a vzdelávaní, nás nútia zamyslieť sa nad tým, prečo sa integrácia postihnutých žiakov začína realizovať u nás až v osemdesiatych rokoch. Jedným z dôvodov môže byť rýchlejšie a úplnejšie určenie diagnózy, ktoré dovoľuje začať včas pracovať s postihnutým dieťaťom. Tou druhou príčinou je zasa zistenie, že výchova v segregáčnom systéme špeciálnych škôl má na jednotlivca negatívny emocionálny dopad. Tieto príčiny nútia hľadať najefektívnejšie formy starostlivosti o postihnuté osoby.

Formy integrácie

Vo všeobecnosti môžeme určovať viaceré integračné formy, ktoré sa osvedčili v krajinách, kde s integračnými procesmi začali omnoho skôr ako u nás. Je vhodné, aby sme určité formy mohli modifikovať na naše podmienky a tak urýchlili tento proces. Komparovali sme názory mnohých autorov, ktorí sa s problematikou zaoberali a zaoberajú (U.Eckert, J.Jesenský a iní). Vychádzajúc z nich môžeme vytypovať tieto formy integrácie:

1. **Formálna integrácia** - je vtedy, keď postihnutí jednotlivci sú síce v jednej skupine so zdravými, majú spoločné miesto, či činnosť, ale neexistujú medzi nimi bližšie spoločenské kontakty, ani emocionálne vzťahy. Čiže ide tu iba o formu, kedy môže postihnutý jedinec v spoločnosti intaktných trpieť ešte viac, ako keby sa vzdelával v spoločnosti postihnutých. Postihnutí žiaci potrebujú citovú podporu, ktorú v takomto prípade nemusia dostať.

2. **Skutočná integrácia** - je to úplná spojitosť osôb zdravých s postihnutými v každej rovine pôsobenia. Tu postihnutý žiak pociťuje svoju vlastnú dôležitosť aj v prostredí intaktných žiakov či už pri hre alebo v učení.

3. O **individuálnej integrácii** hovoríme vtedy, keď je postihnuté dieťa vychovávané a učené vo verejnej inštitúcii - teda v základnej škole a zaobchádza sa s ním ako s ostatnými intaktnými žiakmi. Má rovnaké práva a povinnosti ako všetci žiaci.

4. O **skupinovej integrácii** hovoríme vtedy, ak sú v škole zvláštne skupiny, resp. triedy, ktoré majú svoje vlastné miestnosti a aj kvalifikovaných učiteľov na vyučovanie postihnutých detí. So svojimi zdravými rovesníkmi sa stretávajú cez prestávky alebo na niektorých vyučovacích hodinách (telesná výchova a pod.), respektívne na rôznych školských podujatiach.

Ak teda uvažujeme o pedagogickej integrácii, treba ju vidieť z pohľadu:

- školskej integrácie,
- mimoškolskej integrácie,
- pôsobenia rodiny,
- integračného pôsobenia osvetových, kultúrnych a iných inštitúcií,
- každého iného pedagogického ovplyvňovania, ktoré si kladie za cieľ integráciu postihnutých a intaktných.
- Teória a prax školskej integrácie vytyčuje kľúčové momenty, ktoré determinujú úspešnosť integrácie. Možno ich zhrnúť nasledovne:

A. Musia byť splnené:

- odporúčením integrovať v triede iba jedného žiaka (resp. model 16+4; 18+2)
- celkový počet žiakov v triede nesmie prekročiť počet 20,
- pomoc asistenta (podporného učiteľa) v triede musí byť aspoň 8-10 hod. v týždni,
- spolupráca všetkých edukačných pracovníkov v škole a spolupráca s rodičmi.

B. Veľmi užitočné:

- adekvátna spolupráca s pediatrom, psychologom, sociálnym pracovníkom, špeciálnym pedagógom, resp. ďalšími odborníkmi,
- prítomnosť školského psychológa v škole,
- pozitívne postoje rodičov intaktných žiakov,

- vedenie porovnávacích záznamov učiteľmi,
- spoluúčasť učiteľa bežnej triedy pri vypracovaní individuálneho vzdelávacieho programu (IVP) pre žiaka,
- rozšíriť a prehĺbiť poznatky o norme - normálnom vývoji osobnosti s cieľom, aby učiteľ vedel posúdiť čo je v norme pri výnimočnej situácii,
- určiť (vytvoriť) škálu edukačných polyfunkčných metód,
- pracovať v malých skupinách.

Integratívna pedagogika, jej stránky a obsah

Skôr ako rozoberieme pojem a obsah integratívnej pedagogiky považujeme za účelné vyjadriť sa k niektorým pojmom, resp. problémom z pohľadu špeciálnej pedagogiky.

Špeciálna pedagogika má svoje terminologické východiská, ktoré sa poprední špeciálni pedagógovia snažili definovať v posledných desaťročiach minulého storočia. Stotožňujeme sa s terminológiou pedagogiky telesne postihnutých, ktorú definovala a upresňovala E.Kollárová, s terminológiou pedagogiky mentálne postihnutých vypracovanej Š.Vašekom a I.Bajom, otázkami komunikačných problémov V.Lechta, zrakovo postihnutých K.Čajka, sluchovo postihnutých O.Matuška, Š.Csonka. Nemalé zásluhy má i V.Gaňo, A.Pajdlhauser a mnohí ďalší. Nemožno nespomenúť českých špeciálnych pedagógov najmä M.Sováka, F.Kábeleho, J.Kracíka, M.Černú, L.Monatovú, J.Jesenského, L.Štejgerleho, L.Edelsbergera, F.Ludvíka, ale i psychológov a lekárov ako sú (resp.boli) L.Požár, I.Jakabčic, L.Košč, I.Drobný, G.Dobrotka a mnohí ďalší.

Nechceme rozoberať definície špeciálnej pedagogiky a ich vývin. Myslíme si, že špeciálna pedagogika je vednou disciplínou, ktorá patrí do základných pedagogických disciplín. Od všeobecnej pedagogiky sa odlišuje hlavne v predmete svojho skúmania. Všeobecná pedagogika má v predmete intaktného človeka a špeciálna pedagogika postihnutého človeka.

Predmetom integratívnej pedagogiky je výchova, vzdelávanie a rozvoj osobnosti výnimočného žiaka. Čo rozumieme pod výnimočnosťou? Pod výnimočnosťou (angl. exceptional) rozumieme odchýlku od normy v oblasti mentálnej, telesnej, zmyslovej, v oblasti komunikácie a sociálnych vzťahov v oboch smeroch („hore“ i „dolu“) v oboch póloch Gausovej krivky.

INTEGRATÍVNU špeciálnu pedagogiku možno teda chápať ako vedu stojacu 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.

Integratívna špeciálna pedagogika sa teda zaoberá otázkami výchovy a vyučovania výnimočných žiakov, ktorí sú zaradení (integrovaní, nevyčlenení) do školy (triedy) bežného typu; skúmaním ich osobnosti a utváraním vzťahov a postojov výnimočných a intaktných žiakov (resp. spoločnosti ako takej) a ďalšími súvislosťami edukačného procesu.

Jednou z kardinálnych otázok integratívnej špeciálnej pedagogiky, je rozhodnutie o tom, koho integrovať.

Ako sme v našich štúdiách vždy zdôrazňovali, nechceme, aby sa do bežných škôl integrovali všetci postihnutí žiaci. V súlade s názormi F.Kábeleho, Eduarda W.Klebera, Hansa Eberweina a ďalších navrhujeme, aby do bežných škôl boli integrovaní len tí žiaci, ktorí spĺňajú náročné psychologické a sociálne kritériá a tí, ktorí majú podporu v rodine a vo svojom okolí.

Vo výskumoch, ktoré sme realizovali v minulosti sme zistili, že v bežných školách je približne 5% žiakov, ktorých môžeme označiť ako žiakov, ktorí vyžadujú špeciálnu edukačnú starostlivosť. Prognózy hovoria, že tento počet sa nebude zvyšovať, skôr očakávame opak (Z.Matějček, O.Zelinková, J.Ivančíková, J.Komora, E.Žovinec a iní). Problém zaraďovania výnimočných žiakov bude vždy otvorený, ale predpokladáme, že v bežných školách budú umiestnení najmä:

- žiaci so špecifickými poruchami učenia,
- telesne postihnutí, chorí a oslabení žiaci,
- žiaci s komunikačnými problémami,
- zrakovo postihnutí žiaci,
- žiaci sociálne a emocionálne narušení.

V menšej miere to budú sluchovo postihnutí žiaci, vzhľadom na ich komunikačné problémy, myslenie a jazyk.

Problémom je a bude i vyučovanie žiakov s mentálnym postihnutím (z hraničného pásma mentálneho postihnutia a žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia). Školská legislatíva však umožňuje integrovať do bežných škôl aj týchto žiakov. Podmienkami ich integrácie budú:

- schopnosti plniť požiadavky učebného plánu a učebných osnov,
- nenarušovanie vyučovania svojim stavom a správaním,
- nevyžadovanie nadmernej individuálnej starostlivosti na úkor intaktných spolužiakov.

Kategórie integrácie

V intenciách integratívnej špeciálnej pedagogiky vystupujú do popredia niektoré okolnosti zo sociálneho a edukačného environmentu výnimočného žiaka, ktoré zabezpečujú jej priebeh. Názory pedagógov a iných odborníkov na túto problematiku (napr. V.Pokorná, M.Schuh, V, Mikešová, a iní) naznačujú ich široké rozpätie. Na základe uvedeného by sme označili za dôležité tieto:

1. Rodina a rodič (rodičia):

- vystupuje ako aktívny účastník plánovania školského vzdelávania svojho dieťaťa,
- plní úlohy v rámci IVP doma - v príprave žiaka na vyučovanie,
- po zoznámení sa so školskými aktivitami sa rodič stáva spoluautorom určovania primeraných cieľov vzdelávania,
- rodič vyžaduje, aby jeho dieťa bolo školou akceptované a vyjadruje svoje postoje – zameriava sa na to, aby bolo dieťa úspešné, aby bolo prijaté inými a aby boli preferované jeho schopnosti. a pozitívne stránky osobnosti.

2. Zmena postojov okolia:

- odstránenie „nálepiek“ (označenia) detí, tried, škôl a pedagógov; napr. mentáči, hluchí, telesňáci a pod.,
- totožnosť žiakov je daná ich menami, záujmami a aktivitami,
- totožnosť učiteľov je tiež vyjadrená menami a oblasťou odbornosti.

3. Triedna pomoc – kooperácia učiteľov:

- integrované vyučovanie je charakteristické tým, že je realizované dvoma učiteľmi, vyučujúcim a jeho vyučujúcim asistentom. Problémom je však to, koho ako označiť. Vyučujúci učiteľ je hlavný a asistent (pomocný učiteľ a pod.) je pomocný? Myslíme si, že tento problém je skôr technickým problémom. Vyučujúci asistent je vysokošpecializovaný učiteľ s vysokoškolským vzdelaním pre bežné školy a so špecializáciou integratívnej pedagogiky. Tento asistent pomáha, asistuje, učí žiaka, ale nesupluje učiteľa. Pracujú kooperačne.
- k týmto dvom sa priraduje školský špeciálny pedagóg, ktorý môže byť v kmeňovom stave školy, alebo je tzv. putujúcim učiteľom (má na starosti viacero škôl, v ktorých sú integrovaní žiaci). Úlohou je pomoc učiteľom pri riešení problémov.
- v zahraničí (USA, Švédsko, Nemecko) je v škole tzv. facilitátor, ktorý zabezpečuje podporu a pomoc žiakovi, skupine žiakov a pod. Pozná rôznu štruktúru pomoci, hlavne vo výchovných problémoch, informuje učiteľov o najvhodnejších metódach a projektoch, ktoré im pomôžu vo výchovnej činnosti so žiakmi. Pomáha pri zakladaní

integrovaných tried, koordinuje spoluprácu učiteľov, školského psychológa, pediatra, rodičov a pod. Možné vzdelanie: integratívna pedagogika.

- výchovný poradca radí učiteľom a žiakom a koordinuje programy a profesijnú orientáciu výnimočných žiakov (výskumy z 80. rokov naznačovali skôr nedostatočné pôsobenie ako naznačené úlohy).

4. Plánovanie a príprava výchovno – vzdelávacej práce:

- plán integrácie vychádza z potrieb školy a požiadaviek spoločnosti,
- spoločná príprava IVP,
- pravidelné schádzanie sa tímu – tvorcov IVP.

5. Inovácia metód:

- zmena filozofie školy a postojov učiteľov k problematike integrácie. Tu má veľký vplyv riaditeľ školy, pretože on má najvýznamnejší podiel na filozofii (mene) školy. On mení tradičnú rolu učiteľa, podnecuje ich k tímovej práci (hlavne na 2.st.ZŠ a stredných školách),
- kooperatívne vyučovanie, ktorého cieľom je hlavne zvýšiť sebahodnotenie a sebaobraz žiakov, rozvoj sociálnych zručností, kognitívnych spôsobilostí a ovládanie predpísaného učiva.

6. Vytváranie podmienok k získavaniu najnovších informácií:

- učitelia – rozvoj multimedialnej podpory v škole, štúdium (celoživotné),
- žiaci – rozvoj prirodzených vzťahov s intaktnými a tým aj rozširovanie ich komunikačného systému.

7. Stratégia modifikácie individuálneho vzdelávacieho programu

- nie uniformita v tvorbe, pretože IVP je tvorený pre každého žiaka zvlášť,
- neustála identifikácia aktuálneho stavu rozvoja žiaka.

Od školy sa očakáva, že zabezpečí: materiálne podmienky, sociálne podmienky (akceptovanie výnimočného žiaka, ochota pomôcť – učitelia a žiaci) a **učiteľov s primeranou kvalifikáciou.**

Primeranú kvalifikáciu môže učiteľ získať:

1. základným alebo rozširujúcim štúdiom jednej špecializácie špeciálnej pedagogiky (napr. pre telesne postihnutých, zrakovo postihnutých a pod.),
2. alebo získaním kvalifikácie v nami navrhovanej integratívnej špeciálnej pedagogike, ktorá nie je zameraná iba na jednu z možných oblastí výnimočnosti, ale na viaceré

oblasti. Ide najmä o tie, kde predpokladáme (ako sme už uviedli), že sa budú u integrovaných žiakov bežnej základnej školy najčastejšie vyskytovať.

V zhode už so spomínaným návrhom M.Zelina opäť zdôrazňujeme, že ak špeciálna výchova má byť skutočne špeciálnou výchovou, musí odpovedať na otázky **KTO, KOHO, ČO, AKO, KEDY**.

Navrhujeme, aby integrovaného výnimočného žiaka v bežnej škole:

1. Učil učiteľ s kvalifikáciou integratívnej špeciálnej pedagogiky – to je teda odpoveď na otázku KTO.
2. Učil výnimočného žiaka – postihnutého aj nadaného – to je odpoveď na otázku KOHO?
3. Učil všetko to, čo integrovaný žiak vzhľadom na svoje postihnutie zvládne – teda to je odpoveď na otázku ČO.
4. Aby ho to naučil, musí sa sám pripraviť na vyučovanie štúdiom špeciálnych metód, zásad a foriem individualizovaného vyučovania. Musí sa naučiť prepojiť metodiku vyučovania predmetu pre intaktných žiakov a pre žiakov výnimočných – teda to je odpoveď na otázku AKO,
5. Na otázku KEDY môžeme odpovedať – tak ako u intaktných.

M.Zelina ďalej odporúča radikálne zmeniť prípravu učiteľov pre špeciálne, ale aj pre štandardné (bežné) školy v súvislosti s trendom integrácie postihnutých detí do bežných škôl. S uvedeným sa samozrejme stotožňujeme.

Záver

Integrácia postihnutých detí je nesmierne zložitý a dlhodobý proces a preto mnoho autorov venuje veľkú pozornosť jej otázkam v najširších súvislostiach.

Na záver sme sa pokúsili zhrnúť niekoľko podmienok, ktoré by si mali zapamätať všetci tí, ktorí sa problematikou integrácie zaoberajú:

1./ Integráciu si musia želať rodičia postihnutých. Ich súhlas s tým, aby sa ich dieťa učilo v škole bežného typu je nevyhnutný. Rovnako si myslíme, že je nevyhnutný aj súhlas rodičov zdravých detí, aby sa ich dieťa učilo v škole bežného typu spolu s postihnutými deťmi. K danému uvádzame, že rodičia postihnutých detí tým preberajú väčšiu zodpovednosť za výchovu a vzdelávanie svojich detí.

Otázna je integrovaná edukácia ťažko postihnutých žiakov, viacnásobne postihnutých žiakov a postihnutých žiakov z ohrozených rodín, ktoré neposkytujú integrujúcim sa žiakom potrebné rodinné zázemie a pomoc.

2./ Postihnutému dieťaťu musí byť poskytnutá špeciálna starostlivosť pri učení, to znamená, že bez špeciálneho pedagóga, ktorý pôsobí priamo v škole bežného typu, úspešná integrácia nie je možná.

3./ Starostlivosť o postihnutých nesmie byť na ujmu účinnej starostlivosti o nepostihnutých žiakov. Dopĺňame, že taktiež nemôže byť na ujmu starostlivosti o postihnutých žiakov.

4./ Integrácia musí byť v súlade s účinným využitím prostriedkov, ktoré má škola k dispozícii.

5./ Postihnuté dieťa sa musí zúčastňovať na činnosti školy spolu s ostatnými nepostihnutými deťmi. Výchovná práca má byť zameraná na samotných postihnutých a ich rodičov v tom zmysle, aby sami postihnutí mali záujem vzdelávať sa v podmienkach integrácie.

Integrácia v škole sa môže podariť len vtedy, pokiaľ i nepostihnuté dieťa pocíti, že stretnutie s postihnutým dieťaťom je pre neho cenným a dôležitým zážitkom. Je to niečo nové, krásne, čo „zo mňa robí lepšieho človeka“. Na druhej strane si postihnuté dieťa musí zachovať vlastnú identitu. Postihnuté dieťa nemôže prísť do bežnej školy s úmyslom „normalizovať sa“.

6./ Špeciálnu prípravu musí mať tak učiteľ intaktných žiakov ako i špeciálny pedagóg.

7./ Priaznivou podmienkou je aj znížený počet žiakov v triede. Znížený počet žiakov v triede umožňuje individuálny prístup vyučujúceho k žiakom, rýchlejšie vypracovávanie individuálnych plánov pre žiakov a hlbšie sociálne vzťahy medzi vyučujúcim a žiakom, ako aj medzi žiakmi samotnými.

8./ Pre integráciu je vhodný predškolský a mladší školský vek. Integrácia je účelná už od najútlejšieho veku.

Dôležité je ešte uviesť, že postihnuté deti pri stálej interakcii s nepostihnutými deťmi imitujú adekvátne správanie a osvojujú si ho. Tým sa kladie dôraz na špeciálne prvky sociálneho učenia, ktoré sa začína v plnej miere rozvíjať už v predškolskom a mladšom školskom veku dieťaťa. Preto je nanajvýš účinné začať s integráciou už v materských školách. Takisto sú aj intaktné deti v tomto veku otvorené pre prijímanie a pomoc postihnutým deťom.

9./ Je potrebné zabezpečiť materiálno - technické školy bežného typu, v ktorých sa budú spoločne vzdelávať postihnuté a nepostihnuté deti.

10./ Je dôležité zabezpečiť dostatok vhodných metodických, osvetových, zdravotníckych a špeciálno-pedagogických materiálov, ktoré by informovali profesionálov, ale aj širokú (najmä rodičovskú) verejnosť o všetkých aspektoch školskej integrácie.

11./ Je taktiež dôležité rozpracovať systém depistáže postihnutých detí už od útleho detstva a poskytovať ich rodičom účinnú psychologickú pomoc priamo v rodine.

Nami vytypované podmienky úspešnej integrácie určite nepredstavujú ich súpis v celej komplexnosti. V rámci každej z nich sa otvárajú ďalšie prepojenia a súvislosti. Teória a pedagogická prax ich bude iste postupne ďalej hlbšie identifikovať.

Literatúra

- Bajo, I., Vašek, Š.: Pedagogika mentálne postihnutých. Bratislava: Sapiaientia, 1994.
- Baláž, B., Antušeková, A.: Systém integrácie detí vyžadujúcich osobitnú starostlivosť medzi zdravé deti, pomocou stavebných, technických, prevádzkových a pedagogických opatrení, In: Materiál MŠ SR/1994
- Čálek,O.: Integrovaná edukace „zdravotně znevýhodnených. In: Proměny vzdělávání. v mezinárodním kontexte. Praha: 1992.
- Dvorecká,J. (sprac.): Výchova a vzdelávanie postihnutých detí a mládeže v zahraničí. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, mládeže a telovýchovy, 1992.
- Heward,W.L. – Orlansky,M.D.: Exceptional Children. Ohio: Merrill Publishing Company, 1980. ISBN 0-675-20890-4
- Interdisciplinárne prístupy v špeciálnej edukácii. Bratislava: Humanitas 1998. ISBN 80-968053-1-2
- Ivančíková,J.: Diferencovaná trieda a diferencované hodnotenie podľa úrovne schopností a pripravenosti žiakov. In: Petlák,E. – Juszczuk,S. a kol.: Diferenciácia vyučovania v súvislostiach. Nitra: PF UKF, 2004, s.67, ISBN 80-8050-743-0.
- Jesenský,J.: Příspěvek k rozvoji teorie integrace zdravotně postižených. In: Speciální pedagogika, roč.6, 1996, č.2.
- Komora,J.: Využívanie diferencovaného vyučovania ako jednej z možností zefektívňovania vyučovacieho procesu. In: Petlák,E. – Juszczuk,S. a kol.: Diferenciácia vyučovania v súvislostiach. Nitra: PF UKF, 2004, s.109, ISBN 80-8050-743-0.
- Lechta,V. a kol.: Nové cesty k postihnutým ľuďom. Bratislava: LIEČREH GÚTH, 1997. ISBN 80-967 383-7-2
- Mendelová,E.: Študenti so špeciálnymi potrebami. In: Učiteľské noviny, roč.46, 1997, č.5
- Mertin, V: Individualní vzdělavací program. 1. vydanie Praha: Portál 1995.
- Monatová, L.: Problémy speciální pedagogiky. Brno: FF UJEP, 1986.
- Németh,O. - Šimko,M.: Niekoľko poznámok k integrácii postihnutých detí. In: Učiteľské noviny, roč.XLI, 1991, č. 37.

- Seidler, P.: Pripravenosť učiteľov na integráciu handicapovaných žiakov. In: Nitra, Zborník Medacta 93.
- Vašek,Š.: Špeciálna pedagogika. Bratislava: Sapiaentia,1996. ISBN 80-967180-3-7
- Vašek,Š. a kol.: Špeciálna pedagogika. Terminologický a výkladový slovník, Bratislava: SPN, 1994.
- Zelina,M.: Výchova v procese zmien. In: Lechta,V. a kol.: Nové cesty k postihnutým ľuďom. Liečreh Gúth, Bratislava: 1997, s. 40).
- Zelinková,O.: Poňatie žiaka z hľadiska školskej integrácie. In: Efeta, roč.3, 1993, č. 2.
- Žovinec,E.: Vplyv prostredia na prognózu integrovaného žiaka, In: Zborník Diagnostika a profil detí s mentálnym postihnutím, ŠVPU a EMD, PPP Hlohovec, 2003.
- Analýza súčasného stavu výchovy a vzdelávania zdravotne postihnutých detí a mládeže. Materiál na rokovanie vlády. Bratislava: MŠaVSR 1993.

doc.PhDr.Viera Kurincová,CSc.

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta UKF

Nitra

vkurincova@ukf.sk

doc.PhDr.Peter Seidler,CSc.

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta UKF

Nitra

pseidler@ukf.sk

BASES OF SCHOOL INTEGRATION OF PUPILS WITH (NOT ONLY) SPECIFIC LEARNING DISORDERS

ABSTRACT

The aim of the contribution is too discuss several key issus dealing with integration of exceptional children into regular schools. School integration in Slovakia undergone several changes. The authors emphasize the necessity of proffesional attitudes of teachers towards special education needs pupils. Conditions and aspects of school integration are presented too. The primary attention is paid too a complexity of preparation of regular school for integrative education.

KEY WORDS

Integration, conditions for integration, basic issues of integration, teacher training for integrative schools.

Pozn.: príspevok je napísaný a publikovaný v rámci výskumnej úlohy VEGA č.1/0092/03 „Diferenciácia ako prostriedok zefektívňovania pedagogickej činnosti v školských zariadeniach“

FONOLOGICKÉ PROCESY, ČÍTANIE A DYSLEXIA

Marína Mikulajová

Anotácia: Cieľom príspevku poskytnúť novší pohľad na proces čítania. Autorka kladie dôraz na fonologické procesy v transparentných jazykoch, medzi ktoré patrí aj slovenčina. Autorka charakterizuje dôležité deficity typické pre dyslexiu a informuje o novej metóde - Tréning fonematického uvedomovania podľa D.B. El'konina, ktorá zlepšuje deficitné fonematické uvedomovanie, ktoré sa považuje za silný prediktor dyslexie.

Kľúčové slová: Čítanie. Fonologické procesy. Fonematické uvedomovanie. Tréning fonematického uvedomovania podľa D.B. El'konina.

Čítanie je symbolický lingvisticko-kognitívny proces, ktorý sa opiera o systém hovorenej reči. Predpokladom normálneho osvojovania si čítania v školskom veku je normálny vývin orálnej reči vo všetkých jazykových rovinách v ranom a predškolskom veku: v rovine foneticko-fonologickej, morfológicko-syntaktickej, lexikálno-sémantickej aj pragmatickej. Každá z nich špecificky prispieva k rôznym aspektom procesu čítania. Je očividné, že najužší vzťah je medzi foneticko-fonologickými procesmi v orálnej reči a osvojovaním si dekodovania v čítaní.

V súčasnosti sa fonologické procesy považujú za jeden z najspoľahlivejších prekursorov čítania v ontogenéze, a to nielen u anglicky hovoriacich detí, ale aj u detí, ktoré si osvojujú čítanie v tzv. transparentných ortografiách, t.j. v jazykoch s vysokou mierou zhody medzi grafémami a fonémami, keď sa slová spravidla čítajú tak, ako sú napísané a píšú tak, ako sa vyslovujú (Goulandris, 2003). Medzi transparentné jazyky patrí aj slovenčina.

Fonémy sú najmenšie funkčné jednotky jazyka - zvuky, umožňujúce rozlišovať význam, na rozdiel od hlások, ktoré sú akusticko-artikulačnými jednotkami jazyka. Fonologický vývin prebieha od narodenia vo viacerých obdobiach: prvé je preverbálne, prelingvistické (v prvom roku života, končí vyslovením prvého slova), nasleduje raný fonologický vývin (nazýva sa tiež štádium prvých 50 slov, končí okolo 18. mesiaca), po ňom prichádza systematický, tzv. vlastný fonologický vývin (približne do konca 4. roka) a nakoniec dokončenie fonologického a začiatok morfo-fonemického vývinu (od 4 do 7 rokov) (Marková, 2003, nepubl.).

Aký je vzťah medzi fonémami, ktoré sú mentálnymi reprezentáciami zvukov materinského jazyka, čítaním a dyslexiou? Keď dieťa hovorí, nemusí si si pritom uvedomovať a zvyčajne si ani neuvedomuje hláskovú štruktúru slov, ktoré vyslovuje. Ak sa predškolačka opýtate, aké slovo je dlhšie: slovo *had* alebo slovo *dážďovka*, temer každé dieťa odpovie *had*. Je to preto, lebo slovo je preňho zliate s jeho významom, s denotátom. Slovo ako forma pre deti neexistuje dovedy, kým sa nezačnú učiť čítať a písať.

Čítanie predpokladá, že deti spočiatku prevádzajú grafémy do ich zvukovej podoby, z reťazcov zvukov skladajú slová a nakoniec prichádzajú k významu prečítaného slova (táto cesta sa tiež nazýva „zdola nahor“, angl. *bottom-up*). Táto stratégia je základom analyticko-syntetickej metódy výuky čítania. Až keď má dieťa zautomatizované čítanie, používa inú stratégiu, tzv. priamu lexikálnu cestu alebo „zhora nadol“ (angl. *top-down*), kedy vizuálne uchopuje celé slová, vyhľadáva ich vo svojom mentálnom lexikóne a priamo prichádza k významu. Táto stratégia sa využíva aj v tzv. globálnej metóde výuky čítania. V našej škole však tradične prevláda výuka čítania pomocou analyticko-syntetickej metódy, čo korešponduje so slovenskou ortografiou, ktorá je vysoko transparentná. Na rozdiel od hovorenej reči, ktorú sa dieťa učí implicitne, automaticky, čítanie (aj písanie) vyžaduje od dieťaťa vedomú činnosť a explicitné osvojenie si pravidiel o grafémovo-fonémových korešpondenciách.

Pre dyslexiu sú charakteristické deficity vo fonematickom systéme spracovania informácií (Snowling, 2000; Caravolas, Volín, 2001). Ukazuje sa, že poruchy v oblasti vývinu reči v ranom a predškolskom veku, ktoré sa dotýkajú foneticko-fonologickej jazykovej roviny, majú závažné následky v školskom veku práve v podobe dyslexie a dysortografie. Ide o to, že fonologický systém dieťaťa sa nevybuduje ako plnohodnotný a funkčný, dieťa nedokáže perцепčne rozlíšiť minimálne rozdiely vo fonémach, ktoré sa líšia len jednou dištinktívnou črtou (napr. pri konzonantoch znelosťou (*puk-buk*), mäkčením (*med-med*), pri vokáloch kvantitou (latka-látka). Do pamäti sa tak ukladajú rozpité vzory slov a dieťa, keď hľadá slová pri vyjadrovaní alebo pomenovaní nevie vybrať tú správnu reprezentáciu. Dyslexiu sprevádzajú aj deficity v tzv. pracovnej pamäti, keď deti nedokážu krátkodobo podržať v pamäti isté množstvo verbálnej sluchovej informácie a táto sa vytesňuje novou, prichádzajúcou informáciou. Keď sa takýto deficitný fonologický systém „zaťaží“ v škole písanou rečou, dieťa si nedokáže utvoriť adekvátne grafémovo-fonémové spoje a tieto efektívne používať pri čítaní a písaní - dekodovaní a kódovaní (Váryová, Mikulajová, 2002). Treba zdôrazniť, že deficity vo fonologických schopnostiach nemusia byť v predškolskom

veku v reči a správaní dieťaťa očividné a diagnostikované, ale môžu byť subklinické a prejavia sa až v školskom veku, keď sa systém zaťažuje symbolickou grafickou podobou reči.

V súčasnosti, keď už vieme o týchto súvislostiach, môžeme u rizikových detí ešte pred vstupom do školy začať preventívne pôsobiť a stimulovať ich fonologický systém, najmä procesy fonematického uvedomovania. Fonematické uvedomovanie je metalingvistická schopnosť, keď dieťa dokáže vedome vyčleňovať hlásky v slovách a manipulovať s nimi. U nás sa tým najčastejšie rozumie hlásková analýza a syntéza, ale nie je to len toto. Napríklad dieťa vie určiť počet hlások v slove, porovnať slová podľa dĺžky, určiť prvú alebo poslednú hlásku v slove, povedať slovo bez prvej alebo poslednej hlásky, povedať slovo odzadu a pod. Práve deficitné fonematické uvedomovanie sa považuje za silný prediktor dyslexie. O význame fonematického uvedomovania pre čítanie sa zmieňuje vo svojej knihe aj prof. Matějček, ktorý odporúča tréning tejto jazykovej schopnosti. Píše: „Avšak nielen budúci dyslektici, ale všetky deti môžu mať úžitok z metód, ktoré budú tak inteligentne koncipované, aby im ukázali, čo to je (*myslí tým fonematické uvedomovanie, pozn. M.M.*) a na čo slúži naša abeceda“ (1995, s. 117).

Na Slovensku nedávno vznikla takáto metóda rozvíjania fonologických schopností (Mikulajová, Dujčíková, 2001) pod názvom Tréning fonematického uvedomovania podľa D.B. El'konina. Metóda je určená fakticky všetkým deťom predškolského veku ako jazykový stimulačný program prípravy na čítanie a písanie. Špecificky však bola vytvorená pre rizikové deti, ktoré v predškolskom veku majú jazykové deficity alebo sú nezrelé a nepripravené na školu z iných dôvodov, napr. pre nedostatok sociokultúrnych príležitostí a pod. S metódou sú veľmi dobré skúsenosti a prináša efektívne výsledky. Vysokošpecializovaný ústav Dialóg, spol. r.o. v Bratislave, ktorý metódu vydal, organizuje aj kurzy pre odborníkov k tejto metóde. V minulom roku bola metóda vydaná aj v českom jazyku (Mikulajová, Dostálová, 2004). Predpokladáme, že jej širšie používanie v praxi prinesie očakávané zlepšenie pripravenosti detí na školu po jazykovej stránke, ktorá je základom úspechu v čítaní a písaní.

Literatúra

- Caravolas, M., Volín, J.: Phonological spelling errors among dyslexic children learning a transparent orthography: the case of Czech. *Dyslexia*, 2001, 7, 229-245.
- Goulandris, N. (ed.): *Dyslexia in different languages. Cross-linguistic comparisons*. London, Whurr Publishers, 2003.
- Marková, J.: *Prednášky z lingvistiky*. Pedagogická fakulta UK v Bratislave, 2003/2004, nepublikované.

Mikulajová, M., Dujčíková, O.: Tréning fonematického uvedomovania podľa D.B. El'konina. Dialóg, Bratislava, 2001.

Mikulajová, M., Dostálová, A.: Trénink jazykových schopností podle D.B. Elkonina. Dialóg, Bratislava 2004.

Snowling, M.: Dyslexia (second edition). Blackwell Publishers, Oxford, 2000.

Váryová, B., Mikulajová, M.: Problémy súčasnej diagnostiky porúch čítania. Paedagogica specialis, Univerzita Komenského Bratislava, 2002, XXI, 173-188.

Adresa

doc. PhDr. Marína Mikulajová CSc.

Katedra logopédie PF UK

Bratislava

mikulajova@fedu.uniba.sk

PHONOLOGICAL PROCESSES, READING AND DYSLEXIA

ABSTRACT

The traditional view of early reading and orthography mechanisms and specific learning disorders stresses visual and aural functions, visuomotoric abilities and left-right orientation. The state of the art research in various linguistic fields suggests on the key role of linguistic abilities, and specifically phonological abilities, in the process of adopting the graphical aspect of speech. Their deficits form the core of dyslexia.

Therefore the therapy and prevention of specific learning disorders should concentrate on the development of phonological abilities of children as early as in the pre-school age. Dyslexia and dysorthography should be primarily understood as linguistic processes.

KEY WORDS

phonological processes, reading, dyslexia

DIETĀ S ADD/ADHD V ŠKOLE BEŽNÉHO TYPU

Erik Žovinec – Eva Ďatková

Abstrakt: Cieľom príspevku je charakterizovať kľúčové myšlienky a problémové oblasti vzdelávania detí, žiakov s ADHD/ ADD v školách bežného typu. Autori prezentujú niekoľko zásad a princípov, ako aj metód, ktoré sú vhodné pre edukáciu detí s ADHD/ADD.

Kľúčové slová: Integrácia. Žiak s ADHD/ADD. Etiológia, symptomatológia ADHD/ADD. Učiteľ a edukácia detí s ADHD/ADD.

Motto:

„Vychovávať dieťa znamená prijať ho so všetkými jeho zvláštnosťami detskej bytosti. Znamená to, že im ponúkame vo svojom dome dobré miesto a budeme im poskytovať podporu a istotu tak dlho, až budú schopné ísť svojou cestou.“

Jiřina Prekopová

Nadmerná aktivita je u detí prirodzeným prejavom ich zvedavosti a snahy objavovať svet. Väčšina z nich je v neustálom pohybe a zamestnaná v neprestávajúcej hrovej činnosti. Či sa nám to páči alebo nie, pre dieťa je tento pohyb znakom zdravej snahy poznávať. V niektorých prípadoch však *aktivita dieťaťa začne naberať na intenzite*, jeho pozornosť býva nedostatočne kontrolovaná a jeho prejavy sa stávajú pre okolie nadmerne rušivými. Narastá napätie v užšom rodinnom kruhu i v širšom sociálnom okolí.

Ide o deti často s priemernou až nadpriemernou inteligenciou, ktoré trpia poruchami učenia a správania v rozsahu od miernych po ťažké, ktoré sú spojené s odchýlkami funkcie centrálnej nervovej sústavy. Tieto odchýlky sa prejavujú rôznymi kombináciami oslabení vo vnímaní, tvorení pojmov, reči, pamäti a v kontrole pozornosti, popudov alebo motoriky.

Vznikajú väčšinou drobným, *minimálnym poškodením nervovej sústavy v ranných vývinových obdobiach – v čase pred narodením, pri pôrode a aj skoro po pôrode*. Môže sa tu prejavovať aj vplyv genetických odchýlok (získaných dedičnosťou). Môže ísť aj o

kombináciu oboch uvedených vplyvov alebo aj o oneskorený vývin centrálnej nervovej sústavy – neskoršie dozrievanie.

Táto drobná porucha centrálnej nervovej sústavy zapríčiňuje určité odlišnosti v správaní a konaní dieťaťa. Ide teda väčšinou o prejavy vrodené, *za ktoré dieťa nemôže*, a ktoré spočiatku ťažko môže samo ovplyvniť a korigovať. Čiastočne nám pomáha i sám vývin dieťaťa, pretože tým, ako dieťa dospieva, dozrieva aj centrálna nervová sústava, a niektoré negatívne prejavy v správaní dieťaťa strácajú na intenzite (prípadne i vymiznú). Nie je však dobré spoliehať sa na to, že vývin sám všetko napraví, pretože správnou výchovou mu môžeme veľmi napomôcť.

Pre tieto deti býva typické, že sú:

- roztržité, nesústredené, nepozorné;
- ich pozornosť je kolísavá, bez zjavnej príčiny;
- mávajú často výkyvy nálad a najmä vo výchove;
- ľahko sa dajú vyrušiť z činnosti akýmkoľvek podnetom;
- nie sú odolné voči vplyvu vedľajších, rušivých podnetov;
- akoby nedokázali rozlíšiť čo je dôležité a čo nie, „dávajú pozor na všetko.“

Napríklad doma pri vypracovávaní domácich úloh sa nesústredia na úlohu, ale ich pozornosť púta nielen čokoľvek v detskej izbe, ale aj to, čo sa deje za oknom na ulici. Niekedy naopak pozornosť dieťaťa prilipne na jednom pútavom predmete a dlho ju nedokážu odpútať a sústrediť sa na niečo iné;

- pri riešení problému používajú stále jeden spôsob, nedokážu a s veľkými problémami prechádzajú na iný (napr. pri striedaní príkladov na sčítanie a odčítanie stále sčítavajú);
- tieto deti bývajú tiež charakterizované ako netrpezlivé. Úlohy a činnosti, ktoré si vyžadujú väčšie sústredenie, trpezlivosť, prípadne trvajú dlhší čas, nedokážu väčšinou vôbec vykonať. Aj hru, ktorá vyžaduje dlhšie sústredenie, trpezlivosť (napríklad skladanie zložitého „puzzle“), nedokážu dokončiť, často na neúspech reagujú afektom, agresiou;
- sú ľahko unaviteľné.

S poruchami pozornosti, ale aj pamäti súvisí to, že na pokyny reagujú tieto deti oneskorene, je potrebné pokyny niekoľkokrát opakovať, a napriek tomu si ich niekedy vzápätí nepamätajú.

Učiteľom sa zdá, že deti „majú niečo s ušami“, že nerozumejú, čo po nich chcú, alebo že sú neposlušné. Mnohokrát sa dieťa snaží, ale jedinou odmenou mu býva označenie leňocha s nedostatočnou motiváciou, asociála alebo problematického jedinca. Zaujímavosťou je, že mnohé špecifické symptómy v správaní detí s ADHD sú podobné prejavom v správaní detí

výnimočne nadaných a talentovaných. Americká psychiatrická asociácia vydala sumár diagnostických kritérií pre potreby školy, ktorý možno odporúčať aj pre našich učiteľov (Du Paul Stoner, 1994, In: Zelinková, nepublikované prednášky)

Americká psychiatrická asociácia
- diagnostické kritéria ADHD pre potreby škôl

A. Najmenej šesť z nasledujúcich symptómov musí pretrvávať po dobu najmenej šiestich mesiacov a to v takej intenzite, ktorá je neprimeraná pre daný stupeň vývoja dieťaťa:

1. často venuje prílišnú pozornosť detailom , alebo robí chyby z nedbalosti v školských úlohách a pri ďalších aktivitách,
2. často má problémy v koncentrácii pozornosti na úlohy, alebo hry,
3. často vypadá, že nepočúva čo sa mu hovorí,
4. často nepracuje podľa inštrukcií, nedokončí svoju prácu, nemá poriadok na svojom mieste, vo svojich veciach, pričom tieto prejavy nie sú prejavy opozičného správania, vzdoru, alebo nepochopenie inštrukcií,
5. často má problémy v organizácii svojich úloh a aktivít,
6. často oddiaľuje školské a domáce úlohy, ktoré vyžadujú intenzívne mentálne úsilie,
7. často stráca veci potrebné pre školu a záujmové aktivity,
8. často sa nechá rozptýliť cudzími podnetmi,
9. často je zábudlivý v denných činnostiach.

B. Aspoň štyri z nasledujúcich symptómov hyperaktivity / impulzivity pretrvávajú aspoň šesť mesiacov v takom stupni, ktorý je nezlúčiteľný s vývojovou úrovňou dieťaťa:

1. často trepe rukami ,alebo nohami, točí sa na stoličke
2. často opúšťa miesto v triede, alebo v situáciách, kedy sa očakáva, že zostane sedieť,
3. často behá okolo v situáciách, keď je to nevhodné,
4. často nie je schopné pokojne sa hrať, alebo robiť pokojnejšiu činnosti vo voľnom čase,
5. často odpovie skôr ako si vypočuje celú otázku,
6. často má problémy pri státi v rade, pri hrách, alebo skupinových činnostiach.

Popísané symptómy (diagnostické kritéria) sa musia objavovať v škole i doma , príp. na iných miestach. Ak sa takéto správanie vyskytuje iba v škole, alebo iba doma, možno predpokladať, že možnou príčinou problémov je nesprávna výchova, vedenie doma, alebo v škole.

Tieto deti často zabúdajú nielen pokyny, ale aj svoje veci, stále niečo strácajú a hľadajú, nepamätajú si, kam čo dali, prečo šli práve tam, kam šli a čo tam mali urobiť. Toto zapríčiňuje problémy predovšetkým v škole, učitelia sa sťažujú, že deti zabúdajú pomôcky na vyučovanie a domáce úlohy a stále niečo strácajú. Rodičia sa naopak sťažujú, že si deti nepamätajú čo sa naučili a čo majú za domácu úlohu. Rovnako ako pozornosť, aj pamäť často prilipne na jednej spomienke, od ktorej sa dieťa dlho nedokáže odpútať a stále sa k nej vracia. Celkovo je porušený proces zapamätania, vštepenia, jej podržanie v pamäti a neskoršie vybavenie.

Ako postupovať:

1. Je potrebné uvedomiť si, že deti, ak sú unavené, reagujú práve zvýšeným nepokojom. Rozhodne sa neodporúča dieťa násilne nútiť k pokoju. Keď sa dieťa sústreďí napr. na to, aby pokojne sedelo, nie je často schopné sa potom sústreďiť na dôležitejšie činnosti. Ak sa samo snaží o upokojenie, často musí vynaložiť veľa úsilia, a preto sa aj rýchlo unaví. Nevhodné je karhanie či dokonca trestanie dieťaťa za prejavy hyperaktivity, nevhodné je aj dávať za príklad iného, pokojnejšieho spolužiaka.

2. Naopak je potrebné poskytnúť dieťaťu dostatok príležitostí na pohybové uvoľnenie, a to nielen cez prestávky, ale aj počas vyučovacích hodín, ak je to potrebné. Je možné zamestnať ho drobnými službami -. napr. zmazať tabuľu, zobrať zošity, zaliať kvety, doniesť odkaz do inej triedy. Dostatok priestoru je potrebné venovať aj odpočinku, relaxácii (položiť si hlavu na lavicu, zatvoriť oči, natiahnuť sa na koberec, žinenku a pod.). Vhodné sú aj dychové, uvoľňujúce cvičenia.

3. Odporúča sa umožniť dieťaťu meniť polohu pri práci, striedať častejšie stoj a sed, prípadne kľak.

4. Na ovplyvnenie hyperaktivity priaznivo pôsobí striedanie činností (väčšinou v intervale 5 - 10 - 15 minút). Nie je vhodné zaraďovať za sebou činnosti podobného druhu. Dlhšiu prácu je možné aj prerušiť a zaraďiť inú činnosť, pôvodnú prácu potom dokončiť.

5. Využívať relaxáciu býva niekedy ťažké. Aj preto je potrebné zaraďovať relaxačné chvíľky často. Efekt sa väčšinou prejaví až po určitom čase. Relaxujeme (s jedným alebo aj viacerými deťmi) vtedy, keď pozorujeme na dieťati únavu, veľký nepokoj, nesústredenosť,

pohyblivosť. Niekedy stačí len chvíľka uvoľnenia v sede na stoličke s hlavou položenou na lavici. Dieťa môže relaxovať aj pri počúvaní pokojnej, tlmenej hudby. Relaxácii môžeme napomôcť aj slovným sprievodom (dieťaťu vsugerujeme pocity ľarchy, tepla, príjemnej únavy, ospalosti až prílevu energie, pripravenosti na činnosť). Relaxácia by mala byť skôr kratšia, dieťaťu príjemná. Dlhý, prípadne násilne vynucovaný pokoj neprinesie očakávaný efekt.

6. Hyperaktivitu môžeme ovplyvniť aj svojím prístupom k dieťaťu. Keď je hyperaktívne, nevenujeme mu toľko pozornosti, ako keď sa upokojí. Za upokojenie ho vždy osobitne pochválime!!!, aby si uvedomilo, že tento typ správania je správny. Drobný nepokoj (napr. hojkanie na stoličke) je lepšie ovplyvniť napríklad *jemným, upokojujúcim dotykom* (položiť dieťaťu ruku na rameno, vziať ho za ruku).

7. Pre upokojenie dieťaťa je dôležitý určitý pravidelný režim, poriadok. Nepokoj dieťaťa býva často vyvolaný neistotou, očakávaním niečoho neznámeho, čo príde, neprehľadnosťou situácie. Naopak istota, že je všetko tak, ako má byť a že vie, čo príde, čo ho čaká, dieťa upokojuje. Niekedy samozrejme nie je možné pravidelný režim dňa dodržať, ale v tom prípade je vhodné dieťa vopred na zmenu pripraviť, vysvetliť mu podrobne, čo ho čaká, čo sa bude diať a čo sa od neho očakáva. Je ale potrebné si vždy uvedomiť, že časté a náhle zmeny a neistota s nimi spojená k upokojeniu dieťaťa neprispievajú.

V školskej praxi to znamená, že situácia počas vyučovania by pre dieťa mala byť jasná, prehľadná, mala by mať určitý poriadok. Domáce úlohy by mali byť zadávané vždy v približne rovnaký čas, rovnakým spôsobom (nie raz označiť do učebnice, inokedy zapísať do "zrkadielka").

8. Pri osvojovaní učiva je vhodné používať čo najviac názorných pomôcok. Tým napomôžeme okrem iného ľahšiemu zapamätaniu. Používame aj čo najstručnejšie pracovné listy alebo len ich časti – odporúčame viac pracovných listov s menším množstvom textu zameraných na jednu činnosť.

9. Zaraďujeme aj rôzne hry a cvičenia zamerané na rozvoj pamäti (Kimove hry, slovné hry typu „Pricestovala teta z Ameriky...“, „Balím si kufor na prázdniny a dám si do neho...“).

10. Tlmenie hyperaktivity medikamentózne (lieky predpisuje detský lekár, psychiater) sa odporúča len u najťažších prípadov, a to na nevyhnutný čas. Po upokojení by mala nastúpiť nelieková terapia. Prejavy hyperaktivity môžeme ovplyvniť aj pomocou "pitného režimu" nielen doma, ale aj v škole.

Zoznam zákazov, ktoré by si všetci učitelia, ktorí pracujú s takýmito deťmi mali skôr ako ich vyslovia premyslieť!

- neverte tomu, že žiak je LENIVÝ
- nenechajte sa zmiast' VÝKYVMI VO VÝKONE žiaka
- NEODPISUJTE žiadneho žiaka
- nezabúdať zapojiť svoj PODPORNÝ TÍM
- nezanedbávať SPOLUPRÁCA s RODIČMI
- nevyhľadávať spoločnosť kolegov, ktorí majú negatívny postoj
- neposlúchať učiteľov, ktorí žiaka predtým učili a chcú vyzdvihnúť len negatívne vlastnosti
- nebať sa pre potreby žiaka UPRAVIŤ POŽIADAVKY osnov, meniť a robiť výnimky.

Deti, ktorým sa nevenovala náležitá pozornosť a nepodala v detstve pomocná ruka, odnášajú si svoje ubolené spomienky i školské problémy aj do dospelosti. Treba si preto náležite uvedomiť, že investície a úsilie, ktoré do týchto detí vložíme sa v budúcnosti vrátia nielen týmto deťom, ale aj celej spoločnosti. Pomáhajme im a rozvíjajme silné stránky ich osobnosti, aby to dokázali sami.

Učiteľ, ktorý svoju prácu miluje a chce život detí pozitívne ovplyvniť je nenahraditeľný. Predsa každé dieťa bolo obdarené nádherným darom jedinečnosti, ktorú v ňom musíme s láskou uchovávať. Objavovanie takejto jedinečnosti u dieťaťa so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami si vyžaduje od učiteľov I. a II. stupňa ďalšiu prípravu a neustále vzdelávanie z oblasti špeciálnej pedagogiky. V súčasnosti existujú viaceré inštitúcie, najmä MC, PPP a ŠPP, ktoré pomáhajú realizovať ďalšie vzdelávanie učiteľov. Aj keď ich kvalita býva rôzna. Je teda dôležité, aby existovali a boli podporované aj inštitúcie v neziskovom sektore, ktoré sa budú podieľať na skvalitňovaní legislatívy a úrovne integratívneho vzdelávania u nás. V Hlohovci existuje od roku 2003 nezisková organizácia LIBRA n.o., ktorá okrem iného poskytuje poradenský a vzdelávací servis pre učiteľov a špeciálnych pedagógov a spätné väzby od učiteľov, ktorí absolvovali niektoré kurzy alebo workshopy sú v súčasnosti iba pozitívne. Zdá sa, že takýto suportívny model vzdelávania má na Slovensku budúcnosť a môže zlepšiť fungovanie integračného procesu detí so špeciálnymi potrebami.

Literatúra

Pokorná, V.: Cvičení pro děti ze specifickými poruchami učení a chování. Sborník 2000. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-389-7.

Riefová, S.F.: Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-287-4.

Train, A.: Specifické poruchy chování a pozornosti. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-131-2.

Train, A.: Nejčastější poruchy chování dětí. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.

Eva Ďatková
Študentka PF UKF v Nitre

PaedDr Erik Žovinec
Katedrapedagogiky
Pedagogická fakulta UKF v Nitre

ezovinec@ukf.sk

ADHD/ADD CHILD IN MAINSTREAM

ABSTRACT

The aim of the contribution is too discuss several key issues dealing with integration of children with ADD/ADHD into regular schools. The authors emphasize the necessity of proffesional attitudes of teachers towards special education needs pupils. Teachers have to improve their skills but basic issues of integration process must be improved too.

KEY WORDS

Integration, pupil with ADD/ADHD, teaching of ADHD/ADD in regular school.

INDIVIDUÁLNY VZDELÁVACÍ PLÁN

Erik Žovinec - Monika Ažaltovičová

Anotácia: Cieľom príspevku je charakterizovať kľúčové myšlienky a problémové oblasti vzdelávania detí, žiakov so špeciálnymi potrebami v školách bežného typu. Autori prezentujú niekoľko zásad a princípov tvorby IVP, ktorý zásadne ovplyvňuje efektivitu výchovy a vzdelávania detí so špeciálnymi potrebami.

Kľúčové slová: Integrácia, žiak so špeciálnymi potrebami, IVP

Individuálny vzdelávací program je bežný termín, pretože bez toho aby bol vypracovaný, dieťa so špeciálnymi požiadavkami (a problémami)nemôže byť integrované do bežnej ZŠ. Individuálny vzdelávací program je možnosť pre takéto dieťa byť v bežnej škole s intaktnou skupinou a pracovať v škole podľa individuálneho študijného alebo vzdelávacieho plánu - už konkrétneho postupu.

Ale čo vlastne IVP je? Laicky povedané, je to zmluva medzi učiteľom, žiakom, jeho rodičom a odborným pracovníkom. Táto zmluva nieje nemenná, môže sa prispôbovať požiadavkám dieťaťa, rodiča, učiteľa, tiež sa mení pri nedodržiavaní podmienok z niektorej strany. IVP je potvrdený podpisom zo všetkých zúčastnených strán, t.j. učiteľa a rodiča, odborného pracovníka - špeciálny pedagóg, psychológ...Nie je to iba bezvýznamný administratívny krok, ale je prínosom pre všetkých zúčastnených, najmä "postihnuté" dieťa, pretože je to relatívne jediný prostriedok integračného procesu v SR. IVP je tiež pomôcka ako zlepšiť školské pôsobenie dieťaťa.

V súčasnosti však nie je žiadna ucelená koncepcia prípravy pedagógov pre prácu s deťmi so špeciálnopedagogickými potrebami na bežných školách a vzdelávanie v oblasti diagnostiky a reedukácie dyslexie a ŠVPU je zväčša závislé od spolupráce škôl s poradenskými zariadeniami a participácia učiteľa na ďalšom vzdelávaní, ktorá je len slabo podporovaná zo strany školy a spoločnosti.

Podľa Zelinkovej (2001): IVP dáva dieťaťu príležitosť postupovať vlastným tempom, podľa svojich schopností, bez toho aby bolo stresované porovnávaním so spolužiakmi.

IVP umožňuje sústavne podľa vypracovaného plánu postupovať.

Ak sa na tvorbe plánu podieľajú rodičia a súhlasia s ním, je väčšia pravdepodobnosť, že budú spolupracovať so školou a sledovať postup dieťaťa.

IVP má tiež motivačnú funkciu a predchádza sa javu ako napr.: Ja som dyslektik, ja nemusím nič robiť. Dieťa je nútené pracovať.

Základné princípy pri tvorbe plánu: **5 P**

1. Poradňa – IVP vychádza z diagnostiky odborníkov. Špeciálnopedagogická a psychologická diagnostika porúch učenia celkovo sa u nás zväčša realizuje v školských poradenských zariadeniach:

- v pedagogicko – psychologických poradniach – PPP
- v špeciálnopedagogických zariadeniach – ŠPP
- v detských integračných centrách – DIC
- u školského a klinického logopéda, špeciálneho pedagóga, alebo psychológa.

Okrem týchto zariadení môže byť dyslexia, alebo ŠVPU diagnostikované v pracoviskách klinickej psychológie, v detskom psychiatrickom oddelení a v súkromných poradenských a psychologických zariadeniach. **Prakticky však nie je možné stanoviť diagnózu bez pedagogickej diagnostiky učiteľa.**

Treba pripomenúť, že diagnostika a diagnóza by mala byť výsledkom multidisciplinárnej spolupráce, ktorá bohužiaľ zväčša závisí na vôli a ochote učiteľa, ktorý v tomto systéme zastáva jednu z najdôležitejších úloh. Učitelia majú najlepšie predpoklady sa vyjadrovať k akademickým neúspechom dieťaťa a mali by vedieť ako špecifické poruchy učenia diagnostikovať a napravnovať (Pokorná, V., 2001, s. 196).

- 2. Primeranosť k dieťaťu**- status praesens, rešpektuje individuálne schopnosti dieťaťa, motivácia.
- 3. Politika okolia** – IVP musí byť reálny, zodpovedať situácii v triede a personálnemu zabezpečeniu reedukácie
- 4. Pracovný materiál** – IVP nesmie byť nemenná norma, ktorá sa každý rok opíše, v prípade potreby sa môže prerobiť, meniť. Ak sa ukáže pri kontrole, alebo aj skôr ako príliš náročný, alebo zbytočne ľahký, môže sa upraviť.
- 5. Pozitívna spolupráca** – mal by zapájať čo najviac zainteresovaných ľudí (učiteľov, pracovníkov odborného pracoviska, rodičov, dieťa samé a ďalších...). Je potrebné aby rodičia boli aktívnymi účastníkmi IVP procesu. **Rodičia ako „advokáti“** V zahraničí je to zaužívaný pojem pre rodičov detí so špeciálnymi potrebami. Pretože sú to práve oni, ktorí môžu svojim deťom pomôcť v mnohých smeroch a mnohými spôsobmi a tiež. Môžu im poskytnúť podporu a povzbudenie, aby boli úspešní v svojej námahe a nadobudli pozitívne seba chápanie. Tiež odovzdávajú svoje skúsenosti s deťmi so špeciálnymi

potrebami, či sú to už nadané deti alebo deti s poruchami učenia, pozornosti a pod. Vytvorením partnerského vzťahu medzi rodičom a školou, rodič môže ovplyvňovať ako a čo v škole bude prebiehať. Skutočne najlepšimi advokátmi čiže ochrancami detí so špeciálnymi potrebami sú ich rodičia! (Zelinková, 2001, upravené)

IVP sleduje dve základné roviny: *A: 1. formy vzdelávania* (iba metódy)
2. obsah vzdelávania (siahnuť na učebné osnovy)
B: Špecifické problémy dieťaťa (v zmysle obmedzenia príznakov, eliminácie sekundárnych oslabení, porúch správania a pod.)

IVP sa má prakticky týkať: metódy výkladu,
opakovania a upevňovania učiva,
overovania vedomostí a schopností, zručností,
osobného prístupu, (pochvala, odmena),
zohľadnenia niektorých charakteristík žiaka,
citlivosti u detí s neurotickými rysmi,

Keďže IVP je široko koncipovaný, chybou je formalizmus.

U väčšiny detí s ŠVPU, NKS, ADHD, ADD sa uplatňujú všetky typy pedagogickej diagnostiky – normatívna, kritériálna, individualizovaná, a diferenciálna (Zelinková) Druhým podkladom pre vypracovanie IVP sú závery a doporučená odborného pracoviska, poradne, odborníka.

IVP je súčasť procesu, ktorý sa začína identifikáciou problému. Vo všeobecnosti možno povedať, že čím je lepšia pedagogická diagnostika, tým sú lepšie možnosti vypracovania a implementácie IVP. Pre učiteľa sú tri základné metódy (Mertin 1995):

- pozorovanie;
- rozhovor (s rodičom, s dieťaťom, s ostatnými učiteľmi a odborníkmi – nepriame dialogické zdroje);
- rozbor výsledkov (možno sem zaradiť aj diagnostiku dielčích schopností);

V čom spočíva problém zostaviť IVP?

1. Každý žiak so zdravotným postihnutím, alebo narušením integrovaný do ZŠ **musí** mať vypracovaný individuálny výchovno-vzdelávací plán v rozsahu zodpovedajúcom jeho špeciálnopedagogickým potrebám (vyhláška MŠ SR č.143/1984 v novelizácii č. 409/1990 Zb.)

2. Optimálna štruktúra IVP **neexistuje** – kopíruje individuálne požiadavky vychádzajúce z diagnostiky dieťaťa a implementácie získaných informácií do edukácie a reedukácie. Diagnostika dieťaťa vzniká kooperáciou viacerých činiteľov : učiteľ, rodič, dieťa samotné, odborný špeciálno-pedagogický pracovník alebo školský psychológ.

ŠTRUKTÚRA INDIVIDUÁLNEHO VZDELÁVACIEHO PLÁNU

Meno žiaka.

Dátum narodenia:

Trieda:

Posledné vyšetrenie v PPP alebo v ŠPP dňa: (Správa je prílohou IVP)

Pedagogická diagnóza:

Vyučovaci predmet: (Konkrétne úlohy, pedagogické hľadiská, postupy)

Pomôcky:

Vybavenie:

Spôsob hodnotenia a klasifikácie:

Konkrétny rozsah a organizácia starostlivosti:

Dohoda o spolupráci s rodičmi: (spôsob domácej prípravy, doporučené aktivity pre voľný čas, prípadne požiadavka na lekárske vyšetrenie)

Podiel žiaka na riešení problému:

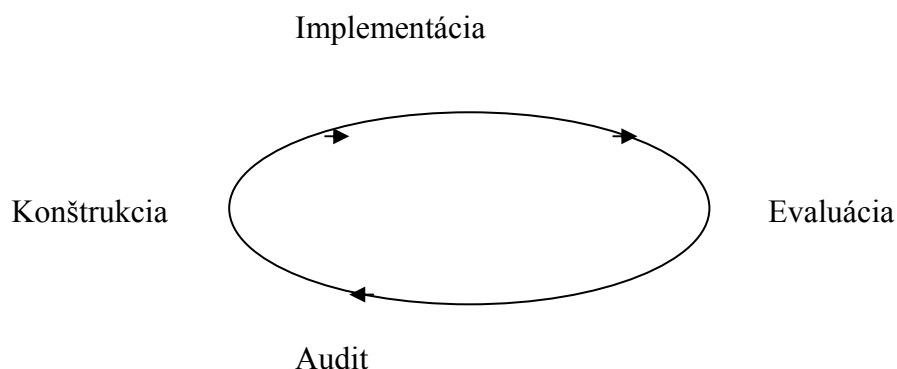
Informácie d'alsím učiteľom:

Kontrola dňa:

Podpisy dňa?

Plánovanie vzdelávacie procesu

Plánovanie izolovanou činnosťou, ale je súčasťou cyklického procesu. Tento proces vymedzuje Bacík a kol .takto:



Audit - Kde sme? Audit aktuálneho stavu žiakových kompetencií (znalostí, schopností, návykov, postojov), ale aj vonkajších okolností, ktoré vzdelávanie ovplyvňujú. Audit je prvý krok, ktorý musíme vykonať pred tvorbou IVP. Auditom získavame obraz základného stavu, od ktorého budeme odvodzovať ďalšie ciele. Realizovaný audit má spravidla v našich podmienkach podobu špeciálno- pedagogickej diagnostiky. Využívame základnú štruktúru SWOT analýzy, ktorá je využívaná v oblasti managementu(Strengths, Weaknesses, Oportunities, Threats). Táto analýza kladie štyri základné otázky: Aké sú naše silné stránky? Aké sú naše slabé stránky? Aké sú naše príležitosti? Aké skutočnosti nás ohrozujú?

Konštrukcia - Plánovanie. Kam sa chceme dostať? Ide o stanovenie cieľov, pričom nás najviac zaujímajú špecifické ciele(napr. technika čítania a písania, početové úlohy, ...)Tie môžu byť zúžené, alebo rezignované oproti kurikulu: požiadavka podriadiť obsahu výučby stanoveným cieľom pri konštrukcii IVP. Kľúčová otázka znie: Zvládne dieťa príslušný obsah vzdelávania, vzdelávací plán? Zvládne ho ak zmeníme prístup, metódy?

Implementácia - Ako sa tam dostaneme? Implementácia je to, k čomu audit a plánovanie smeruje, čiže vlastný pedagogický proces, priama práca učiteľa s dieťaťom a so skupinou, uskutočňovanie naplánovaných pedagogických zámerov a ich konfrontácia s realitou. Za vzdelávanie a tvorbu IVP zodpovedá škola. Zodpovednosť jej zamestnancov by preto mala byť pod jej vedením jednoznačne stanovená. (Rovnako aj zodpovednosť za kontrolu a dodržiavanie IVP.)

Evaluácia - Dostali sme sa na určené miesto? Spätná väzba, nutné je stanoviť kritéria hodnotenia. Príklady kritérií:

1. plnenie cieľov IVP
2. vzdelávacie výsledky
3. začlenenie do kolektívu
4. spokojnosť a motivovanosť dieťaťa
5. výsledky reedukácie
6. kvalita kompenzácie handicapov
7. spokojnosť rodičov

Pri hodnotení žiaka je vhodné hľadať formu, aby výsledky boli špecifikami postihnutia, čo najmenej ovplyvnené.

V súčasnosti sú na ZŠ integrovaní žiaci, z ktorých takmer polovicu tvoria deti s komunikačnými poruchami a poruchami učenia (48%) Druhou najväčšou skupinou sú deti s mentálnym postihnutím, ktoré tvoria približne 26% a treťou skupinou sú deti s telesným

postihnutím- 16% zo všetkých individuálne integrovaných detí. Poruchy správania sú zastúpené 3% žiakov. Počet individuálne integrovaných detí stále stúpa, a preto by nemal byť problém zostaviť IVP a postupovať podľa neho.

Hlavným záujmom školy je to, ako žiaka efektívne vzdelávať, pretože vzdelávanie je prvoradou úlohou školy.

Literatúra

Kaprálek, K., Bělecký, Z.: Jak napsat a používat individuální vzdělávací program, Portál, Praha 2004.

Zelinková, O.: Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program, Portál, Praha 2001.

Mertin, V.: Individuální vzdělávací program, Portál, Praha 1995.

Seidler, P., Žovinec, E.: Diferenciácia a individuálny vzdelávací program In: E. Petlák, Juszczyk a kol.: Diferenciácia vyučovania a súvislosti (VEGA 1/0092/03), v tlači.

www.education.gov.sk

IEP

ABSTRACT

The objective of the article is to characterise the key ideas and difficult fields of educating pupils with specific needs in common schools. The authors present several principles of developing an IEP that can substantially affect the efficiency of education of children with specific needs.

KEY WORDS

integration, pupil with special needs, IEP

STAROSTLIVOSŤ O NADANÉ DETI A PRÁCA S NIMI

Alena Madlengová

Anotácia: Cieľom príspevku je poskytnúť pohľad na špecifiká vzťahujúcich sa na integráciu výnimočných a nadaných žiakov do škôl bežného typu. Autorka pracuje ako špecializovaný učiteľ s nadanými žiakmi v škole, kde sa overuje experiment integratívneho vzdelávania nadaných žiakov.

Kľúčové slová: Integrácia nadaných žiakov, modely integrácie nadaných žiakov.

Na VI. ZŠ Podzámska 35, Hlohovec prebieha 3. rok experiment pod názvom Pokusné overovanie výchovy a vzdelávania nadaných detí na 1. stupni ZŠ.

Donedávna bola problematika starostlivosti o nadané deti iba okrajovou záležitosťou, hoci prístup k nadaným deťom je tiež posudzovaný tak, že sú to deti, ktoré si vyžadujú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby.

Aké je nadané dieťa?

Má nadpriemerne rozvinuté vlastnosti, ako sú rozumové schopnosti, motorické, tvorivé, vôľové vlastnosti, záujmy, postoje... Pred rovesníkmi majú náskok, v predškolskom veku sa takmer sami naučia čítať, počítať, písať tlačené písmená, v škole sa rýchlejšie a bez námahy učia, niečo neustále vymýšľajú, vedomosti si dopĺňajú aj z iných zdrojov, pri činnosti, ktorá ich nezaujíma sú nepozorné, kritické, kladú otázky filozofického charakteru, čím niekedy dostávajú učiteľov do rozpakov. Určite sa učitelia už stretli s problémovým, hyperaktívnym žiakom v triede. Taký žiak nemusí byť problémový, len ho treba primerane jeho potrebám zamestnať.

Starostlivosť o nadané deti sa uskutočňuje niekoľkými formami.

Jedna forma je vytváranie talentových tried v bežných školách. Táto forma je vhodná pre väčšie mestá, pretože jej základom je nízky počet žiakov v triede (15), ktoré si delia dve učiteľky. Také triedy sú napr. v Nitre, Trnave, Trenčíne, Košiciach, Prešove, Ružomberku. Najznámejšia je Škola pre mimoriadne nadané deti a gymnázium na Teplickej ulici v Bratislave.

Najviac nadaných detí chodí do bežných škôl, kde sa im nevenuje osobitná pozornosť, pretože v triedach sú vysoké počty žiakov, učitelia v týchto triedach nie sú na prácu s nadanými deťmi pripravení a nie sú dostupné ani žiadne špeciálne výchovno-vzdelávacie postupy pre prácu s nimi.

Druhá forma starostlivosti o nadané deti je forma integrovanej edukácie. Táto je prístupná väčšiemu počtu detí aj v malých sídlach, kde nie je v populačnom ročníku dost' nadaných detí, pre ktoré by bolo možné zriadiť špeciálnu triedu. Bolo by vhodné preto v každom menšom meste, aby aspoň jedna škola poskytovala takúto formu starostlivosti o nadané deti.

A túto formu starostlivosti o nadané deti realizujeme aj na našej škole. Sme jedinou školou na okolí, druhou na Slovensku. Pilotnou školou je škola v Lučenci.

Gestorom tejto formy a projektu je VÚDPaP v Bratislave, spolupracujeme so ŠPÚ, s PPP v Hlohovci. Veľkú úlohu zohráva vedenie školy, ktoré v s'ťažných finančných podmienkach veľmi podporuje napredovanie tohto projektu.

Ako to vyzerá v praxi?

Deti sú do projektu zaraďované variabilne, v ktoromkoľvek ročníku na 1. stupni. Ak sa ukáže, že účasť v projekte je pre dieťa nevhodná, môže byť z projektu preradené do bežného pedagogického procesu.

Obsah vyučovania je koncipovaný tak, aby žiaci zvládli učivo 1. stupňa na nadpriemernej úrovni. To znamená, že učivo prehľbujeme, rozširujeme ale neurýchľujeme. Prax však ukázala, že určitý predstih, ktorý je nenásilný, je vhodný.

Úspešnosť detí je sledovaná didaktickými, vedomostnými testami každý polrok, ktoré tvorí, realizuje a vyhodnocuje ŠPÚ.

Cieľom projektu je pripraviť nadané deti tak, aby sa na 2. stupni ZŠ mohli zapojiť do niektorej z jestvujúcich foriem edukácie nadaných detí (8-ročné gymnázia, matematické triedy, školy).

Aká je realizácia na našej škole?

V tomto školskom roku pracujeme s 21 deťmi v 1. – 4. ročníku. Chlapcov 15, dievčat 6. Nie všetky deti sú oficiálne zaradené do projektu. Oficiálne sú zaradené tie, ktoré dosiahli IQ 130 a vyššie a schváli ich tam gestor projektu. Je možné však pracovať aj s deťmi, ktorých IQ je 126, 128...

Pracujeme podľa vypracovaného rozvrhu. V 1. ročníku v rozsahu 4 vyučovacie hodiny, v 2. 3. 4. ročníku v rozsahu 5 vyučovacích hodín týždenne. Do rozvrhu sú zaradené predmety

matematika, slovenský jazyk, 1 prírodovedný predmet, 1 hodina obohatenie, na ktorej deti pracujú s encyklopédiami podľa vlastných záujmov, s počítačom...

V rámci týchto hodín používame rôzne tvorivé aktivity, riešime problémové úlohy, tvoríme pracovné listy, vydávame aspoň jedno číslo vlastného časopisu LOGIK. Žiaci sami prichádzajú na riešenia úloh, výkladové úlohy požívame málo. Zúčastňujeme sa aj vyučovacích hodín vo vyššom ročníku, uskutočňujú sa rodičovské združenia, konzultácie. Žiaci sú hodnotení slovne. Za svoju prácu dostávajú aj vysvedčenie formou slovného hodnotenia.

Aké sú výhody, nevýhody práce s týmito deťmi?

Veľkou výhodou tejto integrovanej formy starostlivosti o nadané deti je, že nie sú separované, nevyskytujú sa u nich sociálne a emocionálne problémy. Tým, že väčšinu času trávajú v bežnej triede, majú možnosť poznať i také skutočnosti, že nie všetci sa tak ľahko učia a chápu ako oni, ale že treba rešpektovať aj žiakov, ktorí majú problémy s učením, chápu a pracujú pomalšie.

Nevýhodou je, že učiteľ nemá k dispozícii žiadne metodické materiály, žiadne učebné pomôcky, pracovné zošity, učebné plány. Pre učiteľa je to veľmi náročná práca na prípravu, pretože žiaci pracujú veľmi rýchlym tempom. Preto treba mať pripravených množstvo úloh, pracovných listov, materiálov.

Čo sa týka žiakov, majú niekoľko spoločných vlastností:

- ich nadanie sa najviac prejavuje v matematicko-logickom myslení,
- pri riešení rôznych úloh chcú povedať hneď výsledok, odmietajú postup riešenia napísať,
- sú veľmi komunikatívni, pohotoví,
- hyperaktívni,
- vyžadujú si učiteľa celého,
- hneď vyžadujú kontrolu, či pracovali správne,
- sú hnacím motorom jeden pre druhého,

Úspechy sme zatiaľ dosiahli v rámci školy. V minulom školskom roku boli títo žiaci zapojení do matematickej súťaže Pytagoriáda o ročník vyššie. Druháci sa stali úspešnými riešiteľmi Pytagoriády pre 3. ročník, tretiaci pre 4. ročník, 3 žiaci boli prijatí na 8-ročné gymnázium.

Myslíme si, že táto práca má význam, čoho dôkazom sú nielen ohlasy zo strany rodičov, ale hlavne radosť, nadšenie a spokojnosť žiakov z týchto hodín.

Adresa

Mgr. Alena Madlengová
VI. ZŠ Podzámska 35
920 01 Hlohovec

ABSTRACT

The article presents several aspects of practical experience from the point of view of an expert teacher of gifted pupils in conditions of common primary schools. The author compares some of the advantages and disadvantages of educating talented children in integrated and egregated conditions respectively.

KEY WORDS:

Talented and gifted children, educational integration, educating talented, pupils

VPLYV MODELU DIFERENCOVANEJ PEDAGOGICKEJ PRÁCE NA ÚROVEŇ VEDOMOSTÍ

(Komparácia pretestových a posttestových výsledkov žiakov 4. ročníka v experimentálnej a kontrolnej skupine)

Jana Ivančíková – Dagmar Markechová – Anna Tirpáková

Abstrakt: V príspevku sú prezentované niektoré výsledky pedagogického experimentu, ktorý bol realizovaný v roku 2004 na ZŠ v Hlohovci. Cieľom experimentu bolo overiť vplyv navrhnutého Modelu diferencovanej pedagogickej práce podľa schopností s ohľadom na potreby nadaných žiakov v integrovaných podmienkach. Bola porovnávaná úroveň vedomostí nadaných a ostatných žiakov v experimentálnej triede s úrovňou vedomostí kontrolnej skupiny žiakov v bežnej triede.

Kľúčové slová: model, integrácia, nadaný žiak, vedomosti, experiment, pretest, posttest, experimentálna skupina, kontrolná skupina, didaktický test, jednovýberový a dvojjvýberový Wilcoxonov test

Úvod

Slovensko, ako jedna z nových európskych krajín, v snahe vyrovnat' rozdiely v jednotlivých rezortných oblastiach, usiluje o skvalitnenie spoločnosti. Zmeny sa týkajú aj rezortu školstva. Uskutočňovaná reforma školstva sleduje priblíženie sa k jednotlivým parametrom zahraničných školských systémov a predovšetkým zvýšenie kvality výchovy a vzdelávania. Jednou zo schodných ciest sa javí zmena vzťahovej bázy v školskom prostredí, zmena vedenia a organizácie vyučovacieho procesu a jeho diferenciacia. Uvedené požiadavky patria medzi hlavné princípy a ciele v rámci zefektívňovania výchovno - vzdelávacieho procesu a sú už zakotvené i v Koncepcii rozvoja výchovy a vzdelávania v SR. Významným prostriedkom transformácie našej školy je tiež rozpracovanie a realizovanie prehĺbenej diferenciacie vzdelávania, a to tak vnútornej ako aj vonkajšej.

Niet pochybností o nevyhnutnosti systematického rozvíjania intelektových a tvorivých schopností v rámci edukačného procesu - ide totiž o jeden zo základných cieľov, ktorý vyučovacia činnosť vo všeobecnosti sleduje. Predmetom diskusií laickej verejnosti je však otázka, či je vhodné a spravodlivé prispôbovať vzdelávacie prístupy potrebám jednotlivých žiakov, pretože podľa mnohých sa tým stráca rovnocennosť šancí detí. Nie sú námietky, ak

sa individualizácia zameriava na žiakov slabších a neprosievajúcich. Ak sú však v centre pozornosti žiaci s nadpriemernými schopnosťami, stretávame sa často s odmietavými postojmi aj zo strany učiteľov. Podporovanie a systematické rozvíjanie nadania u výnimočných detí má ale v našich podmienkach mimoriadne dôležitý význam, keďže naša krajina pri svojej malej rozlohe neoplýva veľkým nerastným bohatstvom. Ľudský potenciál a rozum zostáva preto najcennejším artiklom a schopnosti a nadanie nastupujúcej generácie jedinou perspektívou do silnej konkurencie v budúcnosti. Spoločnosť by mala z uvedeného dôvodu vytvárať adekvátne podmienky pre realizáciu systému diferencovanej starostlivosti o nadaných žiakov v školstve. Inšpiráciou a vzorom by mohli byť krajiny, ktoré sú v danej oblasti úspešné a ktorých systémy sú najprepracovanejšie. Samozrejme, akékoľvek ich aplikácie je potrebné prispôbiť našim podmienkam. Pripájame sa k názoru V. Kurincovej a P. Seidlera, že úroveň morálnej a ekonomickej vyspelosti tej – ktorej krajiny sa, okrem iného, posudzuje aj podľa úrovne starostlivosti o deti so špeciálno-pedagogickými potrebami a nadané deti práve do tejto skupiny nepochybne patria.

K problémom, ktoré súvisia s diferencovanou edukáciou, patria aj otázky výberu najoptimálnejšej organizácie podmienok vyučovania. V medzinárodnom kontexte sa názory odborníkov na túto problematiku rôznia. Z hľadiska organizácie jednotlivých modelov a celého systému práce s nadanými deťmi je dôležité, aby jednotlivé zložky a modifikácie boli dopredu naplánované a zabezpečené, a to ešte skôr, ako sa uskutoční identifikácia, prípadne výber detí pre ich cieľovú realizáciu. V krajinách, kde sa nadaným žiakom venuje dlhodobá pozornosť, sa používajú tri základné varianty edukácie nadaných žiakov, a to *segregovaný (separátny)*, *kompromisný* a *integrovany*. Súčasne prebieha v odborných kruhoch i v laickej verejnosti diskusia o tom, ktorý z týchto variantov je pre nadané deti najvhodnejší. Vedú sa polemiky o tom, či je lepšie ponechať dieťa v bežnej triede, alebo či je potrebné vyčleniť ho a zaradiť do špeciálnych podmienok.

Pri výskumnom riešení v rámci dizertačnej práce bol v roku 2004 uskutočnený na základných školách v okresoch Hlohovec a Nitra pedagogický výskum, ktorého cieľom bolo analyzovať možnosti diferencovanej edukácie a pedagogickej diagnostiky nadaných žiakov 1. stupňa základnej školy v našich podmienkach. Výskum sme realizovali v integrovaných triedach, teda v bežnom sociálnom prostredí rovesníkov nadaného dieťaťa. Na základe viacerých domácich a zahraničných koncepcií /Renzulliho (1977) – Mönkssov (1987) *triadický model nadania*, Hellerov *model rozvoja nadania* (1986, 1987), Tannenbaumov *psychosociálny model nadania*, (1986), Mesárošovej *model nadanej osobnosti* (1998), Czeiselihov *model*

nadania 4+4+1 (1996), Dočkalov model nadania (1987), Laznibatovej projekt alternatívnej starostlivosti o nadané deti (2001), Mekrovej model diferencovaného kurikula (1993), Tomlinsonovej teória diferencovanej triedy (1995)/ sme vypracovali model, ktorého hlavným cieľom je rešpektovať princípy pre zabezpečenie kontinuálnej a efektívne fungujúcej podpory nadania v bežnej škole. Model je založený na **modifikácii prvkov učebného prostredia** s cieľom vytvoriť učebné prostredie podnecujúce schopnosti a potreby nadaných i nenadaných žiakov; na **prvkoch modifikácie obsahu** s cieľom odstránenia jednotvárnosti vyučovania a obohatenia základného predpísaného obsahu vyučovania. Orientovali sme sa na vytvorenie bohatšej, viacsmernej a efektívne organizovanej vedomostnej bázy. Aby sme dosiahli zvýšenie úrovne kreativity (Tóthová, 2003), pozdvihli úroveň kognitívnych zručností a umožnili použitie vedomostí, ktoré žiaci nadobudli, do kurikulárnej diferenciacie modelu sme zaradili i **prvky postupovej modifikácie**. Aby produkty nadaných detí v triede zodpovedali ich skutočnému potenciálu, boli zaradené aj **prvky produktovej modifikácie**.

Jednou z našich úloh bolo experimentálne overiť účinnosť navrhnutého modelu diferencovanej pedagogickej práce. Pri štatistickej analýze výsledkov experimentu boli použité neparametrické metódy matematickej štatistiky. Štatistické výpočty boli realizované pomocou programu STATISTICA.

Výskumná vzorka

Pri výbere výskumnej vzorky sme použili *zámerný výber*. Vzhľadom k problematike výskumnej úlohy bolo nevyhnutné získať výskumný súbor spĺňajúci kritérium prítomnosti nadaných žiakov v triede. Aby sme požadované kritérium zabezpečili, spolupracovali sme pri uskutočňovaní výskumu s realizátormi Projektu pokusného overovania výchovy a vzdelávania nadaných detí na ZŠ. Tento projekt prebieha od roku 2000 na 1. stupni VI. základnej školy v Hlohovci pod dohľadom poradného orgánu, ktorý je zložený zo zástupcov gestora Štátneho pedagogického ústavu, zástupcov pedagogicko-psychologickej poradne a štátnej správy v školstve, zástupcov školy, na ktorej projekt prebieha, a rodičov detí zaradených do experimentu. V rámci projektu sú vytvorené experimentálne triedy s integrovanými nadanými žiakmi. Navrhnutý model vyučovania bol realizovaný v experimentálnej triede 4. ročníka. Do výskumnej vzorky boli zaradení aj žiaci 4. ročníka paralelnej triedy, kde vyučovanie prebiehalo štandardným spôsobom. Táto trieda predstavovala kontrolnú vzorku pre žiakov 4. ročníka experimentálnej triedy. Našu výskumnú vzorku tvorili:

- 2 identifikovaní nadaní žiaci 4. ročníka ZŠ v Hlohovci,
- 17 žiakov integrovanej triedy 4. ročníka na ZŠ v Hlohovci,

- 19 žiakov paralelnej triedy 4. ročníka na ZŠ v Hlohovci.

Metódy a fázy výskumu

Experiment sme realizovali v troch základných fázach. V prvej fáze prebiehala **inštruktáž** zapojených učiteľov a administrácia **vstupného vedomostného testu (pretestu)**. V spolupráci s učiteľom sme vybrali jeden tematický celok z predmetu Slovenský jazyk z učiva príslušného ročníka a zostavili sme vstupný vedomostný test (pretest). Test bol žiakmi vyplnený pred preberaním daného učiva. V niektorých oblastiach bol doplnený o náročnejšie otázky s prvkami akcelerácie a rozšírenia základného učiva podľa uváženia učiteľa vyučujúceho daný predmet a učiteľa so špecifickou prípravou pre prácu s nadanými žiakmi. Konkrétne vo štvrtom ročníku bol vybraný tematický celok „Podstatné mená stredného rodu“. Rovnaký vedomostný test, ako bol zadávaný v experimentálnej triede, bol zadán aj v paralelnej 4. B. triede. Test pozostával zo 6 úloh a maximálne skóre, ktoré mohli žiaci v teste získať, bolo 39.

Po vstupnej diagnostike úrovne vedomostí a tvorivých schopností nasledovala samotná realizácia navrhnutého modelu vyučovania v integrovanej experimentálnej triede. Integrované triedy sú triedami s integráciou heterogénnej skupiny nadaných žiakov, preto celý vyučovací proces sme v rámci modelu daným skutočnostiam prispôbili.

V ďalšej fáze skúmania sme zisťovali, ako ovplyvnila realizácia navrhnutého modelu vedomostnú úroveň nadaných žiakov i ostatných žiakov experimentálnej triedy. Na zistenie údajov sme použili **výstupný vedomostný test (posttest)**. Výstupný vedomostný test absolvovali aj žiaci kontrolnej skupiny. V oboch triedach sme použili rovnaké formuláre testov ako pri vstupnom testovaní. Nestanovili sme presné časové rozpätie na administráciu testov, s cieľom rešpektovania individuálneho tempa jednotlivých žiakov. Všetkým bola daná k dispozícii jedna 45 minútová vyučovacia hodina. Aby sa predišlo skresleniu výsledkov v dôsledku odpisovania, prípadne vyrušovania, pretest i posttest sme v každej triede realizovali dvakrát.

Získané výsledky sme vyhodnotili pomocou matematicko - štatistických metód. Keďže predpoklad o normálnom rozdelení početností bodového skóre testov nie je opodstatnený, dosiahnuté výsledky vo vstupných a výstupných testoch sme porovnávali pomocou neparametrických testovacích metód. Použili sme jednovýberový a dvojitýberový Wilcoxonov test, pri ktorých sa predpokladá ordinálna merateľnosť pozorovaných znakov. Testy sme realizovali pomocou počítačového programu STATISTICA. Po zadaní vstupných údajov vo výstupnej zostave počítača dostaneme pre zvolený Wilcoxonov test hodnotu

testovacieho kritéria z a hodnotu p , čo je pravdepodobnosť chyby, ktorej sa dopustíme, keď zamietneme testovanú hypotézu. Ak je vypočítaná hodnota p dostatočne malá ($p < 0,05$ resp. $p < 0,01$), testovanú hypotézu H_0 o rovnosti stredných úrovní pozorovaných znakov zamietame (na hladine významnosti 0,05 resp. 0,01). V opačnom prípade hypotézu H_0 nemôžeme zamietnuť, pozorované rozdiely nie sú štatisticky významné.

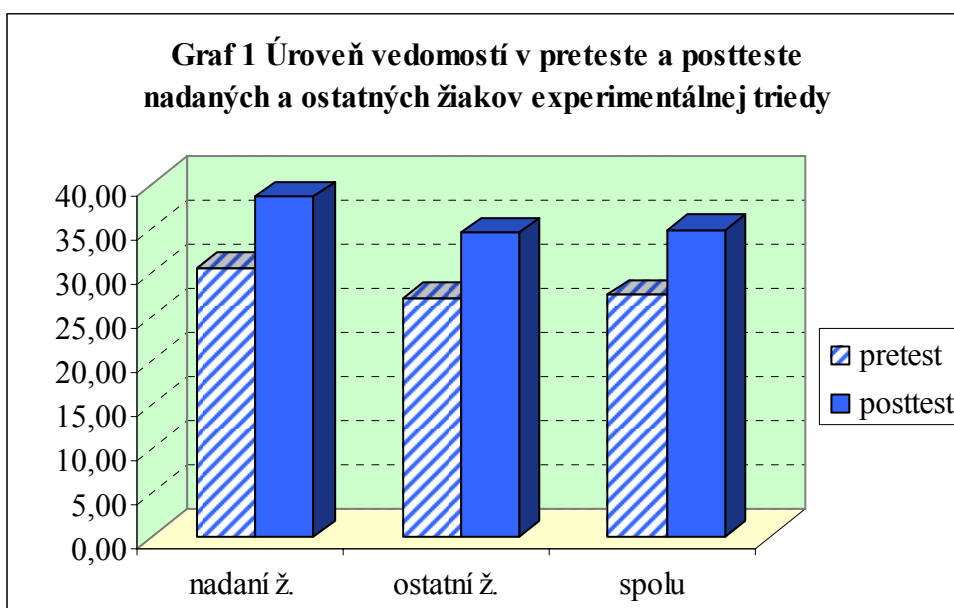
Štatistické overenie účinnosti navrhnutého modelu diferencovanej pedagogickej práce v integrovaných podmienkach

Jednou zo stanovených výskumných úloh bolo zistiť, aký účinok má realizácia „Modelu diferencovanej pedagogickej práce podľa schopností s ohľadom na potreby nadaných žiakov v integrovanej triede“ na vedomostnú úroveň nadaných a ostatných žiakov v integrovaných triedach. Pre vyriešenie stanovenej úlohy sme porovnávali výsledky vo vstupných a výstupných testoch v experimentálnej triede 4. ročníka. Pomocou jednovýberového Wilcoxonovho testu sme testovali nulovú hypotézu $H_0 : \mu_1 = \mu_2$ o rovnosti stredných úrovní pozorovaných znakov X , Y . Pritom sme znakom X označili výsledok žiaka vo vstupnom teste, znakom Y výsledok žiaka vo výstupnom teste, znakom μ_1 strednú hodnotu znaku X a znakom μ_2 strednú hodnotu znaku Y .

Po zadaní výsledkov vstupných a výstupných vedomostných testov, ktoré získali žiaci 4. ročníka experimentálnej triedy, sme dostali nasledujúcu výstupnú zostavu jednovýberového Wilcoxonovho testu :

$$n = 19 \quad z = 3,621\ 796 \quad p = 0,000293.$$

n je rozsah výberového súboru, teda v tomto prípade počet žiakov experimentálnej triedy 4. ročníka. Keďže hodnota p je dostatočne malá ($p = 0,000293$), testovanú hypotézu H_0 o rovnosti stredných úrovní pozorovaných znakov zamietame na hladine významnosti 0,01 v prospech alternatívnej hypotézy. Dokázali sme, že realizovaním navrhnutého modelu sa štatisticky významne zvýšila vedomostná úroveň u žiakov experimentálnych tried. Aby sme mohli porovnať rozdiely nárastu bodového skóre v skupinách nadaných a ostatných žiakov experimentálnej triedy, dosiahnuté priemerné bodové skóre sme i graficky znázornili:



Vzhľadom na nízky počet psychologicky diagnostikovaných a potvrdených nadaných žiakov v triede (2 žiaci), nebolo možné merať štatistickú významnosť rozdielov strednej hodnoty znaku u nadaných v porovnaní s ostatnými žiakmi. Zistené rozdiely však dokazujú pozitívny vplyv „Modelu diferencovanej pedagogickej práce podľa schopností s ohľadom na potreby nadaných žiakov v integrovanej triede“ na vedomostnú úroveň nadaných žiakov. U všetkých testovaných nadaných žiakov nastalo aplikáciou diferencovaných úloh, metód a foriem zvýšenie poznatkovej úrovne v skúmanom tematickom celku, čo považujeme za veľmi prínosné. Zároveň sa potvrdili aj závery viacerých výskumov, zameraných na skúmanie charakteristík nadaných detí v kognitívnej oblasti, o neuprednostňovaní mechanického štýlu učenia. Naopak, aplikovaný model bol orientovaný na objavovanie zložitejších faktov, príčinnno – následných vzťahov a na rozvoj kritického a logického myslenia, čo sa v prípade nadaných žiakov ukázalo ako veľmi vhodné. Nárast poznatkov v porovnaní s ostatnými žiakmi, ale i v porovnaní s priemernými hodnotami v pretestovom šetrení potvrdzuje, že aplikácia diferencovaných postupov rešpektujúcich špecifiká nadaných detí vo vyučovacom procese vedie k rozvoju poznatkovej úrovne nadaných v integrovanej triede.

Keďže model diferencovanej práce je orientovaný na nadané, prípadne najschopnejšie, deti v triede, zaujímalo nás, aký je jeho vplyv aj na ostatných žiakov integrovanej triedy vzhľadom na to, že vyučovací proces a zvlášť, ak ide o triedu v bežnej škole, musí zahrnúť do rozvoja kognitívnych a nonkognitívnych osobnostných stránok všetkých žiakov.

Zistený výsledok o náraste poznatkovej úrovne ostatných žiakov považujeme za vysoko pozitívny v perspektívach rozvoja možností vzdelávania nadaných žiakov. Stretli sme

sa mnohokrát s negativistickým prístupom k vzdelávaniu nadaných v integrovaných triedach zo strany učiteľov, ktorí presadzovali myšlienku, že ak realizujeme diferencované vyučovanie podľa schopností s ohľadom na potreby nadaných, je uprednostňovaná iba malá skupinka žiakov a ostatní nemajú rovnaké šance na úspech, prípadne kognitívne schopnosti nie sú u nich rozvíjané v dostatočnej miere. Výsledky výskumného overovania ukazovateľa vedomostí potvrdzujú kladné pôsobenie diferencovaného prístupu podľa schopností aj na ostatných žiakov, motivujú ich k vyšším výkonom a prostredníctvom rôznych postupov využívaných v rámci Modelu (riešenie projektov, problémových úloh, heuristických metód, relaxačných metód, obohatenia, prezentácií individuálnych úloh nadaných žiakov atď.) zvyšujú úroveň ich poznatkov.

Porovnanie výsledkov vedomostných testov u žiakov experimentálnej a kontrolnej skupiny

Pomocou jednovýberového Wilcoxonovho testu sme porovnávali výsledky vstupných a výstupných vedomostných testov aj u žiakov kontrolnej skupiny. Získali sme nasledujúcu výstupnú zostavu jednovýberového Wilcoxonovho testu:

$$n = 19 \quad z = 3,179 \ 132 \quad p = 0,001477.$$

Keďže hodnota p je dostatočne malá, na hladine významnosti 0,01 zamietame testovanú hypotézu o rovnosti stredných hodnôt pozorovaných znakov X , Y . To znamená, že aj štandardným spôsobom vyučovania bolo dosiahnuté štatisticky významné zvýšenie vedomostnej úrovne žiakov. Aby sme zistili, či aplikáciou navrhnutého modelu získame reálne lepšie výsledky vo vedomostnej úrovni žiakov v porovnaní so štandardným spôsobom vyučovania, budeme porovnávať výsledky žiakov kontrolnej a experimentálnej skupiny vo vstupných a výstupných vedomostných testoch. Znakom X označme výsledok vstupného resp. výstupného vedomostného testu žiakov experimentálnej triedy a znakom Y výsledok vstupného resp. výstupného vedomostného testu žiakov kontrolnej skupiny. Budeme testovať hypotézu $H_0 : \mu_1 = \mu_2$ o rovnosti stredných úrovní pozorovaných znakov X , Y .

Keďže pozorované znaky X a Y sú nezávislé, na testovanie nulovej hypotézy o rovnosti stredných úrovní pozorovaných znakov použijeme dvojitý Wilcoxonov test. Výpočet sme realizovali na počítači v programe STATISTICA. Po zadaní výsledkov vstupných vedomostných testov sme dostali nasledujúcu zostavu:

$$n_1 = 19 \quad n_2 = 19 \quad z = -0,175 \quad p = 0,860,$$

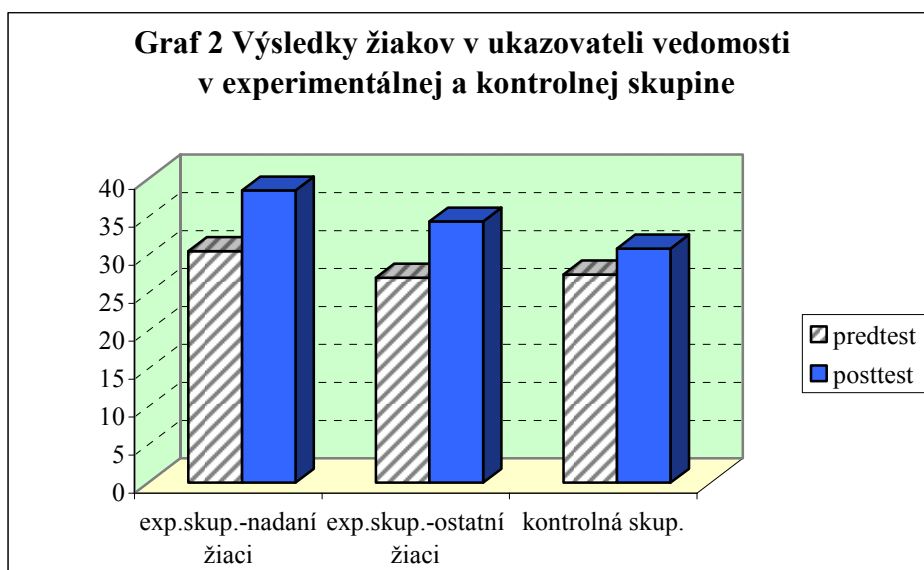
kde n_1 je rozsah prvého výberového súboru (t.j. počet žiakov experimentálnej triedy), n_2 rozsah druhého výberového súboru (t.j. počet žiakov kontrolnej skupiny), z je hodnota

testovacieho kritéria. Vzhľadom na to, že hodnota $p = 0,860$, testovanú hypotézu H_0 o rovnosti stredných úrovní pozorovaných znakov nemôžeme zamietnuť. To znamená, že rozdiely vo vedomostnej úrovni žiakov experimentálnej a kontrolnej skupiny zisťované na základe výsledkov vstupného testu nie sú štatisticky významné. Porovnávané súbory môžeme považovať vzhľadom na vstupnú úroveň poznatkov v preberanej problematike za rovnocenné.

Predmetom ďalšej štatistickej analýzy bude porovnávanie vedomostnej úrovne žiakov experimentálnej a kontrolnej skupiny na základe ich výsledkov vo výstupnom teste. Po zadaní výsledkov výstupného vedomostného testu sme dostali nasledujúcu počítačovú zostavu:

$$n_1 = 19 \quad n_2 = 19 \quad z = 3,021\ 656 \quad p = 0,0025514$$

Keďže hodnota pravdepodobnosti p je malá, testovanú hypotézu H_0 o rovnosti stredných úrovní pozorovaných znakov zamietame na hladine významnosti $\alpha = 0,01$ v prospech alternatívnej hypotézy. To znamená, že realizácia navrhnutého modelu diferencovanej pedagogickej práce vo 4. ročníku štatisticky významne zvýšila úroveň vedomostí žiakov experimentálnej triedy v porovnaní s kontrolnou skupinou žiakov 4. ročníka bežnej triedy. Výsledky sme znázornili graficky:



Sme si vedomí, že na dokázanie účinnosti Modelu pre možnosť zovšeobecnenia a širšej aplikovateľnosti výsledkov je potrebná širšia vzorka respondentov a väčší počet experimentálnych tried, čo nebolo v našich silách zabezpečiť. Napriek tomu zistený výsledok považujeme za veľmi prínosný a motivujúci pre ďalšie pokračovanie v našej pedagogickej a výskumnej práci.

Záver

Orientácia modelu na realizáciu zmien vo vyučovacom procese, v zmysle rešpektovania špecifických edukačných potrieb nadaných žiakov, záujmov, individuálneho tempa práce a prispôsobenia sa úrovni intelektových schopností dieťaťa využívaním akcelerácie, obohatenia, objavovania zložitejších faktov, príčinnno – následných vzťahov, rozvoja kritického a logického myslenia, sa ukázala ako veľmi vhodná. Zvýšenie vedomostnej úrovne u nadaných v porovnaní s ostatnými žiakmi, ale i v porovnaní s priemernými hodnotami v pretestovom šetrení potvrdil, že aplikácia diferencovaných postupov rešpektujúcich špecifiká nadaných detí vo vyučovacom procese vedie k rozvoju poznatkovej úrovne nadaných v integrovaných triedach. Zistené výsledky dokázali, že Model diferencovanej práce podľa schopností žiakov pozitívne ovplyvňuje vedomostnú úroveň aj u ostatných žiakov v integrovanej triede.

Z výsledkov prezentovaného pedagogického experimentu vyplýva, že navrhnutý model má predpoklady stať sa efektívnym metodickým návodom ako pracovať s nadanými resp. najschopnejšími žiakmi v podmienkach bežných škôl.

Skutočným dôkazom zmysluplnosti „Modelu diferencovanej pedagogickej práce podľa schopností s ohľadom na potreby nadaných v integrovanej triede“ budú úspechy a spokojnosť nadaných detí v bežných školách, ako aj ich uplatnenie a úspechy vo zvolených profesiách v dospelosti.

Literatúra

- HATÁR, C. 2004 Integrácia postihnutých detí do škôl bežného typu. In *Vychovávateľ*, roč. 50, č. 8, s. 26-28.
- DOČKAL, V. 1987. *Psychológia nadania*. Bratislava : SPN, 181 s.
- HELLER, K. A. 1986. Identification, Development and Analysis of Talented and Gifted children in West Germany. In Heller, K. A. - Feldhusen, J. F.(ed.): *Identifying and Nurturing the Gifted*. Toronto : H. Huber, s. 59-73.
- IVANČÍKOVÁ, J. 2004. *Možnosti diferencovaného prístupu knadaným žiakom*. Dizertačná práca. Nitra: PF UKF, 248 s.
- KOMORA, J. – TIRPÁKOVÁ, A.- MARKECHOVÁ, D. 2004 Aktivita žiakov ako jedno z kritérií efektívnosti vyučovania. In *Wybrane problemy edukcyjne. Konfrontacje polsko – slowackie*. Torun : Wydawnictwo Adam Marszalek, 2004, s. 177-184, ISBN 83-7322-823-3.

- LAZNIBATOVÁ, J. 1993. *Projekt alternatívnej starostlivosti o nadané deti v podmienkach ZŠ*. Bratislava : VÚDPaP-MŠ- SR.
- MAKER, C. J. 1982. *Teaching models in education of the gifted*. Rockville, Maryland: Aspen Systems Corporation.
- MESÁROŠOVÁ, M. 1998. *Nadané deti*. Prešov : Mancom. 183 s. ISBN 80-85668-64-5.
- KLIMENTOVIČOVÁ, A. 2004. Metódy riadiaceho pracovníka k pracovníkom školy z pohľadu diferencovaného prístupu. In Petlák, E. – Juszczuk, S.: *Diferenciácia vyučovania a súvislosti*. Nitra: PF UKF, s. 135-141, ISBN 80-8050-743-0.
- KURINCOVÁ, V. – SEIDLER, P. 2004. Diferencovaný prístup k rodičom žiakov a študentov so špeciálnymi edukačnými potrebami. In *Wybrane problemy edukacyjnej - konfrontacje polsko - slovackej*. Torun : Wydawnictwo Adam Marszalek, s. 126 – 139, ISBN 83-7322-823-3.
- MÖNKS, F. J. 1992 Development of gifted children: The issue of identification and programming. In *Talent for the future*. Assen/Masstricht : Van Gorcum, ISBN 90 232 2656 9.
- PAVLIČKOVÁ, A. 2004. Diferenciácia v alternatívnom školstve. In *Diferenciácia vyučovania a súvislosti*. Nitra: PF UKF. s. 113-117. ISBN 80-8050-743-3.
- PORUBSKÁ, G. 2001. Diferencovaný prístup k nadaným žiakom. In *Premeny Slovenského školstva na prahu nového milénia*. Zborník príspevkov zo VI. medzinárodnej vedeckej konferencie. Nitra : PF UKF, s. 196-202, ISBN 80-8050-470-9.
- PORUBSKÁ, G. 2004. Pedagogická diferenciácia ako alternatíva k tradičnému vyučovaniu. In *Wybrane problemy edukacyjnej - konfrontacje polsko - slovackej*. Torun : Wydawnictwo Adam Marszalek, s. 113 – 125, ISBN 83-7322-823-3.
- RENZULLI, J. S. 1977. *The Enrichment Triad Model: A Guide for Developing Defensible Program for gifted and talented*. Conn : Mansfield center, Creative Learning Press.
- SEIDLER, P.- ŽOVINEC, E. 2004. Diferenciácia a individuálny vzdelávací program. In Petlák, E. – Juszczuk, S. a kol. : *Diferenciácia vyučovania v súvislostiach*. Nitra: PF UKF, s. 42-60, ISBN 80-8050-743-0.
- TANNENBAUM, A. J. 1986. The enrichment matrix model. In RENZILLI, J.S.1986. *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Mansfield Center : Creative Learning Press, ISBN 0-936386-44-4.
- TIRPÁKOVÁ, A. - MARKECHOVÁ, D. - DANIEL, J. 1998. *Základy štatistiky a metodológie*. Nitra PF UKF.

TOMLINSON, C. A. 1995. *Differentiating Instruction For Advanced Learners In the Mixed-Ability Middle School Classroom*. Dostupné na Internetu:

<http://www.kidsource.com/kidsource/content/diff-instruction.html>

TÓTHOVÁ, M. 2003. *Program rozvoja tvorivosti a jeho využitie v 1. ročníku ZŠ (dizertačná práca)*. Nitra: PF UKF, 2003.

ABSTRACT

In the article are presented some of the results of an educational experiment, which had been realized in 2004 at an elementary school in Hlohovec. The aim of the experiment was to verify the influence of The Model of differentiated educational work according to abilities, understanding the needs of the gifted students in the integrated classrooms. The authors compared the level of knowledge of the gifted and other students in an experimental classroom with the knowledge of a control group of students in a common classroom.

KEY WORDS

model, integration, gifted student, knowledge, experiment, pretest, posttest, experimental group, control group, didactic test, Wilcoxon test(?)

Pozn.: príspevok je napísaný a publikovaný v rámci výskumnej úlohy VEGA č.1/0092/03 „Diferenciácia ako prostriedok zefektívňovania pedagogickej činnosti v školských zariadeniach“

Na tomto mieste vyslovujeme poďakovanie pani učiteľke **Mgr. Mandlengovej**, ktorá pôsobí ako špecializovaný pedagóg pre prácu s nadanými žiakmi na II. Základnej škole v Hlohovci, bez ktorej by náš výskum nebo možné zrealizovať.

Adresy

PaedDr. Jana Ivančíková, PhD.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta UKF
Dražovská 4
949 74 Nitra
Tel.: 037/7769612
e-mail: jivancikova@ukf.sk

e-mail: dmarkechova@ukf.sk

doc. RNDr. Anna Tirpáková, CSc.
Katedra matematiky
Fakulta prírodných vied UKF v Nitre
Trieda A. Hlinku 1
949 74 Nitra
e-mail: atirpakova@ukf.sk

doc. RNDr. Dagmar Markechová, CSc.
Katedra matematiky
Fakulta prírodných vied UKF v Nitre
Trieda A. Hlinku 1
949 74 Nitra

ZÁSADY PRÁCE SO ŽIAKMI S PORUCHAMI UČENIA

Juraj Komora

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá problematikou vzdelávania žiakov so špecifickými poruchami učenia, podľa medzinárodnej klasifikácie označovaných ako deti so syndrómom ADD alebo ADHD. Zároveň analyzuje niektoré chyby, ktorých sa učitelia dopúšťajú v práci s týmito deťmi.

Kľúčové slová: špecifické poruchy učenia

Špecifické poruchy učenia dnes evidujeme u nemalej časti detskej populácie. Prejavujú sa ako ťažkosti s čítaním, písaním, pravopisom, matematikou, prípadne ako nedostatok organizačných alebo jazykových schopností. Vo všeobecnosti do tejto kategórie zaraďujeme deti s poruchami pozornosti a hyperaktivitou, podľa medzinárodnej klasifikácie označované ako deti so syndrómom ADD alebo ADHD. (Poruchy pozornosti ADD z anglického attention deficit disorder = ADD a poruchy pozornosti sprevádzané hyperaktivitou ADHD z anglického attention deficit/hyperactivity disorder = ADHD.)

Vyskytujú sa skôr vo vzájomnej kombinácii a len málokedy izolovane. Deti s poruchami učenia si ťažko osvojujú učivo klasickým spôsobom i keď majú primeranú všeobecnú inteligenciu a dostatočne podnetné rodinné prostredie. Trpia však nedostatočným rozvojom dielčích schopností, ktoré súhrne predstavujú základ pre vznik špecifických porúch učenia.

Príčiny vzniku ťažkostí, ktoré môžu viesť k spomínaným poruchám, môžu byť rôzne:

- a.) podkladom porúch učenia môže byť drobné poškodenia mozgu, ktoré obyčajne vznikne v perinatálnom veku; dosť často býva súčasťou syndrómu ľahkej mozgovej dysfunkcie,
- b.) podkladom porúch učenia je dedične podmienená dispozícia; genetický základ môže mať aj odlišná dynamika vývoja, eventuálne nerovnomerné zretie jednotlivých funkcií,
- c.) kombinovaná etiológia poruchy učenia, kedy je ľahké poškodenie mozgu spojené s dedične podmienenou dispozíciou; dá sa predpokladať, že drobné poškodenie CNS postihlo organizmus, ktorý už bol v tomto smere do určitej miery disponovaný, a preto citlivejší. (M. Vágnerová, 2001).

Závažnejším problémom ako samotné poruchy sú však dôsledky týchto porúch (depresie, frustrácia, trauma) spôsobené školskými neúspechmi. Dieťa, u ktorého sa objavia určité problémy v učení, dosahuje v škole nižšiu výkonnosť. To sa prejaví v jeho zhoršenom prospechu a ak sa problémy dieťaťa získať dobrú známku opakujú, absentuje uňho prežívanie pocitu úspechu. Dieťa pritom intenzívne pociťuje potrebu dobrého výkonu, lebo prostredníctvom neho sa snaží dokázať sebe i okoliu svoju hodnotu. Znížený učebný výkon a negatívne hodnotenie zo strany učiteľa sa odrazia u žiaka v pocitoch menejcennosti, zníženej sebadôvery a v celkovom narušení potreby sebarealizácie. Podľa J. Slavíka v takýchto prípadoch hrozí zvlášť veľké nebezpečenstvo vzniku tzv. bludného kruhu: horší výkon v dôsledku handicapu – negatívne hodnotenie – poškodenie motivácie a sebadôvery – ďalší zhoršený výkon – ešte horšie hodnotenie atď. (J. Slavík, 1999) Následkom toho je narušený osobnostný, sociálny a profesijný vývin týchto detí. Neliečené deti s poruchou pozornosti (ADD) sú náchylnejšie k antisociálnemu a kriminálnemu správaniu a majú silný sklon ku vzniku závislostí.

Ako by mal teda učiteľ správne postupovať v práci s týmito deťmi? Predovšetkým si treba dôkladne uvedomiť, že porucha pozornosti alebo hyperaktivita nie sú choroby. Je to stav mozgovej činnosti, spôsob fungovania mozgu. Dieťa sa správa tak, ako mu to diktuje mozog a za svoju odchýlku v správaní nemôže, aj keby sa akokoľvek snažilo svoju situáciu zmeniť. Nie je schopné plniť požiadavky učiteľa. Učenie sa preň stáva neprimeranou záťažou a jeho zvládnutie ho stojí veľké množstvo námahy a psychickej energie. Je dôležité, aby sa včas odhalili príčiny takéhoto stavu. To je vždy kľúčom k riešeniu konkrétneho prípadu, pričom nemalú úlohu v tom zohráva samotný učiteľ. On ako prvý zaregistruje v správaní dieťaťa množstvo sprievodných negatívnych javov. Za najnápadnejšie môžeme pokladať:

- nadmerné nutkanie k pohybu, k aktivite, ktorá sa javí ako bezúčelová, resp. nezmyselná a dieťa ju nie je schopné kontrolovať
- rýchla a častá strata koncentrácie, pričom pozornosť dieťaťa zaujme čokoľvek, čo sa deje v jeho okolí
- rýchla unaviteľnosť a z nej vyplývajúca podráždenosť, ktorá môže spôsobovať neprimerane impulzívne reakcie

Je veľmi dôležité ako učiteľ tieto prejavy posúdi a vyvodí z nich svoj ďalší postup. Žiaľ výskumy v praxi ukazujú, že učitelia sa v takýchto prípadoch rozhodujú skôr nesprávne. Reakcie na odchylné správanie bývajú spravidla negatívne, zakazujúce, odmietavé prípadne ignorujúce. To sa zákonite odrazí v správaní dieťaťa. Postupne stráca chuť do učenia, oslabuje sa jeho motivácia, začína reagovať neústupčivo, čo môže v neskoršom období prerásť do

neprimeraného vzdoru. Postoj učiteľov častokrát vyplýva aj z veľmi slabej informovanosti o danej problematike. Je preto chybou, ak učiteľ podobné situácie nekonzultuje so špeciálnym pedagógom či psychológom a nesnaží sa odhaľovať skutočné príčiny žiakovho neprimeraného chovania. H. Žáčková a D. Jucovičová uvádzajú niektoré nesprávne postoje učiteľov, s ktorými sa môžeme v bežnej praxi stretnúť:

- **neuznávanie a zľahčovanie porúch učenia a netolerantný prístup;** väčšinou vychádza z neznalosti špecifik porúch učenia, prípadne z nejakej negatívnej skúsenosti s dieťaťom s poruchou učenia z minulosti, z neochoty pracovať s týmito deťmi odlišnými metódami práce, alebo z neochoty a neschopnosti prispôbiť sa novým poznatkom,
- **iba formálne používanie metód tolerantného prístupu, hodnotenia a klasifikácie;** vyskytujú sa prípady kedy je dieťa v priebehu školského roka klasifikované bežným spôsobom, bez ohľadu na jeho poruchu a pri záverečnej klasifikácii je mu vylepšená známka celkom formálne o jeden alebo viac stupňov; takýto rýdzo formálny prístup, kde inak dieťaťu nie je venovaná žiadna špeciálna starostlivosť, pôsobí demotivujúco; nevyvoláva u dieťaťa snahu zlepšenia jeho výsledkov a korekcie problémov vyplývajúcich z jeho poruchy; okrem toho pociťujú jeho spolužiaci tento spôsob hodnotenia ako nespravodlivý,
- **použitie nadmerne tolerantného prístupu;** môže nastať v prípade, keď sú dieťaťu tolerované aj chyby, ktoré nevyplývajú z poruchy, prípadne už boli kompenzované; časté bývajú aj situácie, keď je nadmerná tolerancia úplne nekriticky vyžadovaná zo strany rodičov a dieťa je podporované v tom, že nemusí nič robiť pretože má poruchu,
- **nesprávna a neodborná reedukácia;** pri snahe o nápravu ťažkostí dieťaťa sa učiteľ aj rodičia dopúšťajú chýb (napr. nútia dysgrafické dieťa často a dlho opisovať, prepisovať a dopisovať to čo nezvládlo v škole vypracovať, pretože sa domnievajú, že dlhým písaním sa písmo dieťaťa zlepší); dôležité je zaistiť dieťaťu skutočne odbornú nápravnú starostlivosť u špeciálneho pedagóga alebo špeciálne vyškoleného učiteľa; môže sa však vyskytnúť aj „nadmerná“ odborná starostlivosť, kedy rodičia v snahe zabezpečiť dieťaťu čo najrýchlejšiu a najlepšiu nápravu, navštevujú väčšie množstvo špecialistov, rôzne odborné kurzy a semináre, výsledkom čoho býva preťaženie dieťa,
- **porovnávanie dieťaťa s poruchou učenia s ostatnými žiakmi;** v takomto prípade sa dieťa snaží vyrovnat' svojim spolužiakom z čoho plynie množstvo chýb v jeho výkone; takýto výkon nemá zmysel hodnotiť, pretože neodráža skutočné schopnosti

dieťaťa; okrem toho takéto porovnávanie vyvoláva u dieťaťa traumu a znižuje jeho sebavedomie. (Žáčková, Jucovičová, 2000)

V súvislosti s uvedeným si musíme uvedomiť, že deti so špecifickými poruchami učenia by mali byť vzdelávané odlišným spôsobom, s ohľadom na konkrétne problémy vyplývajúce z ich handicapu. O. Zelinková zdôrazňuje niektoré zásady, ktoré majú byť rešpektované pri práci s deťmi so špecifickými poruchami učenia:

- **deťom so špecifickými poruchami učenia je dôležité venovať špeciálnu pozornosť a starostlivosť po celú dobu dochádzky do školy;** znamená to, že aj na vyšších stupňoch školy, nie len na základnej škole, majú učitelia zohľadňovať potreby týchto detí, pričom pozornosť by mala byť zameraná najmä na to, aby znevýhodnené deti, vinou svojich nedostatkov v učení neboli poznamenané stálymi neúspechmi a aby v predmetoch, kde sa ich ťažkosti neprejavujú, dosahovali výkony, ktoré by ich mohli uspokojiť,
- **pri zisťovaní úrovne žiakových vedomostí a zručností volí učiteľ také formy a druhy skúšania, ktoré zodpovedajú schopnostiam žiaka, a na ktoré nemá porucha negatívny vplyv;** všeobecne to predovšetkým znamená poskytnúť deťom dostatok času na splnenie zadanej úlohy (žiadne časové limity alebo súťaže na čas), maximálne obmedzenie rôznych druhov kontrolných prác a pod.,
- **v kompetencii riaditeľa školy je, aby pre deti so špecifickými poruchami učenia bol vypracovaný v ktoromkoľvek predmete príslušným vyučujúcim individuálny vzdelávací plán, ktorý sa môže radikálne líšiť od výučby v danom ročníku;** tento pokyn dovoľuje pri hodnotení znevýhodnených žiakov dôsledne využívať individuálny prístup a výučbu úplne prispôbiť zvláštnym potrebám žiaka s diagnostikovanou poruchou; hodnotenie podľa sociálnej normy je pre znevýhodnených žiakov vhodné v tých predmetoch, ktoré považujú za oblasť svojej profesnej kariéry a kde budú musieť po nejakej dobe vstupovať do súťaže s ostatnými,
- **je nevyhnutné, aby všetky navrhnuté pedagogické opatrenia boli prediskutované s rodičmi žiaka a ich súhlasný či nesúhlasný názor bol rešpektovaný;** tento bod v praxi okrem iného vedie k nutnosti, aby učiteľ zrozumiteľne objasňoval a vysvetľoval rodičom svoje pedagogické zámery a opatrenia v prospech žiaka (veľmi často sa tieto diskusie týkajú klasifikácie, ktorú rodičia nezriedka vyžadujú i keď učiteľ doporučuje slovné hodnotenie. (O. Zelinková, 1994)

Pre doplnenie týchto zásad by sme ešte uviedli niektoré súvislosti, vyplývajúce s už spomínanej skutočnosti, že deti so špecifickými poruchami učenia, s ohľadom na ich potreby,

musia mať upravené podmienky vzdelávania. Nemalú úlohu v celom procese zohráva hodnotenie týchto žiakov. Ako ale správne postupovať pri hodnotení žiakov so špecifickými poruchami učenia? Na tomto mieste musíme konštatovať, že veľké množstvo učiteľov má o týchto otázkach mylnú predstavu prameniáciu z presvedčenia, že postačí, ak budú títo žiaci hodnotení za svoj výkon o jeden stupeň lepšou známku, ako by za normálnych okolností boli. V skutočnosti je celá problematika podstatne zložitejšia.

Za podstatné pokladáme napr. to, aby o celej situácii boli informovaní všetci zúčastnení (teda nielen rodičia žiaka, ale aj ďalší učitelia a najmä spolužiaci) a bolo im zdôvodnené, prečo bude tento žiak inak vzdelávaný a hodnotený. Deti často pociťujú krivdu ak majú pocit, že ich spolužiak bol podľa nich za horší výkon ohodnotený rovnako, čo môže vyústiť do nenávisťi voči tomuto spolužiakovi. V inom prípade sa môže stať aj to, že žiak, ktorý má určité problémy s niektorými činnosťami vyplývajúce z jeho handicapu, sa stane terčom posmechu svojich spolužiakov. Preto je nanajvýš dôležité vysvetliť deťom, čo je príčinou poruchy, že za ňu spolužiak nemôže a aj s ich pomocou môže svoje problémy prekonať.

Ďalej je dôležité v práci so žiakmi vychádzať najmä z toho v čom je žiak úspešný a nevystavovať ho nadmerne činnostiam, v ktorých nemôže podávať optimálny výkon. Ako už bolo spomenuté, dieťa so špecifickými poruchami učenia vynakladá na prácu vo vyučovaní veľké množstvo energie, pričom výsledok tohto úsilia býva častokrát len minimálny. To sa postupom času odrazí na motivácii k ďalšej práci. Preto správny spôsob motivácie je v tomto prípade veľmi dôležitý. Dieťa musí čo najčastejšie prežívať pocit úspechu a je na učiteľovi, aby mu takúto možnosť ponúkal a oceňoval pri tom jeho prejavovanú snahu.

Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 31. augusta 2004 schválilo nové Metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu žiakov s vývinovými poruchami učenia v základných a stredných školách, ktoré vošli do platnosti od 2. septembra 2004. Do tohto obdobia sa postupovalo podľa Metodických pokynov na hodnotenie a klasifikáciu žiakov so špeciálno-pedagogickými potrebami v bežných a základných školách platných od 1. januára 1996 a podľa Metodických pokynov na hodnotenie a klasifikáciu žiakov základných škôl v tých ustanoveniach, ktoré sa vzťahovali k hodnoteniu a klasifikácii žiakov s vývinovými poruchami učenia. Tieto pokyny však nie celkom presne špecifikovali, ako postupovať pri hodnotení s ohľadom na konkrétne poruchy učenia.

Na základe nových pokynov učiteľ môže korigovať svoje postupy pri zisťovaní úrovne žiakových vedomostí a zručností. Umožní napr. žiakovi s dysgrafiou a dysortografiou prezentovať svoje vedomosti najmä ústnou formou a v prípade písomného prejavu sa zameria

na hodnotenie obsahovej stránky (učiteľ nemusí vždy hodnotiť počet chýb v napísanom texte, ale môže hodnotiť počet správne napísaných slov), žiakovi s dyslexiou sprístupní zadanie úlohy v zvukovej podobe, žiakovi s dyskalkúliou umožní používanie kompenzačných pomôcok atď. Ak druh a stupeň poruchy nedovoľuje žiakovi zvládnuť cudzí jazyk, môže riaditeľ školy rozhodnúť o oslobodení žiaka od tohto štúdia.

Vo všeobecnosti sa odporúča žiakov s vývinovými poruchami učenia v predmetoch, v ktorých je preukazovanie dosahovaných výsledkov výrazne ovplyvňované konkrétnou poruchou hodnotiť slovne. Toto hodnotenie umožňuje učiteľovi presne popísať pokrok, ktorý dieťa dosiahlo v priebehu štúdia a tým ho motivovať k ďalšiemu zlepšovaniu. Ak sa už použije pri hodnotení klasifikácia, je dôležité vychádzať z individuálneho vzdelávacieho programu. Tým sa dostávame k ďalšiemu podstatnému faktoru v práci s deťmi so špecifickými poruchami učenia. Ten sa doteraz využíval najmä pri nadaných deťoch, alebo v súvislosti s integráciou handicapovaných detí do bežných škôl. Na vypracovaní individuálneho vzdelávacieho programu sa podieľajú: škola (triedny učiteľ, iní učitelia, ktorí vyučujú žiaka), rodičia (dôležité je, aby sa rodičia priamo podieľali na úlohách, ktoré v individuálnom vzdelávacom programe sú, hlavne pri príprave žiaka na vyučovanie - domáce úlohy, materiálne podmienky a pod.) a odborníci z detského integračného centra (DIC, popr. psychológ, lekár, sociálny pracovník - ak nie je v blízkosti zriadené DIC). Individuálny vzdelávací program vypracuje tím odborníkov a rodičov. Je odsúhlasený a kontrolovaný riaditeľom školy pravidelne, ako je v ňom naplánované (P. Seidler, 1998). Individuálny vzdelávací program výrazne pomáha v náprave žiakových problémov a to aj v prípadoch kedy sa jedná o slabú formu poruchy. Z miernych a nekorigovaných ťažkostí sa môžu v neskoršej dobe vyvinúť komplikované a vážne problémy.

Spôsob ako postupovať pri vzdelávaní a hodnotení žiakov so špecifickými poruchami učenia je v súčasnosti vypracovaných množstvo. Môžeme konštatovať, že sú aj legislatívne podložené, a preto záleží len na učiteľoch do akej miery budú ochotní zodpovedne a trpezlivo pristupovať k práci s takými žiakmi. Pochopiteľne, že neodmysliteľnou súčasťou takejto práce je aj spolupráca so špeciálnym pedagógom, psychológom ale aj rodičom a ďalšími učiteľmi, ktorí prichádzajú do kontaktu s handicapovanými žiakmi. Iba súčinnosť všetkých týchto činiteľov môže zabezpečiť nápravu problémov spojených s poruchami učenia.

Literatúra

- Ivančíková, J.: *Diferencovaná trieda a diferencované hodnotenie podľa úrovne schopností a pripravenosti žiakov*. In.: Petlák, E. – Juszczuk, S.: *Diferenciácia vyučovania a súvislosti*. Nitra, PF UKF, 2004. ISBN 80-8050-743-0
- Ivančíková, J.: *Diferenciácia didaktických postupov a hodnotenia v práci s nadanými žiakmi*. In.: *Wybrane problemy edukacyjne. Konfrontacje polsko – slowackie*. Torun: Wydawnictwo Adam Marszalek, 2004, s. 159 – 170. ISBN 83-7322-823-3.
- Kurincová, V.: *Teoretické a praktické problémy spolupráce rodiny a školy*. In: *Príprava učiteľov elementaristov na prahu nového tisícročia. Zborník z medzinárodnej konferencie*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta 2000. ISBN: 80-88722-97-7
- Kurincová, V., Slezáková, T.: *Rodičia ako edukátori, klienti a manažéri škôl*. In.: *Zborník referátov z konferencie s medzinárodnou účasťou Riadenie predškolských zariadení po transformačnom procese*, Nitra: PF UKF, 2002.
- Metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu žiakov s vývinovými poruchami učenia v základných a stredných školách* (schválené Ministerstvom školstva Slovenskej republiky dňa 31. augusta 2004 s platnosťou od 2. septembra 2004)
- Pavličková, A.: *Diferenciácia v alternatívnom školstve*. In.: *Diferenciácia vyučovania a súvislosti*. Nitra : PF UKF, 2004. ISBN 80-8050-743-3
- Porubská, G.: *Pedagogická diferenciácia ako alternatíva k tradičnému vyučovaniu*. In.: *Wybrane problemy edukacyjne - konfrontacje polsko - slowackie*. Torun : Wydawnictwo Adam Marszalek, 2004. ISBN 83-7322-823-3
- Seidler,P.: *Možnosti zostavenia individuálneho vzdelávacieho programu pre postihnutých žiakov na 2.stupni základnej školy bežného typu*. In: kolektív autorov: *K niektorým otázkam zvyšovania efektívnosti výchovno- vzdelávacieho procesu*. PF UKF, Nitra, 2000. ISBN 80-8050-371-0
- Seidler,P.: *Možnosti diferenciácie žiakov na 1. stupni ZŠ vzhľadom na špeciálno-pedagogické problémy*. In: *Zborník príspevkov z konferencie: Slovné hodnotenie a diferencované vyučovanie*. Nitra : PF UKF, 1998, ISBN 80-8050-161-0
- Seidler, P. – Žovinec, E.: *Diferenciácia a individuálny vzdelávací program*. In.: Petlák, E. – Juszczuk, S.: *Diferenciácia vyučovania a súvislosti*. Nitra, PF UKF, 2004. ISBN 80-8050-743-0
- Slavík, J.: *Hodnocení v současné škole*. Praha, Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9

Vágnerová, M.: *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha, Karolínium, 2001.

ISBN 80-7184-488-8

Zelinková, O.: *Poruchy učení*. Praha, Portál, 1994

Žáčková, H. – Jucovičová, D.: *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. Praha, H+H, 2000

Adresa

PaedDr. Juraj Komora, PhD.

Katedra pedagogiky PF UKF

Drážovská 4, 94901 Nitra

Tel.: 037/7769619

e-mail: jkomora@ukf.sk

SPECIFICS OF ASSESSMENT OF PUPILS WITH LEARNING DISORDERS

ABSTRACT

The paper deals with questions of education of pupils with specific learning disorders according to international assessment rate for children with syndrom ADD or ADHD. There are analyzed some mistakes of teachers who work with these children.

KEY WORDS

specific learning disorders,

Pozn.: príspevok je napísaný a publikovaný v rámci výskumnej úlohy VEGA č.1/0092/03 „Diferenciácia ako prostriedok zefektívňovania pedagogickej činnosti v školských zariadeniach“

PRÁCA UČITEĽA NA I. STUPNI ZŠ S DEŤMI S PORUCHAMI UČENIA

Jana Gajarská

Anotácia: Autorka príspevku sa zaoberá problematikou dôležitosti vplyvu učiteľa 1. stupňa na vývin dieťaťa. Zvlášť podčiarkuje otázku vplyvu na osobnostný vývin nielen na vzdelávací. Súčasne sa stručne zaoberá niekoľkými dôležitými úlohami učiteľskej práce s ktorými by sa mal učiteľ stotožniť a ktoré sú veľmi významné najmä pri deťoch s poruchami učenia.

Kľúčové slová: Poruchy učenia, pedagogická diagnostika, metódy a formy práce, aktívne formy komunikácie.

MOTTO: *„Nie je umenie dokázať, že dieťa niečo nevie, ale je umenie dať mu príležitosť dokázať, že niečo vie.“*

Pri práci s deťmi, ktoré majú poruchy učenia by sme mali mať tento výrok na pamäti – častejšie.

Učiteľ 1. stupňa má pre dieťa nesmierny význam!

Tento význam spočíva nielen v naučení trivía (čítanie, písanie, počítanie), ale predovšetkým je úžasným vzorom pri formovaní osobnosti dieťaťa.

Práve tento druhý význam vytvára deťom dlhodobú pečať v ich povedomí.

Táto pečať je dlhodobá (až do dospelosti). Jej vytváranie je spojené s pozitívnymi aj s negatívnymi zážitkami, ktoré si dieťa vytvára v škole a sprevádzajú ho až do dospelosti.

„Čo povie pani učiteľka, to musí byť!“

Táto veta často sprevádza malých školákov a ich rodičov po veľmi dlhú dobu školskej dochádzky na prvom stupni ZŠ.

Pre dieťa, ktoré bez problémov zvláda školu, je učiteľ vnímaný ako sprievodca školou, sprevádza a pomáha mu objavovať nové zaujímavé poznatky. Je pre neho vzorom, na ktorý sa môže dieťa obrátiť a vždy mu pomôže.

Pre dieťa, ktoré má problémy v učení, je učiteľ viac než sprievodca, viac než spoluobjavovateľ nových poznatkov.

Dieťa je konfrontované s tým, aby svojho učiteľa nesklamalo, porovnáva sa s výkonmi iných kamarátov v triede.

Ak učiteľ k dieťaťu s poruchou učenia nedokáže zaujať správny postoj – nastáva sklamanie z vlastnej neúspešnosti, nastupujú pocity menejcennosti a strachu zo zlyhania.

Pri formulovaní požiadaviek na učiteľa I. stupňa, vystupujú do popredia tieto:

- schopnosť predpokladu, že v jeho triede sa môžu objaviť žiaci s poruchou učenia,
- správna identifikácia detí s ťažkosťami v učení,
- schopnosť efektívne pracovať s deťmi s poruchou učenia,
- ochota celoživotného vzdelávania sa.

Medzi najzákladnejšie úlohy učiteľa I. stupňa, ktorý má v triede deti s poruchami učenia patria tieto:

1. Úloha pedagogickej diagnostiky

- včasné rozpoznanie signálov, identifikácia problémov dieťaťa
- odporúčenie na odborné vyšetrenie, komunikácia s rodičom
- efektívne využitie času (počas diagnostiky) na prácu s dieťaťom na vyučovaní a doma

2. Používanie vhodných metód a foriem práce na vyučovaní

- využívanie všeobecných metód a foriem práce s deťmi s poruchami učenia prípadne s inými vzdelávacími a výchovnými ťažkosťami

3. Aktívne formy komunikácie medzi rodičmi dieťaťa a dieťaťom samotným (poradenské zariadenie, odborníci z iných rezortov)

- spolupráca s rodinou dieťaťa, nielen formálna ale praktická (pravidelné konzultácie, zápisníček ...)
- komunikácia s dieťaťom, úprimný, otvorený a priateľský vzťah
- dohodnutie si pravidiel spolupráce učiteľ – rodičia, učiteľ - dieťa
- využívanie možností konzultovať problémy detí s odborníkmi v poradenskom zariadení (PPP, ŠPP ...)

4. Vytváranie priateľského prostredia (klímy) vo vnútri triedy

- oboznámenie spolužiakov s iným hodnotením dieťaťa
- vysvetlenie problémov v učení, apelovanie na silné stránky dieťaťa
- využitie triednických hodín na vytváranie priateľského prostredia v triede, aby sa deti cítili v spoločnosti učiteľa príjemne a bezpečne

5. Znalosť platnej legislatívy a tým vytváranie vonkajších (organizačných) podmienok pre dieťa

- Metodické pokyny k výchove a vzdelávaniu žiakov so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami
- Metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu žiakov s vývinovými poruchami učenia v ZŠ a SŠ (schválené MŠ SR dňa 31. 8. 2004 rozhodnutím č. CD – 2004 – 12003/23597-1:095 s platnosťou od 2. 9. 2004) a iné.
- celoživotné vzdelávanie učiteľa, aby dokázal pružne reagovať na meniacu sa školskú legislatívu a tým meniť svoje možnosti, ktoré sa mu črtajú v praxi.

Záver

Učiteľ I. stupňa ZŠ má pre dieťa nesmierny význam. Tento význam je často v našej spoločnosti spochybňovaný a podceňovaný.

Zvláštny význam má pre dieťa s poruchou učenia, nakoľko sa pre neho učiteľ stáva prvou opornou barličkou v škole. Do akej miery sa zapíše učiteľ u dieťaťa záleží nielen na jeho odborných kvalitách, ale predovšetkým na jeho ľudských a osobnostných hodnotách.

Preto pokladáme za dôležité, prehodnotiť systém celoživotného vzdelávania učiteľov a zavádzanie nielen teoretických vedomostí, ale predovšetkým nácvik praktických zručností a prvkov do tohto procesu.

Adresa

PaedDr. Jana Gajarská
Riaditeľka PPP Hlohovec
Fraštická 4
92001 Hlohovec

ABSTRACT

Author is focusing on importance of first grade teacher's influence on child's growth, especially child's personality growth, not only educational development.

At the same time she is analysing some important tasks of teacher's work which every teacher should realize.

This must be emphasized especially in education of children with learning disabilities.

KEY WORDS

Learning Disabilities, Diagnostic of teacher, forms of active communication

VÝZVA PRE VÝCHOVU K PLURALITNEJ IDENTITE AKO CESTA VYROVNANIA SA S KULTÚRNOU MULTIPLICITOU A DIVERZITOU

Ilan Shemesh

Anotácia: Príspevok je zameraný na problematiku v súčasnosti veľmi aktuálnu. Zaoberá sa migráciou a imigrantmi z politického, ekonomického, sociálneho a edukačného aspektu. Hlavný dôraz je kladený na objasnenie multikulturálnej reality a pluralitnej spoločnosti.

Na základe početných literárnych zdrojov autor prezentuje viaceré prístupy ku skúmaniu uvedenej problematiky (napríklad, kritický multikulturálny a liberálny prístup), Pohľady na vysvetľovanie zmien v identite imigrantov v konkrétnom sociálnom environmente (napr. monistický prístup, pluralistický a interaktívny prístup – podľa Tafta) a zamýšľa sa nad pojmami ako pluralistická a kosmopolitná identita.

Podstatná časť príspevku je orientovaná na východiská výchovy k pluralizmu. Autori vychádzajú z niektorých príkladov edukácie v USA, v Kanade, ale aj v Európskej únii, kde prílev imigrantov navodil nutnosť prakticky riešiť výchovné problémy existujúce v multikulturálnej spoločnosti (v nej spoločne žijú príslušníci rôznych sociálnych skupín, rasových, etnických skupín, náboženských vyznaní a presvedčenia a pod.). V záujme prosperity všetkých je potrebné aby medzi nimi neexistovali antagonistické a rasistické postoje a segregácia, ale vzájomný dialóg a tolerancia pre pochopenie odlišností.

Podiel Izraela na riešení výchovy k multikultúrnym vzťahom a pluralizmu je evidentný na konkrétnych príkladoch, napríklad v „Levinskej College“ program na prípravu učiteľov a vychovávateľov a vo výskumných aktivitách Mofetovho inštitútu v Izraeli, ktorý vyvinul tzv. „Multikultúrnu Odyseu“ ako metodický návod pre učiteľov a vychovávateľov v predmetnej oblasti výchovy.

V empirickej časti príspevku sú prezentované niektoré zistenia výskumu (vzorka 201 respondentov v Izraeli). Zo záverov pre prax jasne vyplýva, že výchova k pluralizmu a multikultúrnemu porozumeniu musí byť záležitosťou celej spoločnosti, musí vychádzať z rozmanitosti aspektov, ktoré do nej vstupujú a musí byť súčasťou celého výchovno-vzdelávacieho procesu, nie len niektorých špecificky orientovaných predmetov.

Zoznam použitej literatúry môže byť pre slovenského čitateľa podnetom pre ďalšie štúdium tejto problematiky.

Slovenský abstrakt vypracovala doc. PhDr. Viera Kurincová, CSc.

THE CHALLENGE OF EDUCATION FOR A PLURALISTIC IDENTITY AS A WAY OF COPING WITH CULTURAL MULTIPLICITY AND DIVERSITY

From Multicultural reality to Pluralism

The Western world is characterized by the exchanges of cultural influences, when many diverse culture groups are growing and demanding to take part in activities and to have their uniqueness acknowledged. The main question that today arises in the professional literature is how different communities, which have different desires and different lifestyles, can live side by side in one political framework. In other words, how is it possible to shift from a multicultural reality to a pluralistic society that primarily pertains to the positive attitude towards and encouragement of multiplicity and diversity in such a way as to allow a non-violent dialogue, recognition of others, mobility between collectives and entities, solidarity, and shared actions (Baram, 1994; Gur Zeev; 2003; Leshem and Roar-Sateriar, 2003; Nachtomi, 2003; Sever, 2003).

At the center of the argument there are different approaches that attempt to answer the question. The critical multicultural approach, attack the nature of the Western culture, which is perceived as unique and superior, which performs ideological manipulations that push other cultural groups to the social margins. This approach encourages the marginal groups to adopt social activism, to make their voice heard, and to 'fight' against the ruling culture that represses them.

In contrast, the liberal approach aims education for multiculturalism at the improvement of the social order, through the identification with capitalism and democracy. The proponents of the approach see education for multiculturalism to be recognition of openness and dialogue out of and within the cultural diversity, as a basis for a more appropriate social reality. They see self-criticism to be a preliminary condition of the establishment of a just and democratic society. In their opinion, education with a separate cultural relationship is legitimate but necessitates the balance of education for democratic citizenship, in order to serve as a counterweight to segregationist tendencies (Giroux, 1991, 1994 ; Halstead, 1995; McLaren, 1997, 1995).

The importance of pluralistic identity

Taylor (in Nachtomi, 2003), a Canadian philosopher and liberal, notes that in contrast to the ancient world in which the person's identity was determined at birth according to his origin, his family connections, and his status, the modern world is characterized by the

struggle of individuals and groups to obtain society's recognition of their identities. The recognition should be attained through dialogue and negotiations. He writes that, "One is a self only among other selves". Accordingly, he emphasizes the importance of the shared dialogue space, without which a unique identity cannot emerge and certainly cannot be fulfilled. He asserts that modern reality is comprised of unifying elements and unique elements. Hence, he indicates the important and central part in the formation of the identity that is filled by the two moral ideals: the ideal of equality of the dignity of man and the ideal of authenticity. These two moral ideals have a complementary role, when the first emphasizes the equal part in all people, while the second encourages recognition and growth of different identities with unique needs.

Waldron (1995) presents a perception of **cosmopolitan identity**, according to which the person's identity is not obligated to any context or cultural basis, but is formed by many diverse contexts, without one main center. According to this perception, multicultural existence is the erosion of the traditional centralized perception of the identity, which assumes that the person's identity has a basic center, according to which he organizes the constellation of his experiences. In his opinion, the cosmopolitan identity is the correct response to modern life, in which the markets are open and the economies are interconnected. Therefore, a person can live in San Francisco, love Chinese food, wear clothes from Korea, listen to German music, and engage in Buddhist meditation.

Berry (1984) proposes a model in which there are four possibilities of interaction and change in the immigrant identity: assimilation, integration, segregation, and marginal. In assimilation, the immigrant chooses to give up his original culture and to adopt the culture of the absorbing society. In segregation, the immigrant chooses to remain and to live in his past culture, without connecting to the culture of the absorbing society. Integration is the possibility in which the immigrant is interested in preserving his past culture and also in coming close to and adopting the culture of the absorbing society. This course of action allows him to use the positive potential of his original culture and to learn and acquire the culture of the new society. Marginal is the option in which the immigrant does not want to retain his culture of origin and is not interested in adopting the culture of the absorbing society. This is a situation of social and cultural detachment that may lead to extremism and risk behaviors.

Horncheck (2003) found in his research study a significant positive relationship between the multiplicity of identities of immigrants to Israel and their level of adjustment to the society. He calls to change the public atmosphere in regards to the assimilation of the immigrants in society. In his opinion, cultural preservation among the immigrants should be

allowed and even encouraged, alongside their social and cultural integration in society at large.

The importance of absorbing philosophy:

The absorption philosophy can influence the expectations that it conveys to the group of immigrants and the institutional policy that it dictates. Lerer (1993) emphasizes two meaningful elements that influence the absorption philosophy of the absorbing society: the attitudes of the absorbing society towards the group of immigrants and the cultural distance between the group of immigrants and the absorbing society. The accepted assumption in his review is that the quality, the quantity, and the continuation of adjustment difficulties are, apparently, a function of the differences between the immigrants' culture of origin and the host society.

Taft (1986) identify three approaches of the absorbing society that influence the interaction and change in the immigrant identity:

The monistic approach – in which the absorbing society expects the group of immigrants to be swallowed within, to lose its identity, and to accept upon itself the values and standards of the majority group. He emphasizes that this approach creates special pressures on the immigrant to surrender his identity, a fact that is usually accompanied by discrimination and prejudices on the part of the absorbing society.

The pluralistic approach – in which the absorbing society allows the group of immigrants to exist as a distinct group and with a separate identity, within one social entity. This approach, in his opinion, depends upon the agreement that separate groups exist in one entity, with the agreement also not to agree.

The interactive approach – in which the absorbing society is open to the interaction between it and the group of immigrants, through which a new framework of reference is created, differing from the original frameworks of the two groups. This approach depends on the existence of tolerance and positive attitudes of the absorbing society towards the group of immigrants, since it invites a power struggle that depends on the size of the groups, their prestige, and their rigidity.

Moghaddam et al. (1987) believe that immigrant has an active part in the absorption process in the new country. They assert that the immigrant has different options to be absorbed in the new society. In their research study performed on Iranian immigrants in Montreal, they found that immigrants with a strategy of assimilation less identify with the members of their group than do immigrants with a strategy of the preservation of the culture.

In contrast, immigrants with a strategy of the preservation of their culture consider the development of relationships with people from their community to be very important. In addition, they found that immigrants with a strategy of assimilation believe that in order to succeed in the absorbing society every immigrant should act alone, while immigrants who adopt a strategy of the preservation of the culture believe that the group of immigrants should act together in order to improve its position.

Education for pluralism:

In Western world the understanding of the need for education for multiculturalism is steadily strengthening – based on the recognition that no one culture is superior to other cultures and that there is no justification for a social and political hierarchy that represses cultures and communities, while pushing them to the margins of the economic, social, and political possibilities. Education for multiculturalism allows and requires the recognition and acceptance of others, the change along with him, and the development in the variety of human options (Baram, 1994; Gur Zeev, 2003; Iram, 1999).

Iram (1999) emphasizes that education for multiculturalism does not necessarily mean that we accept the different cultures to the same extent. Rather, it is important that we recognize them, connect to them, involve them in the cultural experience, and thus perhaps each culture shall enrich the other. In this spirit, the approaches of pluralistic multicultural education are steadily growing stronger. They propose ways and programs for training teachers and educators to cope, educationally, with the cultural diversity of the student population (Craft, 1996; Iram, 1999).

The United States is an example of an ideology that transmuted from the ‘melting pot’ to the ‘salad bowl’. In recent years, in the United States the tendency to be ‘politically correct’ is growing stronger; this means, on the one hand, the avoidance of racism and on the other hand, the inclusion of the minority culture in every cultural statement (Erez, 1994; Mattson, 1992).

The policy of education in the schools in the United States necessitates implementation and documentation of the method and programs that promote the policy of pluralistic education (Cohen, 1986; Vaughan, 2001; Vigil, 1997). The educational programs and curricula attribute great importance to the implementation of multicultural education and cultural pluralism. In these schools the teachers must constantly examine their ability to evaluate social diversity. In the planning of the tests they must take into consideration the cultural diversity and address it fairly. The curricula must have meaning for all the sectors of

students, must be socially relevant, and must reflect the truth, in cultural and educational terms. The programs must begin in the school culture and include social skills to mediate between new ideas and past experience. The legislature of South Dakota passed a far-reaching measure. It required all teachers who want to obtain a teaching license to participate in training in human relations so that they would be sensitive and nonjudgmental towards different culture groups from different ethnic backgrounds.

Canada is an example of a democratic country where the official policy includes a definition of a multicultural national identity that includes cultural and lingual pluralism. Since Canada constitutes a cultural ‘mosaic’ that includes a wide variety of cultural ethnic communities, the central government allowed each province to establish an educational leadership to lead the educational approach in the ethnic-cultural issues in its region. In Canada it is possible to see two pluralistic educational trends: the one with an orientation of ethnic-cultural service and the other that sees the studies of the language to be a basis (Moodley, 1995).

The countries of Europe in the era of the ‘common market’ and globalization fight to preserve the unique cultural ethos of each country, while also attempting to cope with the serious cultural expressions of minorities, such as the crisis of the removal of the female head covering that erupted in the educational system in France. The European Council, in an attempt to promote the issue of multicultural education, ruled on the obligation of to learn the culture of the country of immigrants (intercultural) as a basis of training teachers and educators who work with immigrant populations. This is expressed differently from country to country, when most of the countries invest primarily in the studies of the different languages (Passow, 1984). The ASEAN organization, which helps immigrants from East Asia, reports the success of the European Union in the coping with the new challenge of globalization, especially in the development of multiple identities and interdependence between the cultures. Their intent was that a person could be, in parallel, a citizen of the world, a citizen of the country, and a member of a region. In the country, the citizen can be a member of a number of social groups, including ethnic groups, religious groups, professional groups, and so on. The success of the European Union originates from the fact that it created a tradition that preserves the balance between this variety of identities (Wanandi, 1999).

In Israel the waves of immigration from the countries of the former Soviet Union and from Ethiopia also put the need for education for cultural pluralism on the public agenda. The ‘Levinsky’ College for the Training of Teachers and Educators in Israel defined the issue of multiculturalism in education as a main part in the vision of the college. Therefore, they

established a thinking staff on the subject of multiculturalism in education and in the training of teachers, in order to develop educational programs and curricula for the training of teachers that are commensurate with the multicultural reality in Israel (Katzir, 2003). The Mofet Institute for research and development of programs in the training of workers in education and teaching in the colleges in Israel develop a special instruction unit called 'Multicultural Odyssey', which proposes to teachers and educators tools for the creation of a positive meeting between cultures, which primarily presents the potential profits and the great value derived from heterogeneity and multiculturalism. Education for multiculturalism, according to the program, helps the individual differentiate and securely hold the fundamental elements of his cultural identity, along with the encouragement of the openness and flexibility for learning from different areas and cultures (Yisraeli, 1998).

Ezer et al. (2003) researched the multicultural perception, as it is expressed in curricula in two institutions for teacher training. The findings of the research show that in both of the colleges pluralistic concepts that cut across curricula are incorporated into the educational program and multiculturalism is cultivated through learning of the self and of others. However, the teacher teachers maintain that education for multiculturalism must have more significance in the colleges and apparently they do not know how to do this.

The research study:

This study proposes a model and instruments for the examination of the pluralistic identity, on the basis of five variables: multicultural identity, pluralistic or monistic absorption philosophy, recognition of main concepts in multiculturalism, multi-professional identity, and identification with the State of Israel as a pluralistic State.

One of the research hypotheses was: A positive relationship will be found between the pluralistic identity variables, in terms of their identification with the multiplicity of cultures in Israel, their philosophy of absorption, their familiarity with the knowledge and main concepts in pluralism, their Multi-Professional Identity and their identification with the country.

The research population included 201 workers from the variety of role-holders in the Service for the Advancement of Disadvantaged Youth in Israel.

One of the main findings of the research study was The examination of the relationship among the five elements that comprise the model for the pluralistic identity. It was found a significant positive correlation between only four elements: multicultural identity, pluralistic absorption philosophy, multi-professional identity and identification with the State of Israel.

A relationship between the variable of recognition of main concepts in multiculturalism and the other variables that comprise the model was not found.

Discussion:

The positive correlation found between the multicultural identity and the identification with the State of Israel, supports the approaches that assert that the multicultural identity contributes to the adjustment and the identification with the society (Gur Zeev, 2003; Horncheck, 2003; Ofir-Shoham, 2002; Waldron, 1995; Wanandi, 1999).

The positive correlation found between the pluralistic absorption philosophy and the identification with the State of Israel supports the approaches and models that indicate the influence of the absorption philosophy on the adjustment to and identification with the new country. (Dyal and Dyal, 1981; Goldlust and Richmond, 1974; Moghaddam, 1987; Sever, 2003).

The findings of the research did not succeed in confirming the hypothesis that knowledge and recognition of multicultural concepts influence the workers' pluralistic identity. This finding supports the approaches that maintain that education for pluralism cannot end with the disciplinary study of the subject but must require learning about and knowing people from the different cultures through personal and professional life stories. It is necessary to be involved in the pluralistic processes that occur in their environment (Ezer et al., 2003; Nieto, 2000; Yogev, 2001).

The findings of the present research study succeed in confirming the hypothesis that the multi-professional identity influences the development of the pluralistic identity. This finding supports the argument that the pluralistic identity is influenced also by the person's other social identities, such as profession, parenthood, gender, and others (Ofir-Shoham, 2002; Waldron, 1995).

Conclusions and Recommendations:

As it can be seen, the transition from a reality of a multiplicity of cultures to pluralistic ideology and education, constitutes the new challenge in the coping of the Western world with the processes of globalization. The proposed ways of pluralistic education differ according to the leading approach and the nature of each country. Nonetheless, a number of shared directions can be identified.

1. Lingual pluralism: Education for pluralism legitimizes the multiplicity of languages and the encouragement of the learning of the different languages. The language is not the basis of

communication and the 'mother tongue' constitutes a basis for cognitive development and the learning of other languages. Ignoring the mother tongue pushes the group that speaks the language to the margins. Accordingly, the studies of a second language must be conducted by teachers who were trained for this (Sever, 2003).

2. The contents of the studies in education for pluralism must emphasize the diversity and strengthen the voice of the weak groups. The contents must include pluralistic issues that cross cultures, such as 'social justice', 'mutual respect', and 'equality'. The contents must be incorporated in all areas of the training; it is not enough to have separate courses or separate education for each one of the culture groups (Nieto, 2000; Yogev, 2001).

3. In education for pluralism it is important to create a shared space for dialogue, reciprocal relationships, and negotiations between different culture groups, through the reciprocal recognition of the legitimacy of each group to preserve and maintain its unique lifestyle. The formation of interdisciplinary and intercultural work groups (forums) should be encouraged (Ezer et al., 2003; Iram, 1999).

4. In education for pluralism it is important to learn about the variety of cultures and to deepen the acquaintanceship with people from the different cultures through the telling of personal and professional life stories (Ezer et al., 2003).

5. Pluralistic education necessitates the involvement in pluralistic processes that occur in the country and the adoption of a course of social action (Nieto, 200).

Iram (1999) presented research conclusions in multicultural education in Canada and Israel and stated that it is difficult to measure the success of programs for multicultural education, since the trends of equality and intercultural understanding are 'fragile' and subject to fluctuations according to the political circumstances. He emphasizes that governmental proclamations of multiculturalism are not enough – "it is easy to preach multiculturalism but it is difficult to implement it in actuality". In his opinion, the beginning is the most difficult and it is necessary to continue onwards and to search for answers.

Bibliography:

- Baram, H. (1994) "Israeli Society and Culture: From a Perception of Dichotomy to a Perception of Multiplicity". Education versus a Changing Reality. The School of Educational Leadership. Jerusalem. (In Hebrew).
- Berry, J. W. (1984) "Cultural Relations in Plural Societies: Alternatives to Segregation and their Socio-Psychological Implications". In Groups in Contact. Brewer, M and Miller, S. (eds.) Academic Press, New York.

- Cohen, C. B. (1986) *Teaching about Ethnic Diversity*. Smith Research Center. Bloomington. IN.
- Craft, M. E. (1996). *Teacher Education in Plural Societies. An International Review*. Falmer Press. Bristol, PA.
- Dyal, J. A. and Dyal, R. Y. (1981) "Acculturation, Stress and Coping". *International Journal of Intercultural Relations*. 5: 301-328.
- Erez, R. (1994). "Multiculturalism in Israel", *Education versus a Changing Reality, Summary of Group Discussion*, The School of Educational Leadership, Jerusalem. (In Hebrew).
- Ezer, H., Melat, S., and Patkin, D. (2003). "Multiculturalism in Training for Teaching: Curricula and Knowledge of Teachers in Colleges of Teacher Training", *Research Paths* (10), Mofet Institute, Tel Aviv, pp. 6-9. (In Hebrew).
- Giroux, H. (1991) "Series Introduction: Literacy, difference and the politics of border crossing", in Mitchell, C and Weiler, K. *Rewriting Literacy: Cultural and the Discourse of the Other*. New York. P. xiv.
- Goldlust, J. and Richmond, H. A. (1974) "A Multivariate Model of Immigrant Adaptation". *International Migration Review*. 8: 812-827.
- Gur Zeev, A. (2003) *Multiculturalism and Education in Israel*. Haifa University, Haifa. (In Hebrew).
- Halstead, M. (1995) "Voluntary Apartheid", *Journal of Philosophy of Education*. 29: 2. p. 271.
- Horncheck, J. (2003). "The Advantages of the Multiplicity of Identities: Implications from Research Studies on Cultural Identity and Adjustment". In: *Cultural Diversity as a Challenge to Human Services*. Magnes Press, The Hebrew University. Jerusalem, pp. 127-138. (In Hebrew).
- Iram, Y. (1999). "Unity versus Diversity in Pluralistic Societies", *Multiple Diversity and Multiculturalism in Israeli Society*, Bar-Ilan University, The School of Education, Ramat Gan, pp. 11-14. (In Hebrew).
- Katzir, Y. (2003). *Thinking Committee on the Subject of Multiculturalism and Teacher Training*, Levinsky College of Education, Tel Aviv. (In Hebrew).
- Lerer, Z. (1993). *The Psychology of Emigration*, Joint-Brookdale Institute, Jerusalem. (In Hebrew).
- Leshem, A. and Roar-Sateriar, D. (2003). *Cultural Diversity as a Challenge for Human Services*, Magnes Press, The Hebrew University, Jerusalem. (In Hebrew).

- Mattson, D. L. (1992). *Salad Bowl – All Together, All Unique, All Special*. South Dakota. U.S
- McLaren, P. (1995) *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Era*. London. P. 204.
- McLaren, P. (1997). *Revolutionary Multiculturalism: Pedagogies of Dissent for the New Millennium*. New York. p. 297.
- Moghaddam, F. M., Taylor, D.M., and Lalonde, R.N (1987) “Individualistic and Collective Integration Strategies Among Iranians in Canada”. *International Journal of Psychology*. 22: 301-313.
- Moodley, K. A. (1995). “Multicultural Education in Canada: Historical Development and Current Status”. *Handbook of Research on Multicultural Education*”. p.p. 20-801. British Columbia, Canada.
- Nachtomi, A. (2003). *Multiculturalism and the Test of Israeliness*, The Tel Hai Academic College. (In Hebrew).
- Nieto, S. (2000). *Multicultural Education in the 21st Century: Multiple Perspectives on its Past, Present, and Future – a symposium presented at the AERA Conference, New-Orleans, LA*.
- Ofir-Shoham, A. (2002) “I am I, You Are You”, *Yediot Acharanot* (Newspaper). *Shelach* (Yours) Supplement, 21.4.2002. (In Hebrew).
- Sever, R. (2003). “Obstacles in Providing Counseling and Treatment Services in a Society with Multiple Cultures”, *Intercultural Encounter*, Efshar Association, Jerusalem, pp. 23-34. (In Hebrew).
- Taft, R. (1986) “Methodological Considerations in the Study of Immigrant Adaptation in Australia”. *Australian Journal of Psychology*. 38:339-346.
- Vaughan, A. C. (2001). *Cultural Pluralism: Implications Practices and Comprehensive School*”. Paper presented at the Biennial Convocation of Kappa Delta Pi. Orlando Fl. Nov, 2001.
- Vigil, J. D. (1997). *Learning from Gangs: The Mexican American Experience*. Charleston, West Virginia. U.S
- Waldron, J (1995). “Minority Cultures the Cosmopolitan Alternative”. In Kymlicka, W. (ed), *The Rights of Minority Cultures*. Oxford. p. 95.
- Wanandi, J. (1999) *ASEANW’s Challenges for its Future*.
<http://www.nyu.edu/globalbeat/asia/wanandi012399.html>
- Yisraeli, L. (1998). *Multicultural Odyssey*. Mofet Institute, Tel Aviv, pp. 8-13. (In Hebrew).

Yogev, A. (2001). "Approaches to Education for Values in a Pluralistic Society", Intersection: Values and Education in Israeli Society. The Ministry of Education, Jerusalem. Pp. 355-379. (In Hebrew).

RECENZIE

Elizabeth S. PANG, Angaluki MUAKA, Elizabeth B. BERNHARD, Michael L. KAMIL:
Teaching reading. International Academy of Education.
International Bureau of Education. 2003.

Jedna z predchádzajúcich sérií EDUCATIONAL PRACTISES SERIES (č.12) je zameraná na problematiku vyučovania čítania (TEACHING READING). Vydaním tejto brožúrky sumárov výskumných zistení a praktických odporúčaní pre pedagogickú prax. Medzinárodný úrad pre vzdelávanie (IBE) a Medzinárodná akadémia vzdelávania (IAE) podčiarkli význam čítania ako zručnosti, ktorá mnohostranne obohacuje každého jednotlivca. Ako autori (všetci výskumníci, ale aj praktici v tejto oblasti pedagogickej reality) konštatujú „dobré vyučovanie“ umožňuje žiakom naučiť sa čítať a čítať aby sa učili“ (s.21).

V úvode autori definujú čítanie ako komplexnú aktivitu, ktorá zahŕňa rovnako vnímanie a myslenie, aktivitu, ktorá pozostáva z dvoch spätých procesov: rekogníciu slov a porozumenie. Rekognícia slov sa vzťahuje na proces pochopenia toho, ako napísané symboly korešpondujú s hovoreným jazykom. Pochopenie (porozumenie) je proces, pri ktorom prisudzujeme slovám a vetám príslušný význam. Predchádzajúce vedomosti, skúsenosti, slovná zásoba, znalosť gramatických pravidiel apod. čitateľovi pomáhajú pochopiť písaný text.

Naučiť žiakov čítať je jeden z najdôležitejších vzdelávacích cieľov. Táto schopnosť umožňuje žiakom získavať nové poznatky, tešiť sa z čítania literatúry a využívať bohatú ponuku (písaných) tlačенých materiálov, ktoré poskytujú súčasne moderný environment. Väčšina žiakov sa naučí čítať v materinskom jazyku bez problémov. Sú však aj žiaci, ktorí z rôznych dôvodov potrebujú väčšiu pomoc, či špeciálnu podporu.

Celý text je členený do niekoľkých bodov:

- jazyk v orálnej podobe - tu sa na základe výskumov zdôrazňuje, že existuje úzky vzťah medzi slovnou zásobou, ktorú si dieťa v ranom veku osvojí a medzi schopnosťou skorého čítania. Najlepším pomocníkom dieťaťa v tomto smere je najbližšie sociálne prostredie napr. rodina, predškolské a školské zariadenia, kde sa dá rôznymi spôsobmi stimulovať rečový prejav dieťaťa a jeho reč, komunikácia s dospelými a vrstovníkmi, ako i práca s detskou literatúrou,
- v časti o schopnosti fonologickej a fonematickej diferenciacie autori poskytujú niektoré zistenia z porovnávaní alfabeticky regulárnych neregulárnych jazykov. Aj tu sú

odporúčané niektoré kroky, ako žiakom uľahčiť rozoznávanie príslušných foném a precvičovať priradovanie grafémy ku fonéme,

- plynulosť v čítaní je úzko spätá s porozumením čítaného textu, s čítaním bez chýb, rýchlosťou čítania a s výrazným čítaním. Autori definujú znaky čitateľa, pre ktorého je čitateľská plynulosť charakteristická a navrhujú aktivity pre nácvik plynulosti čítania v materinskom i cudzom (druhom) jazyku,
- slovník a bohatosť slovnej zásoby sa považuje za rozhodujúci pri čítaní s porozumením. Rozširovanie slovnej zásoby sa dá zabezpečiť priamym a nepriamym učením. Osvojovanie slovnej zásoby vyžaduje pestrosť používaného didaktického materiálu a rôzne variácie metód vyučovania,
- autori textu ďalej píšú o využívaní predchádzajúcich vedomostí, poznania obsahu slov, kultúrneho kontextu, lingvistických vedomostí a vlastných skúseností pri porozumení obsahu písaného textu. Pri výbere kníh pre žiakov treba vždy brať do úvahy záujmy žiakov ako i problematiku, o ktorej sa v knihách píše. Očakáva sa, že učiteľ žiakom neznáme výrazy primerane vysvetlí, diskutuje o nich, diskutuje o témach v publikácii i o tom, ako žiakov obohatí,
- porozumenie textu vyžaduje aktívnu zapojenosť čitateľa a využívanie všetkých predchádzajúcich vedomostí a skúseností, ako sme sa už o tom zmienili. Dobrí čitatelia majú vypracované i taktiky ako prekonávať ťažkosti pri porozumení textu. Autori opäť načrtávajú možnosti na zlepšenie a zefektívnenie porozumenia čítaného textu ako i odkazy na súvisiacu literatúru,
- v texte je zdôraznený význam motivácie žiakov k čítaniu a rozličné účely čítania (čítanie odborných textov, románov, zábavnej literatúry, náboženských textov, slovníkov, novín). Učiteľ využíva poznanie záujmu žiakov na motiváciu k čítaniu; čím viac je čítanie späté s reálnym životom žiaka, tým je pre neho motivujúcejším,
- na posilnenie spájania čítania s písaním upozorňujú autori v 8. časti. Efektívnou stratégiou pri zlepšovaní čitateľských zručností sa podľa výskumov javí súbežné písanie. Písanie tiež pomáha pochopiť vzťah medzi hovorenou a písanou podobou jazyka,
- významným momentom pri osvojovaní si čítania je výber vhodného textu, ktorý je primerane náročný a zodpovedá záujmom čitateľov. Príliš ťažké, alebo jednoduché texty s nezaujímavým obsahom nepodnecujú záujem žiakov o čítanie. Tiež treba vyberať texty, ktoré zodpovedajú stylistickým a jazykovým normám,

- nie menej dôležité hodnotenie čitateľských výsledkov žiakov, ako sa o tom píše v 10. bode (assessment). Autori zameriavajú pozornosť na diagnostické hodnotenie výkonov žiakov, ale aj na hodnotenie progresu, ktorý u žiakov dosiahli. Učiteľ musí prispôbovať metódy a formy hodnotenia vždy k individualite žiaka; len vtedy môže mať hodnotenie výchovný dopad,
- na kultúrne faktory je sústredená pozornosť v 11. bode. Autori opäť zdôrazňujú ako sociálno – kultúrny environment a jeho poznanie môže ovplyvniť porozumenie textu i motiváciu k výberu vhodnej literatúry,
- v záverečnom bode, ktorý poukazuje na význam praxe v čítaní, je uvedené, že čitatelia robia progres tým, že čítajú viac. Výskum a didaktická prax to v mnohom potvrdzujú.

Text o využívaní čítania je prehľadný, v každej časti obsahuje stručné výskumné zistenia, námety na aplikácie v praxi a odporúčenia na ďalšiu literatúru.

Peter Seidler

Katedra pedagogiky

PF UKF Nitra

**Marie VITKOVÁ a kol.: Integratívni speciální pedagogika. Integrace školní a sociální.
Brno: Paido 2004. 2. rozšírené a prepracované vydanie.**

Brnianske vydavateľstvo PAIDO vydalo ako svoju 180. publikáciu monografiu príspevkov pracovníkov Katedry špeciálnej pedagogiky Masarikovej univerzity v Brne pod názvom *Integratívni speciální pedagogika s podnázvom Integrace školní a sociální*. Vedúcou autorského kolektívu je prof.PhDr.Marie Vítková,CSc. Kniha je druhým, rozšíreným a prepracovaným vydaním a vyšla v roku 2004. Dvadsať autorov predkladá vedeckej a odbornej spoločnosti mnoho nových poznatkov a zaujímavých informácií z vedného odboru, ktorý rieši teoreticky a prakticky edukáciu výnimočných žiakov, či študentov v podmienkach bežných škôl. Rozsah knihy (460 strán) je adekvátny rozpracovaniu dielčích oblastí z integratívnej špeciálnej pedagogiky.

Vedúca autorského kolektívu hneď v úvode, pri predstavovaní knihy píše, že práca je rozdelená do viacerých (virtuálnych) častí. Z hľadiska integratívnej špeciálnej pedagogiky sú podstatné tri. Na ne zameriame pozornosť čitateľov.

Prvá časť sa zaoberá všeobecnými otázkami, hlavne základnými pojmami a koncepčnými otázkami integrácie, resp. inklúzie. Tieto sú dlhodobo sledované a vysvetľované z viacerých pohľadov našich a zahraničných pedagógov. V prvej časti sú vysvetlené aj niektoré ďalšie pojmy i vízie integrácie alebo inklúzie. Autori jasne naznačili, že i v súčasnosti je veľmi ťažko jednoznačne určiť, či žiaka integrujeme, reintegrujeme, alebo či sa realizuje inklúzia. Podobný problém je i vo vymedzení pojmu zaužívaného na označenie postihnutých jedincov. Autori naznačujú smery (možnosti) ako postihnutých odborne pomenovať (označiť). Ako príklad by sme mohli uviesť príspevok P.Mühlpachera o axiológii a normách, resp. príspevok M.Vítkovej o legislatívnych východiskách. I v tejto knihe frekventujú pojmy postihnutý, zdravotne postihnutý, žiak (jedinec) so špecifickými, resp. špeciálnopedagogickými potrebami. Do pozornosti by sme navrhovali aj termín americkej proveniencie - výnimočný žiak (*exceptional child*). Veď nielen postihnutý žiak je výnimkou oproti norme, ale aj nadaný žiak. Bolo by osožné, keby boli autori do práce zahrnu i problematiku edukácie nadaných žiakov. Táto časť, podľa môjho názoru teda chýba. Naopak je tu prezentovaný okruh (nielen) edukácie rómskych žiakov (M.Bartoňová). Edukácia minorít v koncepcii špeciálnej pedagogiky je známa skôr zo zámorských krajín (napr. USA, kde je rozpracovaná edukácia imigrantov). Pre profesionálov (odborníkov) vznikajú podnety na zamyslenie, či do koncepcie zaradiť edukáciu rómskych žiakov a nezaradiť edukáciu nadaných.

State o diagnostikovaní sú logickým uzatvorením prvej časti knihy, zároveň by sme ich mohli vnímať ako úvod a východisko do druhej časti knihy. Táto je koncentrovaná na edukáciu žiakov vzhľadom k druhu a stupňu ich postihnutia.

Hlavná (aj najrozsiahljšia) časť recenzovanej knihy je venovaná edukácii postihnutých žiakov. Predmetom prezentovaných statí však nie je iba edukácia, ale aj jej podmienky, metódy a formy a prostriedky, ale aj na ďalšie problémy, ako je komunikácia postihnutých v sociálnom prostredí, možné uplatnenie postihnutých jedincov a pod. Učitelia v bežných školách tak získajú hodnotné informácie, ktoré im môžu pomôcť v ich náročnej práci.

Knihá poskytuje námety a návody na špecifické riešenie výchovných a vzdelávacích problémov tých postihnutých, ktorí sa môžu integrovať do škôl bežného typu. Vystihnutie podstaty integratívneho vzdelávania je viditeľné v takmer všetkých prezentovaných statiach knihy. Z pohľadu čitateľa – špeciálneho pedagóga rušivo pôsobia termíny ako je psychopédia a etopédia, ktoré vo svojich príspevkoch uvádzajú autorky J.Pipeková a M.Procházková. Ak sa pojednáva o integratívnej špeciálnej pedagogike tak tieto termíny tu považujem za irelevantné a nevhodné. Isté pochybnosti vyvoláva príspevok L.Štěpánkovej zameraný na fázy a metódy sociálnej práce. Neznamená to, že by som samotný príspevok hodnotil negatívne. Problematické je skôr jeho zaradenie do systému integratívnej špeciálnej pedagogiky. Jednotlivé vedné odbory majú svoje kompetencie a vymedzenú oblasť skúmania o ktorých sa v práci píše. Dalo by sa tam polemizovať, lebo tu sa vynárajú otázky kompetencií medzi sociálnou pedagogikou a sociálnou prácou, ale i pedagogikou sociálne a emocionálne narušených a liečebnou pedagogikou.

Naopak kladne hodnotím zaradenie statí (štúdií) o edukácii autistických detí a o edukácii žiakov s viacnásobným postihnutím a pod.

Záverom môžem konštatovať, že autorský kolektív pod vedením M.Vítkovej predložil učiteľskej verejnosti hodnotnú publikáciu. Autori jednoznačne potvrdili tendencie rozvíjania integratívnej špeciálnej pedagogiky, ktorej predmetom skúmania je edukácia výnimočných žiakov v podmienkach bežných škôl. Informácie, ktoré kniha prináša sú vhodné nielen pre učiteľov v bežných školách, ale sú inšpiráciou pre všetkých špeciálnych pedagógov, študentov učiteľských odborov štúdia, ale i pre laickú verejnosť.

Peter Seidler

KPg PF UKF

Nitra

Štefan ŠVEC: Slovník definovaných anglicko-slovenských termínov pedagogiky a andragogiky.

Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2004, 182 s.

Pedagogickej verejnosti je veľmi dobre známe meno významného predstaviteľa pedagogickej vedy na Slovensku, *Prof. PhDr. Štefana Šveca, CSc.* Celý svoj doterajší život zasvätil pedagogike – jej teórii a praxi. Pozorne sledoval dianie v pedagogickej vede nielen na Slovensku, ale aj v zahraničí a dokázal sústrediť pozornosť na tie jej aspekty, ktoré boli aktuálne a ktoré bolo potrebné podrobiť erudovanej analýze. Výsledky autorovej bádateľskej práce sú zhmotnené najmä v niekoľkých monografiách, odborných štúdiách publikovaných v renomovaných časopisoch, či odborne vysokohodnotných štátiach uverejnených v zborníkoch.

Nezanedbateľné sú odborné prezentácie Prof. PhDr. Š. Šveca, CSc. na vedeckých podujatiach doma i v zahraničí, ale aj prednášková činnosť pre učiteľov, študentov pedagogiky (resp. študentov učiteľských odborov štúdia) ako i aktivity spojené s prípravou študentov doktorandského štúdia.

Nemožno nespomenúť neúnavnú prácu Prof. PhDr. Š. Šveca, CSc. v redakcii časopisu *Pedagogická revue*, kde v súčasnosti pôsobí ako jej hlavný redaktor.

Posledné roky sa autor okrem iného veľmi intenzívne zaoberá precizovaním pedagogickej, andragogickej a geragogickej terminológie, o ktorej sám konštatuje, že je ešte stále nie uspokojivo usústavnená. Z tejto oblasti autorových aktivít si dovoľujem vyzdvihnúť jeho monografiu *Základné pojmy v pedagogike a andragogike* (Bratislava: IRIS, 1995. 280s. ISBN : 80-88778-15-8), ale aj aktivity v Terminologickej komisii Ministerstva školstva SR, kde pôsobí ako jej predseda od roku 1997.

Nová situácia v pedagogickej teórii a praxi, ktorá sa vytvorila po roku 1990 a ktorá je spätá častejším využívaním zahraničnej vedeckej literatúry, otvorila pred autorom recenzovanej publikácie ďalší okruh záujmu – pripraviť pre čitateľov odbornej pedagogickej literatúry anglickej a americkej proveniencie cennú pomôcku: prekladový slovník. Ten bol už i súčasťou horeuvedenej monografie. Autor takto vlastne pokračuje v práci, ktorú začal počas svojho polročného pobytu v USA v roku 1969/70.

Koncom roku 2004 vychádza ďalšia autorova práca z tejto oblasti: *Slovník definovaných anglicko-slovenských termínov pedagogiky a andragogiky* (vydaný Metodicko-pedagogickým centrom v Prešove v edícii *Dokumenty bez hraníc*). V slovníku sú vysvetlené najmä všeobecné pedagogické a andragogické termíny vzťahujúce sa k systému vzdelávania,

vyučovaciemu procesu, pedagogickej práci učiteľa, ale aj k poradenskej činnosti. Osobitný akcent kládol autor na tie termíny, pri ktorých je častý nejednotný preklad a výklad obsahu pojmu. Cenné je, že sú adekvátne vysvetlené a obsahujú i odkazy na ďalšie príbuzné termíny, ktoré sú v slovníku uvedené. Niektoré termíny majú anglický i americký variant. Technická stránka slovníka a optické odlišenie termínov umožňujú ľahkú orientáciu v publikácii.

V súvislosti s problematikou odborného seminára Dieťa so špeciálnymi potrebami v bežnej škole (Nitra-Hlohovec 2005) si zasluhujú pozornosť anglické a americké termíny vzťahujúce sa na oblasť špeciálnej pedagogiky, ktorých časť je tiež v slovníku vysvetlená. I tu, ako sa ukazuje, existuje terminologická nejasnosť, na ktorú prekladatelia často narážajú. Autor okrem iného vysvetľuje pojmy ako: *at risk persons* (ohrozené osoby), *handicap* (postihnutie), *disadvantaged* (znevýhodnené osoby), *educationally disadvantaged* (edukačne znevýhodnené osoby), *sever disabilities* (veľmi ťažké postihnutia), *exceptional pupil* (výnimočný žiak), *children needs* (potreby detí), *basic learning needs* (základné učebné potreby), *underachievers* (slabšie prospievajúci žiaci), *academically gifted* (nadaní žiaci), *ability grouping* (zoskupovanie žiakov podľa schopností), *special education* (špeciálna pedagogika), *special needs education* (vzdelávanie osôb so špeciálnymi učebnými potrebami), *special teachers* (špeciálni pedagógovia), *mainstreaming* (proces začleňovania žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami do hlavného prúdu školského vzdelávania normálnej školskej populácie) a pod. V slovníku sú vysvetlené aj termíny vzťahujúce sa k pomocným profesiám v oblasti špeciálnej pedagogiky (*helping professions, paraprofessional, counseling, teacher aides, helping teachers, pupil personnel services*), osobitným programom (*corrective reading, remedial programs*) a pod.

Slovník definovaných anglicko – slovenských termínov pedagogiky a andragogiky sa iste stane cennou pomôckou pre všetkých, ktorí pracujú s anglickou (americkou) literatúrou, alebo využívajú príslušné internetové služby v anglickom jazyku.

Viera Kurincová

Katedra pedagogiky

PF UKF - Nitra

Trudy WALLACE, Winifred E. STARIHA, Herbert J. WALBERG:

Teaching speaking, listening and writing.

International Academy of Education and International Bureau of Education. 2004.

Medzinárodný úrad pre vzdelávanie (International Bureau of Education – IBE, založený v roku 1925)so sídlom v Ženeve v spolupráci s Medzinárodnou akadémiou pre vzdelávanie (International Academy of Education – IEA, založená v roku 1986) so sídlom v Bruseli, vydali v posledných rokoch sériu 14 prehľadov výskumných aktivít zameraných na riešenie aktuálnych pedagogických problémov.

Koncom minulého roka bola publikovaná správa autorov T. Wallace, W. E. Stariha, a H. J. Walberga s názvom Teaching speaking, listening and writing, v ktorej autori zameriavajú pozornosť na vyučovanie komunikatívnych zručností ako je písanie, počúvanie a hovorenie . Ich zámerom bolo vo všeobecnosti prispieť ku skvalitňovaniu vyučovacieho procesu a nadviazať na predchádzajúce publikované témy k zdokonaľovaniu osvojovania si jazyka v predškolskom veku a k vyučovaniu ďalšieho (nie materinského) jazyka. Všetci traja autori sú skúsení a uznávaní učitelia jazykového vyučovania v bežných podmienkach, ale i v podmienkach bilingválneho vyučovania. Okrem toho sa podieľajú na výskume procesov osvojovania si jazyka, písania, počúvania a hovorenia (i žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami – W.E.Stariha). Výskumné zistenia a bohaté praktické skúsenosti knižne publikujú a prezentujú na odborných stretnutiach. Výsledky, ktoré sú v recenzovanom texte uvádzané, sa vzťahujú na výskum realizovaný predovšetkým v ekonomicky vyspelých krajinách. Aj napriek tomu majú univerzálnu platnosť a môžu byť aplikované v rôznych edukačných systémoch.

Obsah textu je okrem úvodu, záveru a odkazov na použité a ďalšiu literatúru členený do 9 bodov (vyučovací čas, variácie vyučovacích hodín, prax v hovorení, zručnosti v hovorení, znižovanie strachu z hovorenia, zdokonaľovanie zručností v počúvaní, častá kooperácia, zručnosti v písaní a významní spisovatelia).

V úvode autori zdôrazňujú centrálnu pozíciu komunikatívnych zručností ako sú písanie, hovorenie a počúvanie v školských kurikulumách. Pripomínajú, že existuje významný vzťah medzi nadobudnutou úrovňou gramotnosti a školským prosperom žiaka. Nezávládnutie verbálnej komunikácie vedie spravidla k školským neúspechom. Vzhľadom na to, že v porovnaní s čítaním existuje menej výskumu orientovaného na osvojovanie si zručností v písaní a počúvaní, venujú sa autori práve týmto aspektom ľudskej komunikácie.

Zlepšenie výsledkov v osvojovaní si komunikatívnych zručností predpokladá zabezpečiť väčší časový priestor, viac hodín jazykového vyučovania, premysleného zadávania domácich úloh, ale vytváranie tiež možností napr. pre netradičné osvojovanie si jazykových kompetencií v letných školách, či kurzoch. Týka sa to najmä žiakov z rodín prisťahovalcov, jazykových menšín, či žiakov z rodín s nižším sociálno - ekonomickým a kultúrnym statusom. Ukázalo sa, že posilňovanie vyučovania v tomto smere prináša pozitívne výsledky. Vyučovacie hodiny však nesmú byť jednotvárne. Žiak má mať možnosť praktizovať písanie v rôznych typoch písomného prejavu - písať básne, eseje, popisovať svoje zážitky a pocity, či písomne prezentovať výsledky vlastnej bádateľskej aktivity.

Ďalším aspektom komunikácie je rečový prejav – hovorené slovo. Tu sa opäť očakáva, že učiteľ bude vytvárať najrozmanitejšie učebné situácie, v ktorých sa žiaci budú učiť prezentovať svoje myšlienky, situácie, v ktorých budú môcť ostatným hovoriť o svojich autentických zážitkoch, príhodách a pocitoch. Učiteľ vedie žiakov k tomu, aby vhodne vybrali jazykové prostriedky vzhľadom k okolnostiam, v ktorých rečová komunikácia prebieha (úroveň zúčastnených – počúvajúcich). Žiaci sa učia prispôbovať svoj jazykový prejav podľa toho, či svoje myšlienky sprostredkovávajú svojim spolužiakom, kamarátom a vrstovníkom, alebo rodičom, učiteľom, či iným oficiálnym dospelým. Výber z textov poézie, poviedok, novinových článkov, vedeckých štúdií a pod. môže byť cenným materiálom dokumentujúcim ako okolnosti komunikácie ovplyvňujú náš rečový prejav.

Jedným z problémov detí, mladých ľudí ale aj dospelých je obava vystúpiť pred väčšou skupinou poslucháčov. Školská trieda je vhodným priestorom pre nácvik prezentácií a postupné odbúravanie strachu. V atmosfére vzájomného porozumenia a podpory sa žiaci týchto obáv môžu zbaviť.

Ďalšou dôležitou zručnosťou je počúvanie. V každodennom živote existujú situácie, keď sa od nás očakáva pozorné sledovanie rečového prejavu niekoho iného. Žiaci sa musia naučiť citlivo počúvať, robiť si prípadne poznámky, učia sa selektovať dôležité a podstatné informácie od menej potrebných. Primerane obsahu povedaného sa majú naučiť klásať otázky, či zaujímať vlastné stanoviská a argumentácie.

Organizovanie žiakov triedy do dvojíc, trojíc, či väčších skupín a neustála skupinová spolupráca je cesta ako zvýšiť frekvenciu v hovorení jednotlivých žiakov. Frontálna práca s celou triedou to učiteľovi absolútne neumožňuje a preto by mal tento moment v jazykovom vyučovaní rešpektovať.

Čo sa týka písania, autor sa zamýšľa aj nad pozitívami a negatívami používania počítačov a programov, ktoré „myslia“ za žiaka – napríklad upozornia ho na nesprávne

napísané slovo. Ale úhl'adne napísaná strana na obrazovke môže u žiaka vzbudiť i dojem, že všetko je dobré aj z gramatického, logického, či štylistického aspektu (výskum autorov v tomto smere naďalej pokračuje).

V záverečnej časti autori upozorňujú na význam motivácie žiakov a študentov k čítaniu hodnotnej literatúry, k oboznamovaniu sa so životopismi vynikajúcich spisovateľov, autorov odborných knižných prác, či novinových reportérov. Inšpiratívnym môže byť aj priamy kontakt s nimi.

Ako vidno, autori tejto práce riešia problémy, ktoré sú často diskutované aj v našej pedagogickej teórii a praxi. Závěry ich výskumov môžu byť podnetné aj pre našu školu.

Viera Kurincová

Katedra pedagogiky

PF UKF - Nitra